



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zwischen partikularer Selbstaffirmation und universalistischen Befreiungsansprüchen. Paulo Freires 'Pädagogik der Unterdrückten' im Lichte radikaler Modernekritik“

verfasst von / submitted by

Jonathan Scalet BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Johann Schelkshorn

Danksagung

Eine Reihe von Menschen hat mit ihrer Unterstützung und Freundschaft dazu beigetragen, dass ich diese Arbeit schließlich doch noch fertig geschrieben habe. Ihnen allen bin ich zutiefst dankbar.

Namentlich bedanken möchte ich mich außerdem bei

meinem Betreuer Hans Schelkshorn für philosophischen Tiefgang, seine große Geduld und sein schier unerschütterliches Zutrauen

meinen Eltern für bedingungslose Liebe und eine Ahnung von Sozialismus

meinem Vater Albert für seine Bestärkung sowie ungezählte Beistriche und andere Korrekturen auf den folgenden Seiten

meiner Mutter Birgit für ihr offenes Ohr und ihren Widerspruch

meiner Schwester Maria, die Teile dieser Arbeit für mich abgetippt hat, in Zeiten, da mir reden leichter fiel als schreiben

meinen Nichten Elena und Johanna und meinem Neffen Xaver, die mich nicht nur einmal aus meinen Gedanken zurück in die Welt geholt haben

Magdalena für ebenso ablenkende wie bereichernde Nebenprojekte

Stefanie für die Möglichkeit mehr Mensch zu sein

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Aufbau der Arbeit.....	8
2. Verortungen.....	10
2.1 Dekoloniale Kritik: die Hybris westlicher Wissenschaft und die Notwendigkeit einer Demokratisierung der Denkkorte.....	12
2.2 Selbstverortung.....	18
2.3 Interkulturelle Philosophie: analogische Hermeneutik der Betroffenheiten.....	21
2.4 Kontextuelle Philosophien im Globalen Diskurs über die Moderne.....	28
2.5 Denkkort Lateinamerika: Philosophieren aus der kolonialen Verwundung.....	31
2.6 Voraussetzungen und Entwicklungslinien des lateinamerikanischen Befreiungsdenkens.....	38
2.6.1 Historische und geopolitische Entstehungskontexte des Befreiungsdenkens.....	39
2.6.2 Theoriegeschichtliche Voraussetzungen: die Dependenztheorien.....	40
2.6.3 Ausgangspunkte und Kernanliegen des Befreiungsdenkens.....	42
2.6.4 Fragestellungen und Bruchlinien der Befreiungsphilosophie.....	44
3. Paulo Freires Befreiungspädagogik: biographische und ideengeschichtliche Hinführungen.....	50
3.1 Biographische Notizen.....	51
3.2 Ausgangspunkte und Anliegen der lateinamerikanischen Befreiungspädagogik.....	55
4. Pädagogik der Unterdrückten: konzeptionelle Grundlagen und die Dialektik befreiender Bewusstseinsbildung.....	63
4.1 Das unfertige Wesen: Paulo Freires Menschenbild als konzeptioneller Kern der Befreiungspädagogik.....	66
4.1.1 Menschen als Wesen im Werden.....	67
4.1.2 Menschen als Wesen der Entscheidung.....	69
4.1.3 Menschen als verwandelnde Wesen.....	70
4.1.4 Menschen als sprachliche Wesen.....	71
4.1.5 Menschen als Wesen von Welt.....	72
4.1.6 Menschen als dialektische Wesen.....	76
4.1.7 Zusammenfassung: zur Universalität und Partikularität des Mensch-Seins.....	78
4.2 Wesen für ein anderes: zum Konzept der Unterdrückung.....	80
4.2.1 Unterdrückung als Anomalie des Mensch-Seins.....	80
4.2.2 Unterdrückung als Nekrophilie.....	82
4.2.3 Internalisierungsmechanismen der unterdrückerischen Ordnung: Bankiers-Erziehung, kulturelle Invasion und der Mythos von der Ignoranz des Volkes.....	86
4.3 Befreiung als revolutionäre Vermenschlichung.....	89
4.4 Bildung als Subjektwerdung: der pädagogische Charakter von Befreiung.....	95
4.4.1 Befreiende Pädagogik als Praxis der Freiheit.....	96
4.4.2 Dialogizität: zum Verständnis von Subjekt und Objekt befreiender Bildung.....	97
4.4.3 Kritik: Bewusstseinsbildung als reflexive Durchdringung des Alltagsverständnisses.....	100
4.4.4 Situationalität: zum Wechselspiel von Abstraktion und Konkretion.....	102
4.4.5 Praxisorientierung: zum Wechselspiel von Aktion und Reflexion.....	106
4.4.6 Zusammenfassung: Bildung als Prozess fortwährender Befreiung.....	108
5. Zum Verständnis gesellschaftlicher Transformation in der Befreiungspädagogik.....	110
5.1 Gesellschaftstransformation als kulturelle Revolution.....	112
5.1.1 Transformation: zur Dialektik von Dauer und Veränderung.....	113
5.1.2 Die Grundlage der neuen Gesellschaft: zur Dialektik von Negation und Affirmation.....	116
5.2 Kulturelle Synthese: zum Verhältnis von Revolutionär_innen und Unterdrückten.....	121
5.2.1 Die Unterdrückten als Subjekt der Befreiung.....	122
5.2.2 Die Revolutionär_innen als soziale Konvertit_innen.....	126

5.2.3 Die Zuneigung zur Freiheit gewinnen: zur Dialektik von Selbstaffirmation und Selbstaufklärung.....	129
5.2.4 Erneuerung und Präzisierung: zum Verhältnis der Wissensformen in der kulturellen Revolution.....	137
5.2.5 Die Nabelschnur durchtrennen: zum ambivalenten Charakter des Freire'schen Mythosbegriffs.....	140
5.3. Autorität aus Freiheit: zur politischen Organisation der humanisierenden Gesellschaft.....	143
6. Schlussdiskussion: Paulo Freire und die (Un-)Möglichkeit der Standpunkt-Transzendenz.....	147
6.1 Die postmoderne Kritik am Subjekt der Unterdrückten.....	151
6.2 bell hooks und die dialektische Ausdifferenzierung von Unterdrückungsverhältnissen.....	153
6.3 Euro-, Andro-, Anthropozentrismus: öko-feministische und Post-Development-Kritiken am autonomen Subjekt.....	157
6.4 Befreiungsdenken als dialektische Epistemologie der Ränder.....	161
7. Literatur.....	168
8. Anhang.....	175
8.1 Abstract (deutsch).....	175
8.2 Abstract (english).....	176

1. Einleitung

Bildung gilt seit vielen Jahren als zentrales Feld der Entwicklungszusammenarbeit. Die Ausweitung und Demokratisierung von Bildungsmöglichkeiten ist fester Bestandteil globaler Entwicklungsziele wie der SDGs (United Nations 2017) und Kernforderung zivilgesellschaftlicher Netzwerke wie der 1999 gegründeten „Global Campaign for Education“ (2021); staatliche (z.B. Austrian Development Agency 2021; USAID 2021) wie multilaterale Entwicklungsagenturen (World Bank 2018) betonen ihren Stellenwert für gesellschaftlichen Fortschritt und Wohlstand und zahlreiche entwicklungspolitische NGOs verstehen Bildung als wichtige Säule ihrer Arbeit (z.B. Horizont3000 2021; Jugend Eine Welt 2021; Licht für die Welt 2021; OXFAM Deutschland 2021). 2018 widmete die Weltbank gar ihren jährlichen „World Development Report“ diesem Thema, wobei Bildung nicht nur als Schlüssel individuellen Erfolgs, sondern auch als eine Art Allheilmittel für sämtliche gesellschaftliche Problemlagen erscheint (World Bank 2018: 38–47). Abgesehen von kleineren zivilgesellschaftlichen und vereinzelt staatlichen Projekten verweist dieser Bildungsoptimismus im entwicklungspolitischen Mainstream auf eine starke Kontinuität modernisierungstheoretischer Perspektiven und Erklärungsmuster. Armut und globale Ungleichheit erscheinen implizit als Folge fehlender Qualifikationen und Fähigkeiten. Damit werden gesellschaftliche Problemlagen und Lösungsstrategien individualisiert, während strukturelle Macht- und Ausbeutungsverhältnisse ebenso aus dem Blick geraten wie die Zielvorstellungen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. So beschreibt die US-amerikanische Entwicklungsagentur USAID als Ziel ihrer Bildungsförderung, „to achieve a world where education systems in partner countries enable all individuals to acquire the education and skills needed to be productive members of society“ (USAID 2021). Bildung wird so zum Instrument zur „Produktion“ „neuer“, gleichermaßen „nützlicher“ wie „aufgeklärter“ Menschen für eine „neue“, prosperierende Gesellschaft (Langthaler 2015: 33–53; vgl. Inkeles 2008).

Dabei wurden in Folge der Dependenztheorien bereits in den 1970er Jahren radikale Kritiken an diesen optimistischen Modernisierungsvorstellungen laut. Bildung im Nord-Süd-Kontext galt hier nicht mehr als unpolitisches, universelles Gut, sondern als kulturimperialistische Fortsetzung kolonialer Praktiken. Denn die westlich geprägten Erziehungsformen würden letztlich vor allem dazu dienen, lokale Strukturen zu zerstören, europäische Vorstellungen und kapitalistische Institutionen durchzusetzen und die Menschen in eine kapitalistisch-kolonial strukturierte Weltwirtschaft einzupassen (Carnoy 1974; etwas vorsichtiger Altbach/Kelly 1978). Ab den 1990ern wurden diese Kritiken wiederum im Umfeld der Postcolonial Studies und des Post-Development-Ansatzes aufgegrif-

fen und anhand poststrukturalistischer Theoriebildung erweitert. Damit wurde deutlich, dass westliche Bildung nicht nur mit dem Export einer bestimmten Wirtschaftsweise einhergehe, sondern ihre Subjekte auch entsprechenden Diskursen und Wissensordnungen unterwerfe (Hickling-Hudson 1998; Crossley/Tikly 2004; Tikly 2004).

Doch auch in Europa entstanden in den 1970er Jahren Gegendiskurse zum hegemonialen Bildungsoptimismus, die ganz ähnliche Einwände formulierten. Aus marxistischer Perspektive etwa wurde Bildung als Instrument zur Reproduktion kapitalistischer Produktionsverhältnisse verstanden, das die Menschen in die herrschende Ideologie indoktriniere und damit zu funktionierenden Rädchen im gesellschaftlichen Getriebe forme (Althusser 2010). Kritisiert wurde Bildung auch als gesellschaftlicher Platzanweiser, der soziale Hierarchien verfestige und mit einem Anschein von „Chancengleichheit“ und „Leistungsgerechtigkeit“ versee (Bourdieu/Passeron 1971: 191–228).

Die Problematik (post)kolonialer Bildung dürfte sich daher nicht in deren eurozentrischem Charakter erschöpfen. Denn egal ob sie über den „Globalen Süden“ oder „Norden“ sprechen, teilen die angesprochenen Kritiken einen gemeinsamen Kern, der sich auf das Bildungsverhältnis selbst bezieht. Immer geht es dabei um die Unterwerfung der Vielen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Vorstellungen und Verhaltensweisen unter eine allgemeine Bildungsnorm, die zur Richtschnur gesellschaftlicher Anerkennung wird – eine Norm, die sie von ihrer unmittelbaren Lebenssituation entfremde und funktional in ein hierarchisches Gesellschaftssystem eingliedere. Entgegen ihrer emanzipatorischen Versprechungen dient Bildung in dieser Perspektive damit wesentlich der Durchsetzung und Aufrechterhaltung der bestehenden, herrschaftlich strukturierten Gesellschaftsordnung.

Doch eine Lösung dieser Problematik im Sinne einer transformatorischen, egalitären und befreienden Orientierung ist alles andere als evident. Denn werden einfach die als problematisch identifizierten Inhalte und das pädagogisch zu vermittelnde Weltbild ausgetauscht, so bedeutet das letztlich nur eine Veränderung der zu erreichenden Bildungsnorm, während die autoritäre und hierarchische Grundstruktur des Bildungsverhältnisses selbst erhalten bleibt. Umgekehrt würde ein völliger Verzicht oder eine radikale Liberalisierung des Bildungsgedankens, im Sinne eines freien Spiels der Perspektiven, bestehende Strukturen wohl eher verfestigen denn transformieren. Schließlich würden gesellschaftliche Machtverhältnisse damit nicht einfach aufgehoben, und mit der Praxis kollektiv organisierter Lernprozesse ginge nicht nur ein Mittel der Unterwerfung, sondern auch der intersubjektiven Verständigung und Vergemeinschaftung sowie der bewussten Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse verloren (vgl. Demirović 2017). Zudem stellt sich die Frage, ob in der radikalen Ablehnung jeglicher kollektiven Wissensvermittlung nicht eine höchst eurozentrische, hyperindividualistische Sehnsucht zum Ausdruck kommt, die vor dem Hintergrund post- und neokolonialer Machtverhältnisse und Herrschaftstechniken selbst alles andere als emanzipatorisch scheint (vgl. dazu die

in 6.3 diskutierte Bildungskritik postdevelopmentaler und ökofeministischer Ansätze). Statt bloß inhaltlicher Reform oder völliger Abschaffung scheint daher ein grundlegend anderes Verständnis von Bildung selbst geboten. Dabei werden mit den bereits angedeuteten Spannungsfeldern – etwa zwischen individueller Freiheit und Vergemeinschaftung, zwischen Diversität und Gleichheit, zwischen individuell-subjektiver und kollektiver oder kultureller Selbstbestimmung – Fragestellungen sichtbar, die weit über das Konzept „Bildung“ hinausreichen und auf die grundlegenden normativen Zielsetzungen und Regularien menschlichen Lebens und Zusammenlebens verweisen.

Mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984) formulierte der Brasilianer Paulo Freire in den 1960er Jahren einen möglichen Ausweg aus diesen Dilemmata. Entwickelt aus der praktischen Arbeit mit marginalisierten Gruppen und einer längeren lateinamerikanischen Tradition kritischer „Volksbildung“¹ (vgl. Cabaluz-Ducasse 2016), versprach er eine Bildungspraxis, die nicht auf die Transformation von Menschen, sondern von gesellschaftlichen Strukturen abziele und damit befreiend wirke. Statt einseitig Wissensinhalte zu vermitteln, müsse Bildung die Lernenden dazu befähigen, ihre eigene Lebenssituation besser verstehen und damit auch verändern zu können (Freire 1984).

Mittlerweile wurde jedoch auch an diesem dezidiert anti-kolonialen Ansatz Kritik aus postkolonialer Richtung und vor allem aus dem Umfeld des Post-Development-Ansatzes laut (siehe z.B. die Beiträge in Bowers/Apffel-Marglin 2005b). Obwohl in Brasilien entwickelt, basiere die „Pädagogik der Unterdrückten“ auf westlichen epistemischen Grundlagen und sei mit ihrem universalistischen Befreiungsanspruch selbst ein kolonialer Akt, der „indigene“ Kulturen und Wissenssysteme unterminiere (Bowers 2005b, 2005a). Diese Stimmen werfen also die Frage auf, ob angesichts der Vielfalt menschlicher Lebensformen, Selbst- und Weltverständnisse ein universalistisches Emanzipationskonzept, wie wir es in Freires Ansatz der Befreiung bzw. einer befreienden Pädagogik finden, überhaupt legitim ist. Zugleich wird Freire, vor allem im Umfeld dekolonialer Theoriebildung, als zentraler Wegbereiter einer interkulturell orientierten anti-kolonialen Pädagogik und als Vorkämpfer für eine Dezentrierung und Dekolonisierung eurozentrischer Wissensordnungen gehandelt (vgl. Mansell 2013; Ojeda Pizarro/Cabaluz-Ducasse 2010; Peñuela 2010). Dieses scheinbare Paradoxon verweist damit auf eine grundlegende Ambivalenz in Freires Werk, die jedoch einer etwas genaueren Betrachtung bedarf. Denn Freire war Teil eines breiteren Diskussionszusammenhangs: des la-

1 Die lateinamerikanische Tradition der „Volksbildung“ („educación popular“) ist von den gängigen Konnotationen des Begriffs im deutschen Sprachraum deutlich abzugrenzen. Im Gegensatz zu den essentialistischen und rassistischen Konnotationen des deutschen „Volks“ bezeichnet das spanische „pueblo“ im lateinamerikanischen Kontext eine sozio-strukturell bestimmte Kategorie, nämlich die „einfachen Leute“ bzw. die marginalisierten Bevölkerungsgruppen (vgl. Kastner 2013). „Educación popular“ meint damit eine pädagogische Praxis, die die Interessen und Perspektiven dieser marginalisierten Gruppen ins Zentrum stellt. Zum Konzept des „Volkes“/„pueblo“ im lateinamerikanischen Befreiungsdenken siehe Kapitel 2.6; zur Tradition der „educación popular“ siehe Kapitel 3.2.

teinamerikanischen Befreiungsdenkens, das sich ab den 1960er Jahren in unterschiedlichsten Feldern wie der Theologie, der Pädagogik, der Soziologie oder auch der Philosophie formierte. Diese Denkströmung basiert in der Tat – wie von postkolonialer Seite kritisiert – auf zahlreichen europäischen Einflüssen wie dem Christentum, der Existenzphilosophie, der Phänomenologie oder dem Marxismus. Mindestens ebenso einflussreich ist aber der spezifisch postkoloniale, lateinamerikanische Kontext ihrer Entwicklung. Denn die Vertreter_innen des Befreiungsdenkens haben europäische Theorien nie einfach nur kopiert, sondern vor dem Hintergrund der eigenen historischen Erfahrung interpretiert und deren universalistische Postulate im Sinne anti-kolonialer Befreiungskämpfe transformiert. Mit dieser Strategie reiht sich das Befreiungsd Denken wiederum in eine spezifisch lateinamerikanische Tradition, die beinahe so alt ist wie die Kolonialisierung selbst (in Kapitel 2.5 wird diese Tradition ausführlicher behandelt). Und spätestens mit der politischen Unabhängigkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Suche nach einem „echten“, „authentischen“ lateinamerikanischen Denken, das nicht mehr der Durchsetzung, sondern der Überwindung kolonialer Herrschaft und Abhängigkeit dienen sollte, zu einem zentralen Topos politischer wie philosophischer Debatten. Die Auseinandersetzung mit den komplexen Auswirkungen kolonialer Herrschaft und mit den Verhältnissen und Vermischungen des kolonialen und präkolonialen Erbes tritt also nicht erst mit den Erkenntnissen post- und dekolonialer Theoriebildung in die Debatten um eine befreiende Pädagogik ein; vielmehr ist sie der Vor- und Entstehungsgeschichte der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Anfang an unlösbar eingeschrieben. Das Befreiungsd Denken im Allgemeinen und die Freire'sche Pädagogik im Besonderen entfalten sich dabei in einem dichten Spannungsfeld zwischen den befreienden Potenzialen universeller Postulate und partikularer Selbstbehauptung. Aus dieser Situation entstanden sehr spezifische Intuitionen eines universalistischen Befreiungskonzepts, das meines Erachtens nicht vorschnell verworfen werden sollte.

Allerdings finden diese Intuitionen in Freires Werk eine sehr spezifische Form, die nicht immer präzise und oft anfällig für missverständliche Interpretationen ist. Denn Freire verbindet seine pädagogischen Konzepte und Methoden zwar mit grundlegenden philosophischen Reflexionen und nutzt dafür ein breites Spektrum an Inspirationsquellen; er führt diese vielfältigen Bausteine seines Denkens jedoch nicht in exakte Kategorien und einen systematischen Gesamtentwurf zusammen (Dabisch 2002: 83; Hernández 1977: 16). Zudem verzichtet Freire darauf, diese Bausteine und die zahlreichen theoretischen und politischen Bezüge in seinen Schriften zu kontextualisieren und von seiner eigenen Verwendungsweise abzugrenzen. Und schließlich bedient er sich einer sehr blumigen, metaphorischen und oft eher literarischen denn klassisch wissenschaftlichen Sprache. Dadurch bleiben seine Ausführungen zuweilen vage und bewahren eine Ambivalenz, die sie für sehr unterschiedliche Auslegungen öffnet, wie etwa an den oben skizzierten gegensätzlichen Interpretationen des

Freire'schen Denkens im Kontext postkolonialer Debatten deutlich wird. Dabei läuft die Befreiungspädagogik Gefahr, ihres elementaren Gehalts entleert, zum bloßen Label zu werden. So verweist Liebel auf Instrumentalisierungen des Freire'schen Befreiungsimpetus durch neoliberale Diskurse (Liebel 2002: 58f.). In der praktischen Bildungsarbeit wiederum reduziert sich Freires Pädagogik oft auf eine bloße Methode kontextualisierter (Aus)Bildung und Alphabetisierung, während ihre weitreichenden politischen Ansprüche und Implikationen weitgehend verloren gehen (vgl. Mayo 2006: 76–79; für einige Beispiele siehe Overwien 2002; Kidd/Kumar 1981; Bhola 1984: 130).

Um derartigen Verzerrungen entgegenzuwirken und um die oben angesprochene Debatte um das Verhältnis der Befreiungspädagogik zu westlichen und nicht-westlichen Wissensformen differenziert und fundiert führen zu können, braucht es eine klare Vorstellung davon, was einen befreiungspädagogischen Ansatz nun ausmacht. Zu dieser Klärung des Kerns befreiender Pädagogik soll die vorliegende Arbeit beitragen. Dafür scheint mir eine doppelte Analyse des Freire'schen Denkens nötig. Zunächst braucht es einen genauen Blick auf den ideengeschichtlichen, politischen wie biographischen Kontext dieses Denkens, um ein Verständnis für die zentralen praktisch-politischen Anliegen und Fragestellungen sowie die theoretisch-politischen Strategien der Befreiungspädagogik zu gewinnen. Nur vor diesem Hintergrund lässt sich Freires spezifische Verwendungsweise von Theorien, Konzepten und Begriffen verstehen. Diese Kontextualisierung werde ich im ersten Teil dieser Arbeit in den Abschnitten 2 und 3 in Angriff nehmen. Neben dieser Analyse des „Außen“ halte ich zweitens einen genauen Blick auf das „Innen“ der Befreiungspädagogik, also die theoretischen Grundlagen und Konzepte des Freire'schen Denkens für entscheidend, um die Bedeutung dieses Denkens über seinen Entstehungskontext hinaus diskutieren zu können. Dabei ist es mir hier erstens weniger um Fragen der Didaktik und konkreter pädagogischer Methoden zu tun als um das abstrakte Ziel der Bildungsarbeit, also um Freires Verständnis von Befreiung, das in seinem Ansatz sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Bedeutung annimmt. Zweitens analysiere ich dieses Befreiungsverständnis nicht anhand der gesamten Werkentwicklung der Befreiungspädagogik, sondern konzentriere mich auf ein „Close Reading“ von Freires 1970 erschienenem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1984). Mein Interesse richtet sich hier also weniger auf die Breite als auf die Tiefe des Freire'schen Denkens, nicht auf dessen Veränderung und Modifikation in unterschiedlichen historischen Kontexten und Anwendungsfeldern, sondern vielmehr auf die zugrundeliegenden Überzeugungen, Zielsetzungen und Anliegen, die das Freire'sche Denken über diese Entwicklungen hinweg fundieren und tragen. Eine derart „reduzierte“ bzw. fokussierte Betrachtung scheint mir für die Ziele der vorliegenden Arbeit aus mehreren Gründen sinnvoll und legitim. Zum einen bezieht sich die Debatte um die Bedeutung der Befrei-

ungspädagogik im postkolonialen Kontext wesentlich auf deren epistemologische und ontologische Grundannahmen. Ihre Einschätzung bedarf daher einer äußerst tiefgreifenden und genauen Analyse, die im Rahmen dieser Arbeit nur für ein sehr beschränktes Materialkorpus geleistet werden kann. Zum anderen beziehen sich auch diese Debatten, ebenso wie der überwiegende Teil der Freire-Rezeption an sich, fast ausschließlich auf die „Pädagogik der Unterdrückten“. Und schließlich gehe ich davon aus, dass sich in diesem grundlegenden Text ein ethisch-politischer Impetus und eine theoretisch-konzeptionelle Grundstruktur identifizieren lassen, die auch in Freires späteren Arbeiten fortwirkt (siehe dazu genauer Kapitel 4). Diese theoretisch-konzeptionelle Analyse der „Pädagogik der Unterdrückten“ werde ich im zweiten Teil dieser Arbeit in den Kapiteln 4 und 5 in Angriff nehmen.

Mit dieser Doppelbewegung aus Kontextualisierung und theoretisch-konzeptioneller Analyse möchte die vorliegende Arbeit zu einem vertieften und komplexeren Verständnis des Freire'schen Denkens beitragen, um den Befreiungsansatz für neue Debatten und Fragestellungen in veränderten sozio-historischen Kontexten fruchtbar zu machen. Eine solcherart präzisierte und ausdifferenzierte Interpretation kann nicht nur Orientierung zur Einschätzung und Adaptierung aktueller Befreiungspraktiken bieten; es liefert auch eine mögliche Grundlage, um den Befreiungsansatz im interkulturellen Kontext – jenseits generalisierender Gegenüberstellungen von „westlichem“ und „indigenem“ Wissen – diskutieren zu können.

1.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Annahme, dass der soziale und historische Ort wissenschaftliche Produktion entscheidend beeinflusst und in der Rezeption unbedingt berücksichtigt werden muss. Im Anschluss an diese Einleitung widme ich mich daher im zweiten Kapitel der Arbeit der Kontextualisierung des Freire'schen Denkens. Zunächst gehe ich der Frage nach, warum ich mich aus europäischer Perspektive überhaupt mit lateinamerikanischen Theorien beschäftige. Schließlich wurden Beiträge aus den globalgesellschaftlichen Peripherien im westlichen Wissenschaftsbetrieb lange weitgehend ignoriert oder nicht ernst genommen. Dabei wird auch der Ort und Antrieb meines eigenen Schreibens zu klären sein. Gestützt auf Ansätze aus der Interkulturellen Philosophie verstehe ich die Befreiungspädagogik in der Folge als lateinamerikanischen Beitrag zu einem globalen Diskurs über die Moderne, in dem an unterschiedlichen Diskursorten je unterschiedliche Aspekte und Wahrnehmungen einer immer enger vernetzten Weltgesellschaft ins Zen-

trum der Reflexion rücken. Zweitens werde ich den „Denkort“ Lateinamerika genauer bestimmen, der vor allem von der Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe geprägt ist, um anschließend die engeren Voraussetzungen, Einflüsse und Entwicklungslinien des Befreiungsdenkens als eine Form dieser Auseinandersetzung zu klären. Im dritten Kapitel gehe ich genauer auf den engeren biographischen und ideengeschichtlichen Entstehungskontext der Freire'schen Befreiungspädagogik ein, um mich anschließend in Kapitel 4 deren konzeptionellen Grundlagen zu widmen. Dabei wird vor allem Freires Menschenbild, seine Konzeption des Gegensatzes von Unterdrückung und Befreiung und der Ansatz einer dialogischen, befreienden Pädagogik im Zentrum stehen. In Kapitel 5 wiederum nehme ich Freires Überlegungen zu politischer Veränderung und dem Aufbau einer humaneren Gesellschaft in den Blick. Wesentlich ist dabei vor allem Freires Vorstellung revolutionärer Transformation als kulturelle Synthese zwischen Revolutionär_innen und Unterdrückten, in der zentrale Elemente für die Debatten um das Verhältnis von hegemonialen und subalternen Wissensformen zu finden sind. Abschließend werden im sechsten Kapitel der Arbeit zwei Stränge radikal moderne-kritischer Einwände gegen die Befreiungspädagogik präsentiert und anhand der Ergebnisse von Kontext- und Konzeptanalyse diskutiert. Dadurch soll der Blick für (eurozentrische) Verzerrungen und Verengungen des Freire'schen Denkens ebenso geschärft werden wie für dessen bleibenden Potentiale für ein differenziertes Verständnis von Befreiung im postkolonialen Kontext.

2. Verortungen

heute steht die sengende Sonne der Folter am Zenit und blendet alle Länder. Unter diesem Licht gibt es kein Lachen, das nicht falsch klänge, kein Gesicht, das sich nicht schminken müßte, um die Wut oder die Angst zu kaschieren, keine Handlung, die nicht unseren Ekel oder unsere Komplizenschaft verriete. Heute genügt es, daß sich zwei Franzosen treffen, und eine Leiche ist zwischen ihnen. Sagte ich ‚eine‘? Frankreich war einst der Name eines Landes. Passen wir auf, daß es nicht der Name einer Neurose wird (Sartre 2017: 27)

Bevor ich mich mit den Inhalten der Befreiungspädagogik Paulo Freires auseinanderzusetzen beginne, möchte ich in diesem ersten Abschnitt einige Momente über die – sozialen, historischen und geopolitischen – Orte ihrer Entstehung reflektieren. Es mag seltsam erscheinen, in einer abstrakten, philosophischen Arbeit wie dieser, der Kontextualisierung einen derart prominenten Platz einzuräumen. Schließlich ist die Frage nach Möglichkeit und Charakter menschlicher Befreiung nicht auf eine spezifische historische Situation beschränkt, sondern eine, die nach Allgemeinheit strebt und Antworten sucht, die das Mensch-Sein und das gesellschaftliche Zusammenleben an sich betreffen. Doch findet auch das abstrakteste und universalistischste Denken noch an und in Auseinandersetzung mit einem bestimmten sozio-historischen Ort statt, dessen Spuren es unweigerlich in sich trägt. Gerade in der Suche nach überkontextuell Gültigem scheint mir daher eine Sensibilität für die Kontextualität des je Gedachten unerlässlich, um dieses angemessen verstehen und einordnen zu können und vorschnelle Übertragungen zu vermeiden. Zweitens sind die Orte auch für die Rezeption von Bedeutung. Zunächst in dem Sinne, dass natürlich auch jede Rezeption stets kontextuell von einem bestimmten Ort aus erfolgt. Dementsprechend wird auch der Ort dieses hier vorliegenden Schreibens – mein Kontext, meine Geschichte, meine Motivationen und Ziele – zu beachten sein. Zum anderen aber, weil der Entstehungsort eine große Rolle dafür spielt, welches Wissen wir überhaupt rezipieren. Ein kurzer Blick in Bibliotheken, wissenschaftliche Journale und akademische Lehrpläne genügt, um festzustellen, dass die dort gelagerten und vermittelten Inhalte zum überwiegenden Teil von Orten in Europa und Nordamerika stammen. Sich überhaupt mit Theorien von anderswo zu beschäftigen, ist also alles andere als selbstverständlich. Es ist dabei bezeichnend, dass ausgerechnet eine Arbeit zu einer Denkströmung aus Lateinamerika sich derart explizit mit den Entstehungskontexten ihres Gegenstandes beschäftigt. Fast scheint es, als würde sein Ort erst beachtenswert, wenn ein Denken nicht aus „dem Westen“ stammt. Während europäische und nordamerikanische Entstehungsorte für die Produktion wissenschaftlichen Wissens meist als normal und damit unbedeutend gelten, wecken Theorien von anderen Orten unsere Aufmerksamkeit. Oft wird ihnen ein ortsspezifisierendes Adjektiv („asiatische“, „afrikanische“, „lateinamerikanische“ Theorie)

vorangestellt und es muss erst bedacht werden, welche Implikationen und „Verzerrungen“ dieses „Nicht-westlich-Sein“ wohl zeitigen könnte – Eurozentrismus wird das genannt. Und schließlich spielen die Orte auch für die Auswahl der hier behandelten Werke eine Rolle. Es ist kein Zufall, dass die Denkströmung, mit der ich mich beschäftige, aus Lateinamerika stammt. Mein Interesse für das lateinamerikanische Befreiungsd Denken wurde nicht allein durch seine Inhalte, sondern zunächst insbesondere durch seinen Ort geweckt. Weil ich mir erhofft hatte, dass die Auseinandersetzungen mit diesem Ort und seiner von kolonialer Unterdrückung, Gewalt und Befreiungskämpfen geprägten Geschichte mir etwas über den Zustand unserer Welt, aber auch meinen eigenen Kontext und meine persönlichen Erfahrungen erzählen könnten, was ich in meiner bisherigen weitgehend von Europa aus gelebten (wissenschaftlichen) Sozialisation noch nicht gelesen oder bedacht hatte. Dieses besondere Erkenntnispotential des lateinamerikanischen Denkkortes wird im Folgenden zu begründen sein.

Dabei stütze ich mich bereits in der Begründung, warum ich mich mit einer „außereuropäischen“ Theorie beschäftige, nicht allein auf „westliche“ Ansätze. In einem ersten Schritt lenke ich den Blick anhand der sogenannten „dekolonialen“ Kritik aus Lateinamerika auf die weitreichenden geopolitischen Verstrickungen und eurozentrischen Ausschlüsse der hegemonialen Wissensproduktion. Daraus ergibt sich der Auftrag einer umfassenden Dekolonisierung des Wissens, die nicht zuletzt die Offenlegung und eine Demokratisierung der Orte des Denkens erfordert. In diesem Sinne skizziere ich anschließend Standpunkt und Antrieb meines eigenen Schreibens, um daraufhin Möglichkeiten meines eigenen (europäischen) Beitrags zur geforderten Demokratisierung der Denkkorte auszuloten. In Auseinandersetzung mit Ansätzen einer Interkulturellen Philosophie betone ich dabei insbesondere die Bedeutung kontextueller Philosophien. Die Reflexion historisch spezifischer Situationen an sozial-geographisch fernen Orten kann, so die These, auf Basis analoger Betroffenheiten wichtige Einsichten auch zu einer Vertiefung der eigenen Lebenserfahrung bieten. Mit Hans Schelkshorns Konzept eines globalen Diskurses über die Moderne wird anschließend ein weltgeschichtlicher Rahmen eingeführt, in dem die unterschiedlichen kontextuellen Philosophien der Gegenwart verortet und miteinander in Verbindung gesetzt werden können. Gegenwärtiges Philosophieren findet demnach innerhalb eines global geteilten Gesellschafts- und Kommunikationszusammenhangs der Moderne statt, der an unterschiedlichen Orten unterschiedliche (aber zum Teil analoge) Erfahrungen zeitigt. Daraufhin skizziere ich einige Spezifika der lateinamerikanischen Erfahrung und Auseinandersetzung mit dieser Moderne, die verdeutlichen, welche Einsichten dieser Denkkort zu einem kritischen Verständnis der Gegenwart beitragen kann. Schließlich werden die engeren Voraussetzungen, Einflüsse und Entwicklungslinien des lateinamerikanischen Befreiungsd-

kens erläutert, in dem sich die Pädagogik Paulo Freires entfaltet. Diese verdichtete Verortung liefert den nötigen Grund, auf dem das in der weiteren Folge zu analysierende Denken Freires angemessen verstanden werden kann, und schärft den Blick für mögliche Potentiale und Beschränkungen.

2.1 Dekoloniale Kritik: die Hybris westlicher Wissenschaft und die Notwendigkeit einer Demokratisierung der Denkkorte

Zunächst müssen wir ein unerwartetes Schauspiel über uns ergehen lassen: das Strip-tease unseres Humanismus. Da steht er also ganz nackt da, kein schöner Anblick. Er war nur eine verlogene Ideologie, die ausgeklügelte Rechtfertigung der Plünderung. [...] Solange es Eingeborene gab, wurde dieser Schwindel nicht entlarvt [...]: jenseits der Meere gab es eine Rasse von Untermenschen, die dank unserer Hilfe vielleicht in tausend Jahren unseren Status erreicht haben würden. Kurz, man verwechselte die ganze Gattung mit der Elite (Sartre 2017: 23f.)

Die Kritik am Eurozentrismus westlich-neuzeitlicher Wissenschaft und Philosophie ist keineswegs neu. Im Zuge antikolonialer Unabhängigkeitsbestrebungen, aber auch innerhalb des westlichen Wissenschaftsbetriebs selbst wurde die einseitige Dominanz, Übernahme bzw. Nachahmung europäischer und nordamerikanischer Theorien und Analysen an unterschiedlichen Zeiten und Orten immer wieder angeprangert und mit Forderungen nach einer Pluralisierung und/oder Kontextualisierung der Wissensproduktion verknüpft². In jüngerer Vergangenheit hat eine Gruppe lateinamerikanischer Autor_innen diese Debatten aufgegriffen und in Verbindung mit dependenztheoretischen, befreiungsphilosophischen und postkolonialen Konzepten zu einer umfassenden Kritik am Fortwirken kolonialer Verhältnisse in der Gegenwart – der sogenannten „dekolonialen Kritik“ – verarbeitet. Dekoloniale Autor_innen gehen davon aus, dass unser heutiges globalgesellschaftliches Zusammenleben in seinen Tiefenstrukturen weiterhin wesentlich von Hierarchien, Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen und Machttechniken geprägt ist, die sich in Folge der europäischen Eroberungen ab 1492 formierten (Castro-Gómez/Grosfoguel 2007; Escobar 2007). Denn diese haben zu einer radikalen Umwälzung gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Verhältnisse geführt. Es entstehe ein neues bis heute wirkendes „Muster globaler Macht“ (Quijano 2016: 23), in dessen Zentrum Europa stehe: das moderne kolonial-kapitalistische Weltsystem, das auf der politischen Dominanz (des Kolonialismus und Neokolonialismus), der ökonomischen Ausbeutung (des Kapitalismus), der kulturell-rassistischen Diskriminierung (der Moderne) der eroberten Bevölkerungsgruppen sowie der anthropozentrischen Unterwerfung der natürlichen Mitwelt beruhe (ebd.: 23–62). In diesem Sinne

2 (z.B. Césaire 2010a, 2010b; Mariategui 1986; Martí 1982) - einige Schlaglichter aus Lateinamerika werde ich in den Kapiteln 2.4 und 2.5 skizzieren. Für ein europäisches Beispiel siehe etwa Karl Jaspers Achsenzeittheorie vom gleichzeitigen Ursprung philosophischen Denkens in unterschiedlichen Weltregionen (Jaspers 1966)

spricht der peruanische Soziologe Aníbal Quijano von einer tief verwurzelten „Kolonialität der Macht“ (Quijano 2016), die auch nach der formellen Unabhängigkeit eine fundamentale Ungleichheit zwischen ehemaligen Kolonisator_innen und Kolonisierten reproduziere und die sich in sämtlichen Lebensbereichen, von der Ökonomie über die Politik bis in die Alltagskultur hinein, artikuliere (ebd.). Und so bewege sich auch die globale Wissensproduktion weiterhin auf jenen asymmetrischen Pfaden, in denen Theorien, Analysen und Erkenntnisse von den einstigen Mutterländern aus in die ehemaligen Kolonien strömten und solcherart die globale Hegemonie westlicher Perspektiven sicherten (Castro-Gómez 2007: 79; Dussel 2013b: 4–6). Entscheidend dabei ist, dass die fortgesetzte Dominanz europäischer und nordamerikanischer Wissenschaftler_innen und Universitäten, die als „colonialidad del saber“ (Lander 2000) bezeichnet wird, in dekolonialer Lesart eben keine bloß äußerliche Begleiterscheinung politischer und ökonomischer Verhältnisse ist, sondern mit den bis heute vorherrschenden neuzeitlichen Paradigmen der Wissensproduktion selbst zu tun hat (Quijano 2016: 63–78).

Den Ausgangspunkt dieser Kritik bildet die Beobachtung einer merkwürdigen Ortsvergessenheit im heutigen Wissenschaftsbetrieb. Diese beruhe auf einem spezifisch neuzeitlichen epistemologischen Paradigma, das die Regeln und Gegebenheiten der Wissensproduktion bis in die Gegenwart maßgeblich strukturiere: das Ideal, durch „neutrale“ Beobachtung und „objektiv-logische“ Schlüsse zu sicheren und allgemeinen, über die Orte und Zeiten hinweg gültigen Erkenntnissen zu gelangen. Ein Modell, das in René Descartes' autonomem Erkenntnissubjekt des „ego cogito“ seinen paradigmatischen Ausdruck finde (Dussel 2013b: 10; Grosfoguel 2012: 88f.). Der kolumbianische Philosoph Santiago Castro-Gómez hat diesen Anspruch als „*hybris del punto cero*“ (Castro-Gómez 2007: 83) bezeichnet. Demnach werde das wissenschaftliche Denken in der westlichen Moderne zu einem vermeintlichen Nullpunkt der Erkenntnis stilisiert, einem der alltäglichen Welt enthobenen Nicht-Ort, von dem aus sich die Wirklichkeit scheinbar unbeteiligt und objektiv analysieren lasse (ebd.: 82f.). Letztlich sei das aber eine bloß mythische Vorstellung, die die tatsächliche Kontextualität und die geopolitischen Hierarchien der Wissensproduktion verschleierte (ebd.; Grosfoguel 2012: 89). Denn schon der Anspruch auf ortlose Allgemeingültigkeit sei zutiefst örtlich bedingt. Zum einen weil der idealtypische Nicht-Ort der wissenschaftlichen Erkenntnis mit ganz realen materiellen historischen Orten verbunden sei. Europa und seine kulturellen Erweiterungen in der sogenannten „westlichen Welt“ seien der fast exklusive Entstehungskontext eines Wissens, das für alle Kontexte Gültigkeit beanspruchen könne – ein Alleinstellungsmerkmal, das von Anbeginn der Kolonialisierung bis heute als Beleg für die europäische Überlegenheit und damit Legitimation kolonialer Ungleichheiten fungiere (Dussel 2013b: 4–6). Zum anderen aber trage dieses Erkenntnisideal selbst tiefe Spuren seines geopolitischen, historischen, aber auch kulturellen Entstehungskontextes.

Für Enrique Dussel etwa ist der eurozentrische Universalismus des Descarte'schen „Ich denke“ untrennbar mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen einer kolonial strukturierten Moderne verbunden. Die Ontologie der philosophischen Moderne, so Dussel,

entsteht nicht aus dem Nichts. Sie setzt mit einer grundlegenden Erfahrung ein, mit der Erfahrung der Herrschaft über andere Menschen, der kulturellen Unterdrückung anderer Welten. Vor dem *ego cogito* gibt es ein *ego conquiro* (das 'Ich erobere' ist die praktische Basis des 'Ich denke') (Dussel 1989a: 17)

Der unbändige moderne Wille zum Wissen sei also ohne den kolonialen Willen zur Macht kaum denkbar. Der physischen Eroberung der Welt und ihrer Bewohner_innen entspreche deren wissenschaftliche „Erschließung“: so wie den Eroberten mittels militärischer Gewalt der Wille der Eroberer aufgezwungen werde, so unterwerfe der „forschende Blick“ diese „Fremden“ der Autorität des eigenen Denkens (ebd.: 16f.; Castro-Gómez 2007: 88). Dabei unterscheide sich der europäische zunächst nicht wesentlich von anderen Ethnozentismen. Schließlich hätten sich auch bereits frühere Großreiche als Zentrum der Welt verstanden und ihre kulturellen Erzeugnisse, ihre Philosophien, Vorstellungen und Werte als überlegen gegenüber jenen anderer Gruppen betrachtet. Angesichts der empirisch-geographischen Grenzen der ihnen bekannten Welten hätten diese jedoch stets auch ein Bewusstsein von den Grenzen ihrer eigenen Erkenntnisse bewahrt. Diese epistemologische Bescheidenheit verschwinde erst, als die Eroberung Amerikas und die Umschiffung des Globus einen erstmals tatsächlich weltumspannenden Erfahrungshorizont eröffnen. Die geopolitische Entgrenzung ebne der Entgrenzung eines Denkens den Weg, das nun tatsächlich kein „Außen“ mehr kenne und für seine Erkenntnisse allumfassende Gültigkeit beanspruche. Weit davon entfernt eine ortlose universalmenschliche Errungenschaft zu sein, findet das Descarte'sche Erkenntnismodell nach Dussel also seine realgesellschaftliche Bedingung in der Entwicklung Europas zum kolonialen Zentrum eines globalen Machtzusammenhangs (Dussel 2013b: 5f.).

Neben diesen geopolitischen Einflüssen trage das Descarte'sche Paradigma aber auch tiefe Spuren seines kulturellen Entstehungskontextes und sei eng mit einer historisch und geographisch sehr spezifischen Vorstellungswelt verbunden (ebd.: 12; Castro-Gómez 2007: 81–83). Denn nach Castro-Gómez habe sich zwischen 1492 und 1700, also parallel zur kolonialen Expansion und der Formierung des modernen kapitalistischen Weltsystems, ein fundamentaler kosmologischer Bruch in der europäischen Episteme vollzogen. Während bis dahin organische Vorstellungen des Kosmos als eines untrennbar verwobenen Ganzen vorgeherrscht haben, setzte sich nun die Idee durch, dass Mensch und Natur wesenhaft voneinander getrennte Bereiche darstellten, wobei dem Wissen die Aufgabe zukomme, die Welt der rationalen Kontrolle des Menschen zu unterwerfen (ebd.: 81f.). Im Descarte'schen Modell verbinde sich das mit einer zweiten spezifisch abendländischen Trennung – nämlich jener von Körper und Geist – zur Vorstellung des individuellen Bewusstseins als gleichsam

meta-empirischem Erkenntnissubjekt. In seinem Denken bzw. genauer gesagt in den als universell verstandenen Verfahrensweisen der mathematischen Logik könne sich der Mensch demnach über seine weltlichen Verflechtungen und materiellen Bedingtheiten, seine Leidenschaften und Interessen, aber auch über alltägliche Glaubensvorstellungen erheben und zu allgemeingültigen Einsichten gelangen (ebd.: 82; Dussel 2013b: 33–40). Mit dieser Erhebung des Geistigen und der Reflexion zur universellen Sphäre gehe allerdings eine Abwertung alles Alltäglichen und Materiellen, auch des Körperlichen einher. Die materielle Umwelt des Menschen werde in der modernen Vorstellungswelt zu einer bloßen Ansammlung physischer Objekte, die in ihren Bewegungen – einer Maschine gleich – starren, mechanischen Gesetzmäßigkeiten folgten und dementsprechend objektiv wissenschaftlich erforscht werden könnten (Castro-Gómez 2007: 81–83). Zweitens aber bilde diese ontologische Verdinglichung der Natur und auch des menschlichen Körpers das kulturelle Korrelat ihrer ökonomischen Verdinglichung zur Ware im modernen Kapitalismus. Ohne Seele und eigenes Lebensprinzip seien sie zu bloßen Gegenständen degradiert und der ungehemmten Ausbeutung preisgegeben (ebd.: 88; Dussel 2013c: 39f.). Mehr noch sei Descartes' Erkenntnissubjekt im Kontext einer kolonial strukturierten Welt eben alles andere als universell, sondern empirisch höchst exklusiv. Denn das Ideal der Körper- und Ortlosigkeit kreuze eine rassistische Vorstellungswelt, die nur ganz bestimmte Körper – nämlich die weißen, männlichen, heterosexuellen Bewohner der europäischen Zentren – als Träger einer universellen Vernunft und damit auch der Geschichte anerkenne. Allen anderen, nicht-weißen, weiblichen, nicht-heteronormativen Körpern würde die volle Vernunftfähigkeit abgesprochen. Damit verbunden sei ein auch epistemischer Rassismus, der alle Wissensformen, die nicht dem objektivistischen Erkenntnisideal entsprechen, aus der Sphäre des gültigen Wissens ausschließe (ebd.: 39f.; Castro-Gómez 2007: 88f.). Santiago Castro-Gómez betrachtet diese Exklusivität der wissenschaftlichen Vernunft als „*epistemische Dimension* des Kolonialismus“ (ebd.: 88; Übersetzung J. S.). Sie konstituiere ein Weltbild, indem der Großteil der Menschheit und ihre kulturellen und geistigen Produkte zu bloßer Materie und Vergangenheit einer von Europa angeführten Weltgeschichte degradiert würden, und sei damit eng mit den Herrschafts- und Ausbeutungsmechanismen des kapitalistischen Weltsystems verbunden. Ihrer vollständigen Vernunftfähigkeit beraubt würden die Kolonisierten und andere untergeordnete Bevölkerungsgruppen zu Unmündigen, die politischer Führung bedürfen, und zu bloßen Körpern, die ökonomisch ausgebeutet werden könnten (ebd.: 88f.). Wenngleich diese rassistischen Denkmuster heute kaum noch offen geäußert werden, so reichen die Tiefenwirkungen dieses kolonialen Bildes bis in die Gegenwart – etwa in den zentralen Linien ökonomischer und politischer Machtasymmetrien oder dem eurozentrischen Charakter der Wissenschaften:

[D]e acuerdo con la taxonomía del punto cero, [...]diferentes] tipos de saberes no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio. Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable 'minoría de edad', mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente. Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la hybris del punto cero lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento 'organico', 'tradicional' y 'pre-científico'. (ebd.: 89)

Freilich ist diese Interpretation der Descarte'schen Subjektphilosophie etwas holzschnittartig. Sie liest philosophische Entwürfe von ihren gesellschaftlichen Verwobenheiten und Wirkungen her und mag dabei manche konzeptionelle Nuance vernachlässigen. Zudem tendiert sie dazu, westliche Wissenschaften auf dieses objektivistische Paradigma zu reduzieren und Alternativen und kritische Stimmen innerhalb Europas und Nordamerikas zu übersehen. Und schließlich läuft die radikale Kritik am westlichen Universalismus bei manchen Verteter_innen Gefahr, in essenzialistische und kulturelrelativistische Positionen zu kippen, die nicht nur alle europäischen Denkleistungen ablehnen, sondern auch jede Form allgemeinmenschlicher Befreiungsprojekte verunmöglichen (vgl. Kastner/Waibel 2012: 31–39). Nichtsdestotrotz liefert die dekoloniale Kritik wichtige Einsichten. Sie analysiert den Allmachtsanspruch und die Ausschlussmechanismen eines Paradigmas, das die Wissenschaft auf eine ihrer möglichen Formen reduziert hat und damit eben „sowohl für Alternativen aus dem eigenen Kulturkreis als auch für philosophische Modelle anderer Kulturen diskriminierend resultiert“³ (Fornet-Betancourt 2007: 37). Und sie zeigt, dass diese den heutigen Wissenschaftsbetrieb auch über das objektivistische Paradigma hinaus strukturieren. Vor allem aber verweist sie auf die Verwobenheit bzw. Kompliz_innenschaft dieses modernen Wissenschaftsbetriebs mit politischen und ökonomischen Machtverhältnissen und macht damit die Dringlichkeit deutlich, mit der auch die Ebene der Wissensproduktion im Sinne einer Überwindung kolonialer Verhältnisse bearbeitet werden muss. Dekoloniale Autor_innen fordern daher eine grundlegende „*decolonización del conocimiento*“ (Castro-Gómez 2007: 88) – ein nicht bloß wissenschaftliches, sondern eminent politisches Desiderat, wie in Walter Mignolos emphatischem Aufruf zum „epistemischen Ungehorsam“ (2012) gegenüber eurozentrischen Universalismen deutlich wird. Für mich ergeben sich daraus zumindest drei wesentliche Aufgaben für eine kritisch-engagierte Wissenschaft:

Erstens eine radikale Verortung des Denkens. Entgegen der weit verbreiteten Ortsvergessenheit im Wissenschaftsbetrieb setzen dekoloniale Autor_innen das Prinzip „*Man denkt von wo aus man ist*“ (Kastner/Waibel 2012: 28). Statt bloß über abstrakte Universalien zu spekulieren, müsse das Den-

3 Der Begriff des „Kulturkreises“ scheint aufgrund seiner homogenisierenden und essentialistischen Konnotationen problematisch und wird hier nur übernommen, um nicht zu sehr in das Zitat einzugreifen. Statt von geschlossenen „Kulturkreisen“ würde ich eher von offenen, sich dynamisch verändernden, überlappenden und vermischenden kulturellen Traditionen, kollektiven Bedeutungshorizonten und Praktiken ausgehen.

ken in die eigene Lebenswirklichkeit eintauchen und stets von der eigenen historischen existenziellen Situation ausgehen. Dabei gehe es nicht darum, Wissenschaft auf nur lokal gültige Einsichten zu beschränken, allerdings müssen die eigenen kontextuellen Bedingtheiten, Ausgangspunkte und Interessen bewusst reflektiert und auch offengelegt werden, um einerseits zu einem Denken von authentischer realgesellschaftlicher Relevanz zu gelangen (dieses Thema wird uns in Bezug auf die lateinamerikanische Ideengeschichte in Abschnitt 2.5 noch intensiver beschäftigen) und andererseits zentristische Totalisierungen der eigenen Perspektive zu vermeiden (ebd.: 28; Castro-Gómez 2007: 88f.; Dussel 2013b: 11, 15). Dieser Aufgabe der Selbstverortung werde ich mich im folgenden Abschnitt widmen.

Zweitens eine Demokratisierung der Orte und Subjekte wissenschaftlicher Erkenntnis. Wie oben skizziert, leiden unsere heutigen globalisierten Wissenschaften unter gravierenden eurozentrischen Verengungen. Tradierte Machtverhältnisse, rassistische Stereotype und ungleiche ökonomische Ressourcen führen zu einem massiven Übergewicht von Beiträgen aus den globalgesellschaftlichen Zentren, vor allem Europas und der USA. Demgegenüber betonen dekoloniale Autor_innen die unverzichtbaren Erkenntnispotentiale anderer Denkort und propagieren die globalgesellschaftlichen Peripherien und Grenzen der eurozentrischen Moderne als privilegierte Standpunkte für die geforderte Dekolonisierung nicht nur des Wissens, sondern des gesamten modernen Zivilisationsmodells (Dussel 2013c: 135–182; Kastner/Waibel 2012: 28–30). Eine egalitäre Topographie der Wissensproduktion ist daher ein dringendes sowohl politisches als auch wissenschaftliches Desiderat. In den Abschnitten 2.3 und 2.4 skizziere ich einen möglichen Zugang, um diese Erkenntnispotentiale für eine kritische Wissensproduktion aus europäischer Perspektive fruchtbar zu machen.

Drittens die Anerkennung und Aufwertung alternativer Wissensformen. Wie in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde, beruht das objektivistisch-universalistische Erkenntnisparadigma sowohl auf dem Ausschluss anderer Weltvorstellungen als auch auf problematischen ontologischen Grundannahmen, die eng mit der Überausbeutung von Mensch und Natur im globalen Gegenwartskapitalismus verwoben sind. Dekoloniale Denker_innen sehen in heute marginalisierten kulturellen Traditionen und Wissensformen wichtige Quellen, um die Reduktionismen der westlichen Episteme zu überwinden und zu einem Denken zu gelangen, das die menschliche Existenz in all ihrer Komplexität und sozialen und kosmischen Verwobenheiten zu erfassen sucht (Castro-Gómez 2007: 88–90). In den Debatten um das andine Konzept des Buen Vivir haben zuletzt die Potentiale alternativer Weltvorstellungen für eine humanere und nachhaltigere Zivilisation auch hierzulande für Aufsehen gesorgt (z.B. Acosta 2015; Gudynas 2012; Schmid 2014). In diesem Sinne ist eine Pluralisierung der Wissensformen eine zentrale dekoloniale Forderung. Diesem Desiderat kann ich in der vorliegenden Arbeit nur bedingt nachkommen. Paulo Freire und das lateinamerikanische Befreiungsden-

ken operieren, wenn auch auf äußerst kritische und heterodoxe Weise, weitgehend in der Sprache und den Begriffen westlicher Philosophie. Im Schlussteil dieser Arbeit werde ich mich jedoch Stimmen widmen, die genau diese Verankerung in einem westlichen Wissenskanon zum Ausgangspunkt einer radikalen Kritik an der Befreiungspädagogik machen. Dabei werden sowohl eurozentrische Verzerrungen und Verengungen diskutiert, die mit dieser Verankerung einhergehen, wie auch Elemente des Freire'schen Denkens, die selbst auf eine epistemische Dezentrierung und Öffnung der eigenen Konzepte und Grundannahmen drängen.

2.2 Selbstverortung

Ich schreibe diese Arbeit an einem, nicht nur im globalen Maßstab betrachtet, hoch privilegierten Ort. Ich lebe in einem der reichsten Länder dieses Planeten und musste in meiner bisherigen Biographie keinerlei (äußerliche) existentielle Unsicherheit, weder Krieg noch Flucht, weder materielle Not noch Gewalt erfahren. Ich werde an meinem Wohnort rechtlich als „vollwertiger Bürger“ anerkannt und weder aufgrund meines Aussehens, meiner Herkunft, meines Geschlechts, meiner körperlichen Konstitution, meiner Religion und Weltanschauung oder meiner sexuellen Orientierung und Lebensform diskriminiert. Und trotzdem fühlte und fühle ich mich von den Schriften Paulo Freires und anderer lateinamerikanischer Befreiungsdenkenden_innen zutiefst angesprochen; trotzdem, meine ich, sind mir die Phänomene radikaler Ungleichheit, die sie beschreiben, auch an meinem privilegierten Lebensort nicht fremd. Ich kenne diese Phänomene – Phänomene der Hierarchisierung von Menschen, ihrer Betätigungen, Fähigkeiten und Lebensformen sowie Phänomene des Verstummens und der Ohnmacht angesichts einer derartigen Herabwürdigung des eigenen Mensch-Seins – und ich kann mir kaum Wege vorstellen, ihnen in unserem gegenwärtigen globalen Gesellschaftssystem nicht auch an dessen zentralen, privilegierten Orten zu begegnen.

Sie sind unübersehbar an der Situation von Geflüchteten, aber auch von Erntearbeiter_innen, 24-Stunden-Betreuer_innen und anderen überausgebeuteten Beschäftigten, die oft ganz unverschämt wie „Untermenschen“, mehr schon Nutzgegenständen gleich, behandelt werden. Sie zeigen sich an politischen Parteien und medialen Diskursen, die von „Leistung“ reden, aber „Reichtum“ meinen, und all jene, die diesem Leistungs-/Reichtumsideal nicht entsprechen, im besseren Fall als „nutzlos“, im schlechteren als „gefährlich“ brandmarken. Sie zeigen sich aber auch in subtileren Formen, etwa wenn Menschen aufgrund ihrer Art zu sprechen, zu denken und zu handeln nicht für „ganz voll“ genommen werden.

Und schließlich meine ich Spuren dieser Phänomene auch aus meinem persönlichen Nahumfeld zu kennen. Etwa von meiner Mutter, die über weite Strecken ihres bisherigen Lebens für ihre vielfältigen Arbeiten kaum je gesellschaftliche Anerkennung, geschweige denn monetäre Vergütung erhalten hat. Oder von meiner Großmutter, die zwar nicht stumm war, die redete, dabei aber doch geschwiegen hat; die, solange ich sie kannte, nie gesagt hat, was sie wollte, was sie dachte und was sie sich wünschte; die als Hausmädchen, als Angestellte, als Ehefrau und Mutter gelernt hat zu dienen, sich anzupassen, sich unterzuordnen, sich abzufinden; die verlernt hat, auszusprechen, was sie bedrückt und beschränkt, sich eine Meinung zu bilden und diese zu artikulieren; wahrscheinlich – so will ich vermuten –, weil sie zu oft die Erfahrung gemacht hat, dass ihr Wort nicht zählt, und schließlich wohl selbst am stärksten davon überzeugt war, dass es keine Bedeutung und keinen Wert habe.

Ich kenne dieses Schweigen auch von mir selbst. Vor allem aus der Schule: das Schweigen des leeren Blattes, des stummen Schülers, der Angst hat, dem Geforderten nicht genügen zu können, und somit sein eigenes Wort zurückstellt. Schweigen auch gegenüber den Menschen, denen ich Autorität beimaß – die ich zum Maßstab dafür machte, wie auch ich sein, was ich können, tun, sagen und denken sollte – und sei es nur, weil ich sie mochte. Und auch heute Schweigen; Schweigen zwischen jedem Wort und jeder Zeile – aus Zweifel an der Authentizität, aber auch „Normalität“ meines Schreibens. Ein Misstrauen gegenüber den eigenen Empfindungen und Gedanken, die sich, gebannt von diesem Misstrauen, kaum noch den Weg ins Bewusstsein bahnen.

Heute denke ich, dass diesem Schweigen ein tiefer Selbstzweifel zu Grunde liegt – der Zweifel daran, ebenso viel Mensch zu sein wie jene, deren Worten wir Autorität beizumessen gelernt haben. Ich habe diese Einsicht aus dem lateinamerikanischen Befreiungsdiskurs gewonnen, also von Menschen, die dieser „Kultur des Schweigens“ (Freire 2007: 93) in ganz anderen Kontexten und Formen begegnet sind als ich. Trotzdem glaube ich, dass es in diesen Erfahrungen Ähnlichkeiten gibt, die mich von ihren Beschreibungen angesprochen sein lassen und in mir konkrete Bilder und Erinnerungen wecken. Bilder, die mit Sicherheit ganz anders sind als jene, die die Autor_innen vor Augen hatten, die aber trotzdem Verständigung ermöglichen.

Dabei lebe ich in einer mehr als privilegierten Position. Als weißer, heterosexueller Mann mit österreichischer Staatsbürger_innenschaft und einigem kulturellen Kapital entspreche ich in vielem der herrschenden Norm eines moralisch guten, ökonomisch leistungsfähigen und politisch vernünftigen Menschen und genieße eine Reihe von Vorteilen und Freiheiten, die dem Großteil der Menschheit heute verwehrt bleiben. Zwar verfüge weder ich noch mein persönliches Umfeld über nennenswerten monetären Reichtum oder Eigentum – ich bin vom Verkauf meiner Arbeitskraft abhängig und werde das auf absehbare Zeit auch bleiben –, doch musste ich mir auch nie ernsthafte existentielle

Sorgen machen. Ich kann auf ein stabiles soziales Netz und zumindest in manchen Lebenslagen auch auf sozialstaatliche Sicherungssysteme zählen, und die Produkte meiner Sozialisation verleihen mir stabile Einkommensmöglichkeiten und soziale Anerkennung. Aufgrund meines Aussehens, meines Auftretens, meiner Art zu denken und zu sprechen wird meinen Worten und Taten oft eine Autorität beigemessen, die nicht immer ihren Inhalten entspricht. Und meine Leidenschaft für reproduktive, Haushalts- und Sorgearbeiten wird gelegentlich mit einer Bewunderung honoriert, die mir bei einer anderen Geschlechtsidentität wohl kaum zuteil würde. Doch selbst in dieser behüteten und mehr als privilegierten Existenz sehe auch ich mich der Leistungs-, Konkurrenz- und Hierarchisierungslogik einer kapitalistisch und kolonial strukturierten Gesellschaft ausgesetzt. Ich erfahre sie um mich, an mir und rings gegen ihr Eindringen in mich.

Es wäre zynisch, diese Erfahrungen mit jenen von Rassismus, Sexismus und Klassismus zu vergleichen. Ich kann mir diese existentiellen Erfahrungen nicht vorstellen, aber ich kann sie erahnen. Und sie sprechen mich an in einer Weise, die sich nicht auf das Angesprochen-Sein des schlechten Gewissens und karitative Impulse beschränkt. Sie vermitteln mir die Ahnung, dass das, was sie in existentieller Weise bedroht, uns alle beschränkt und dass folglich ihr Kampf auch meiner ist.

Doch bin ich, vor allem global betrachtet, sehr hoch oben in der gesellschaftlichen Stufenleiter angesiedelt. Mich trennt zweifellos ein tiefer Graben von jenen strukturellen Ungleichheitserfahrungen, die unserem heutigen gesellschaftlichen Zusammenleben seine grundlegende Form verleihen. Und ich bin untrennbar in diese schreiende Ungerechtigkeit verwoben, die mich in so vielfacher Weise bevorzugt. Ich kann heute als Europäer (so wie es Sartre im Eingangszitat zu Kapitel 2 eindrucksvoll für das koloniale Frankreich schildert) kaum einen Schritt tun, ohne über Leichen zu gehen. Ich kann nicht unhinterfragt den Komfort europäischen Wohlstands genießen, ohne in Kompliz_innenschaft mit der Ausbeutung und dem (strukturellen) Morden, das in seinem Namen verübt wird, zu geraten. Stillschweigend gehöre ich zu jener Gemeinschaft, um die ein hoher und tödlicher Wall errichtet wird; zu jener Gemeinschaft, die immer expliziter zur prioritären Form des Mensch-Seins erklärt wird. Und ich laufe in jeder Handlung und Äußerung Gefahr, diese privilegierte Position zu verteidigen. Ein Leben im Zentrum birgt das ständige Risiko, die eigene „Andersheit“ zu vergessen und sich einzurichten im guten Gewissen, etwa des ethischen Konsums und eines politischen Engagements, das nicht wehtut und die eigene Position in keiner Weise gefährdet. Hinter dem individuellen Gang in die gesellschaftliche Mitte lauert die Blindheit für den Schrecken an den Rändern, die langsame Resignation, ein abebbendes, verblassendes Empören, das doch seinen Furor und seine Überzeugung nur verlieren kann, weil die existentielle Notwendigkeit, sich selbst zu befreien, schwindet. Ich bin mir also bewusst, dass ich als Mensch und zumal als hochprivilegierter in vielfacher Weise blind bin, und ich wage nicht mir anzumaßen, für andere Menschen sprechen zu

können. Aber ich halte es für wichtig, mich von anderen ansprechen zu lassen und dieses Sprechen aufzugreifen. Weil ich für meine Handlungen verantwortlich bin und so eine Perspektive auf die Konsequenzen meiner Handlungen erhalte. Ich kann die Stimmen der Anderen weder angemessen repräsentieren noch sie vollständig verstehen, aber ich kann mich von ihnen irritieren lassen, ich kann bewusst auf sie hören, um aus dem Schlummer des Privilegierten hochzuschrecken.

Ich halte dieses Hören auf die Anderen für die fundamentale Anforderung einer kritischen Philosophie und möchte im Folgenden einen Rahmen skizzieren, in dem europäisches Philosophieren mit Stimmen aus den globalgesellschaftlichen Peripherien in Dialog treten kann.

2.3 Interkulturelle Philosophie: analogische Hermeneutik der Betroffenenheiten

Wie in Abschnitt 2.1 herausgearbeitet, fordern dekoloniale Autor_innen eine umfassende Demokratisierung der Orte der Wissensproduktion und ein Ende des westlichen Exklusivitätsanspruchs. Sie formulieren dieses Anliegen aus der Perspektive der globalgesellschaftlichen Peripherien, an die dementsprechend auch ihre Strategien vorrangig adressiert sind. So schlägt etwa Enrique Dussel einen philosophischen Süd-Süd-Dialog als ersten Schritt vor, um die philosophischen Stimmen der Peripherien zu stärken und langfristig zu einem gleichberechtigten Austausch mit den Philosophien des Zentrums zu gelangen (Dussel 2013b, 2013c: 135–182). Aus der oben skizzierten europäischen Position geht es hier aber nicht in erster Linie darum, die eigene Stimme zu erheben, sondern andere Stimmen zu hören und ihnen innerhalb der Diskurse der Zentren Gehör zu verschaffen. In diesem Sinne gilt es, das Erkenntnispotential bzw. den philosophischen Mehrwert dieser Stimmen sowie die Möglichkeit ihrer Rezeption auch innerhalb der westlichen Philosophie zu begründen. Ferner ist es nötig, Widerständen gegen die geforderte Demokratisierung der Erkenntnisorte, die bestehende Ausschlüsse zu begründen und zu legitimieren versuchen, argumentativ zu begegnen. Dies ist freilich eine große Aufgabe, die ich hier nur fragmentarisch angehen kann. Im Folgenden werde ich einen groben Rahmen für die Beschäftigung mit zeitgenössischen kontextuellen Philosophien im globalen Maßstab aus europäischer Perspektive skizzieren. Dabei geht es mir weniger um die Ebene unterschiedlicher Epistemologien und kultureller Traditionen als um jene der globalgesellschaftlichen, d.h. der sozialen, politischen und ökonomischen Orte des Denkens.

Der Widerstand gegen das koloniale Erbe in Politik und Wissenschaft blieb nicht auf die globalgesellschaftlichen Peripherien beschränkt. In den letzten Jahrzehnten wurde auch im westlichen Wis-

senschaftsbetrieb immer stärkere Kritik an den einseitigen Verzerrungen eurozentrischer Perspektiven laut. Auf dem Feld der Philosophie formierten sich im deutschen Sprachraum seit Ende der 1980er Jahre Ansätze einer „Interkulturellen Philosophie“. Diese wandten sich – hier der dekolonialen Kritik durchaus ähnlich – gegen ein im Philosophiebetrieb besonders hartnäckig fortwirkendes Geschichtsbild, das philosophisches Denken zu einem Exklusivum der abendländischen Tradition mache und letztlich auf der Vorstellung beruhe, dass „die menschliche Vernunft eine Hautfarbe und ein Geschlecht hat und in ihrer Hochform nur auf einem kulturell-religiösen Untergrund richtig gedeiht: Sie ist weiß, männlich, hellenistisch-christlich“ (Wimmer 2004: 38). In diesem Sinne versucht Interkulturelle Philosophie die Reduktion des Philosophischen auf den abendländischen Kanon aufzubrechen und dieses für Beiträge aus anderen kulturellen Traditionen zu öffnen. Daraus entwickelte sich ein breites und heterogenes Feld unterschiedlicher (theoretischer wie historischer Begründungen) und methodischer Vorschläge für ein Interkulturelles Philosophieren (Schelkshorn 2011: 75–79). Von diesen vielfältigen Ansätzen möchte ich hier nur jenen des Wiener Philosophen Franz Martin Wimmer (2004, 1998) kurz skizzieren und anschließend mit Konzepten Raul Fornet-Betancourts (2007), Ram Adhar Malls (1996) und Hans Schelkshorns (2011) kritisch erweitern. Wimmer, der ursprünglich aus der analytischen Philosophie kommt, markiert mit seinem formal strengen Ansatz eher einen Pol als die repräsentative Mitte Interkulturellen Philosophierens. Gerade dadurch lassen sich an seiner Position aber einige Grundtendenzen verdeutlichen, die eine Beschäftigung mit Philosophien, die sich nicht nur durch ihren kulturellen, sondern vor allem ihren sozialen und politischen Ort unterscheiden, auch im Feld der Interkulturellen Philosophie erschweren.

Für Wimmer ist Interkulturalität eine Anforderung, die sich ganz einfach notwendig aus dem Projekt der (abendländischen) Philosophie selbst ergibt. Schließlich suche Philosophie stets nach Erkenntnissen, die für alle Menschen verständlich und einsichtig sind, und es wäre eine fatale Selbstbegrenzung, in diesem Streben die Denkleistung eines großen Teils der Menschheit auszuschließen bzw. ungenutzt zu lassen (Wimmer 1998: 10). Zugleich stehe sie vor dem „*Dilemma der Kulturalität jeder Philosophie*“, das darin bestehe, „dass Philosophie als Projekt einerseits nach Allgemeingültigkeit strebt und dass sie andererseits immer in einen kulturellen Kontext eingebettet ist“ (Wimmer 2004: 9). Angesichts der immensen Pluralität auf unserem Planeten zeuge die gängige Vorstellung, diesem Anspruch aus dem inneren Monolog nur einer einzigen Denktradition heraus genügen zu können, für Wimmer daher von einer ethnozentrischen bzw. provinzialistischen Maßlosigkeit (Wimmer 1998: 11). In diesem Sinne fordert er: „Halte keine philosophische These für gut begründet, an deren Zustandekommen nur Menschen einer einzigen kulturellen Tradition beteiligt waren“ (ebd.: 10). Ein Philosophieren, das diesen Namen auch wirklich verdiene, müsse nach Wimmer „polylogisch“ (ebd.) verfahren; es sollte in seine Argumentation also möglichst viele unterschiedliche

Denktraditionen einbeziehen. Denn schließlich sei es naheliegend, dass Erkenntnisse, die tatsächlich allgemein über die partikularen Kontexte hinweg gültig seien, dementsprechend auch unabhängig voneinander in mehreren unterschiedlichen Kontexten und Traditionen entwickelt worden seien (ebd.; Wimmer 2004: 16f.).

In der Frage welche denkerischen Inhalte zu diesem interkulturellen Polylog zugelassen werden sollten, vertritt Wimmer eine strenge Position. Während andere Vertreter_innen Interkultureller Philosophie das Feld der Philosophie grundlegend erweitern (Schelkshorn 2011: 77f.) – Ram Adhar Mall etwa sieht die Philosophie als menschliche Grunddisposition, die auch in mythologischer oder poetischer Gestalt auftreten könne (Mall 1996: 1) –, beharrt Wimmer auf einer strengen Definition der Philosophie, die er, hier ganz in abendländischer Tradition, sowohl an methodischen wie inhaltlichen Kriterien festmacht. In methodischer Hinsicht seien darunter „solche denkerischen Projekte zu verstehen, die ohne Berufung auf bloße Tradition, auf religiösen Glauben oder auf eine andere über der menschlichen Vernunft angesetzte Autorität ihre Fragen zu klären versuchen“ (Wimmer 1998: 6). Philosophie sei also notwendig ein argumentatives Verfahren, das seine Behauptungen stets begründen müsse, wobei allein die menschliche Vernunft über die Gültigkeit von Argumenten urteilen dürfe (ebd.). Damit sind möglicherweise wertvolle Wissensinhalte, die sich in anderer, etwa narrativer oder mythologischer Form artikulieren, apriori aus der philosophischen Debatte ausgeschlossen.⁴ Inhaltlich wiederum beschränkt Wimmer das Philosophieren auf die klassische Trias von Ontologie, Epistemologie und Ethik, also auf Fragen „nach der Grundstruktur von Wirklichkeit[,][...] nach der Erkennbarkeit von Wirklichkeit [...] [und] nach der Begründbarkeit normativer Sätze“ (ebd.: 5). Und es geht ihm nicht zuletzt um ein Denken, das diese Fragen in universeller Absicht, über ihre jeweilige Zeit und ihren Ort hinweg zu beantworten versucht. Die Implikationen dieser Einschränkung werde ich gleich weiter diskutieren.

Dabei bleibt Wimmer vergleichsweise nahe an der oben kritisierten Ortsvergessenheit abendländischer Philosophie. Zum einen prägt ihr Entstehungsort für Wimmer zwar Form und Gestalt von Philosophien, hat aber keinerlei Einfluss auf deren Geltungsbereich. So wenig Argumente allein aufgrund ihres Entstehungskontextes ausgeschlossen werden können, so wenig liefert der Ort für Wimmer Gründe, bestimmten Argumenten gesonderte Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen. Letztlich bleibt der sozialräumliche Kontext des Denkens in seinem Konzept also eher zufällig. Denn theoretisch könnte alle relevante Philosophie auch von einem einzigen Ort und einer einzigen Perspektive aus entwickelt werden. Der interkulturelle Imperativ entspringt daher weniger dem Anliegen, neue Perspektiven zu gewinnen, als jenem, die Gültigkeit philosophischer Argumente mög-

4 Diese Thematik wird uns in der Kritik am (vermeintlich) eurozentrischen Wissensverständnis Paulo Freires in Kapitel 6.3 wieder begegnen und an dieser Stelle ausführlicher diskutiert.

lichst vollständig überprüfen zu können (ebd.: 6, 10). Zweitens ist Philosophie für Wimmer ein zwar „kultürlich[es]“ (ebd.: 10), aber weitgehend gesellschaftsfreies und apolitisches Unterfangen. Die Vielfalt kontextueller Perspektiven wird auf allein kulturelle Differenzen reduziert (ebd.: 7–9). Diese Verengungen führen Wimmer zu problematischen Ausschlüssen, wie sich an seiner Positionierung zu jener Art von Philosophieren zeigt, der auch Paulo Freire und das lateinamerikanische Befreiungsd Denken zuzurechnen sind.

Denn Wimmer verwirft die unterschiedlichen anti-kolonialen Versuche, unter dem Ziel einer auch geistigen Unabhängigkeit kontextuell spezifische (afrikanische, asiatische, lateinamerikanische...) Philosophien zu entwickeln (eine genauere Darstellung solcher Projekte in Lateinamerika folgt in den Abschnitten 2.5 und 2.6), recht pauschal als „Ethnophilosophie“ (Wimmer 2004: 58). Diese Projekte, die sich unter Abgrenzung vom abstrakten Universalismus der europäisch-modernen Philosophie ganz bewusst der Reflexion des eigenen postkolonialen Kontextes zuwenden, gelten Wimmer als kulturell relativistische Partikularismen, von denen „keine vom jeweiligen [...] Kontext unabhängigen Argumentationen und folgerichtig auch kein objektiv-sachbezogenes Interesse“ (ebd.) zu erwarten seien. Ihre oft sehr explizite politische Zielsetzung und Parteinahme laufe zudem Gefahr, das philosophische Streben nach Wahrheit zu verzerren, und lasse die Grenze zur Ideologie verschwimmen (ebd.).

In diesen wenigen Skizzen zeigt sich die Problematik des formalistischen Zugangs von Wimmer. Er beschränkt das Interesse Interkultureller Philosophie auf die Reflexion abstrakter Fragen allgemeinen Mensch-Seins in unterschiedlichen kulturellen Traditionen und schließt so gerade jene Denker_innen aus, die in Kontexten ökonomischer Ungleichheit, politischer Unterdrückung und sozialer Ausgrenzung gleichsam existentiell dazu gezwungen sind, sich mit ihren unmittelbaren Lebenskontexten denkerisch auseinanderzusetzen. Dabei übersieht Wimmer das besondere Erkenntnispotential des sozialen, politischen und ökonomischen Erfahrungsortes, aber auch die Verzerungsmechanismen, die sich aus der eigenen Situiertheit innerhalb von Machtverhältnissen ergeben, und reduziert Philosophie somit auf jene gesellschaftlichen Orte, die es sich leisten können, sich über ihre sozialen Betroffenheiten, Einschränkungen und Wunden zu erheben.

Im Gegensatz zu diesem formalistischen Ansatz Wimmers vertritt der deutsch-kubanische Philosoph Raúl Fornet-Betancourt – ein wichtiger Vermittler lateinamerikanischen Denkens im deutschen Sprachraum – einen deutlich breiteren und politischeren Zugang zur Interkulturellen Philosophie (Fornet-Betancourt 2007). Neben der Weisheit kultureller Traditionen betont er vor allem das Erkenntnispotential, das aus unterschiedlichen sozialen Erfahrungen und einem Wechsel der denkerischen Perspektive erwächst, und bildet damit einen wichtigen Bezugspunkt für diese Arbeit (ebd.: 13). Fornet-Betancourt macht zwei mögliche Ausgangspunkte und Wege des Philosophierens aus.

Zum einen die Philosophie der abendländisch-griechischen Tradition, wie sie auch Wimmer vor-schwebt – eine Reflexion, die dem viel zitierten Staunen über die Welt und das Leben entspringt. Fornet-Betancourt bezeichnet dieses Philosophieren als den „Weg der [...] Verwunderung“ (ebd.: 11): die abstrakte theoretische Auseinandersetzung mit den allgemeinen Fragen des Mensch-Seins. Zum anderen identifiziert Fornet-Betancourt aber noch einen zweiten Weg der Philosophie, der seinen Anfang in der „Verwundung“ (ebd.) nehme. Damit meint er „die Erfahrung der Betroffenheit der Menschen durch soziale, politische und kulturelle Verhältnisse bzw. Bedingungen, unter denen sie an Unrechtssituationen wie Rassismus, Sexismus oder Repression leiden und so in besonderer Weise die Zerbrechlichkeit menschlichen Lebens erfahren“ (ebd.). Diese Philosophie gehe von den Problemen des alltäglichen Erfahrungsschatzes aus, die sie denkerisch zu ergründen und zu überwinden suche. Sie sei damit notwendig kontextuell und politisch orientiert. Denn ihr gehe es im Marx’schen Sinne nicht allein darum, die eigene Welt besser zu verstehen, sondern diese auch aktiv zu gestalten (ebd.: 11–13; Marx 1969: 7). Im Gegensatz zu Wimmer, der die Hinwendung zum Kontext des Philosophierens misstrauisch beäugt, ist diese für Fornet-Betancourt nicht nur die Voraussetzung für ein authentisches eigenes, sondern besonders auch für das Interkulturelle Philosophieren. Denn entgegen der Vorstellung eines homogenen globalen Raums des Philosophierens entstehe jene Pluralität, die den besonderen Erkenntniswert des interkulturellen Dialoges ausmache, erst durch die Einbeziehung der Kontexte: „Es sind doch die vielen kontextuellen Unterschiede [...] die, welche die Pluralität in der Welt, genauer, die Pluralität der Welten [...] entstehen lassen. Pluralität, wenn man so will, ist die Mehrzahl von Kontextualität“ (Fornet-Betancourt 2007: 29). Dabei bestehe der Mehrwert dieses philosophischen Perspektivenwechsels eben nicht nur im „Kennenlernen anderer, so genannter fremder Denktraditionen, sondern auch [...]im] Lernen [...], das damit verbunden ist, dass man lernt, das Eigene mit den Augen des Anderen neu zu sehen“ (ebd.: 13). Für Fornet-Betancourt bildet das Eintauchen in die je eigene Welt also die Voraussetzung für einen Dialog, der es ermöglicht, diese Welt, sich selbst und die eigenen Erfahrungen aus der Perspektive anderer Welten und Erfahrungen zu reflektieren und neu verstehen zu lernen (ebd.: 13f., 29–40). Doch auf welcher Basis kann angesichts der unhintergehbaren Kontextualität und absoluten Einzigartigkeit der jeweiligen Lebenserfahrungen ein solcher Kommunikations- und Lernprozess überhaupt stattfinden? In dieser Frage bietet der deutsch-indische Philosoph Ram Adhar Mall wichtige Anregungen (1996). Sein Konzept einer „analogische[n] Hermeneutik“ (ebd.: 3) fragt danach, wie das Verstehen zwischen kontextuell bzw. kulturell differenten Philosophien verstanden werden kann. In scharfem Gegensatz zu Wimmer betrachtet Mall die Philosophie als Grunddisposition des Mensch-Seins. Zu allen Zeiten und an allen Orten haben sich Menschen demnach denkerisch mit den letzten Ursachen und Gründen ihrer Existenz auseinandergesetzt. Auch für Mall ist diese Aus-

einandersetzung notwendig kontextuell und unterscheidet sich in ihren jeweiligen Inhalten, Methoden und Formen. Zugleich zeige sich darin aber eine Haltung bzw. ein Projekt von universeller Gültigkeit: die sogenannte „philosophia perennis“ (ebd.: 6), das philosophische Denken an sich, das zwar alle Menschen vereine, aber stets nur in je partikular-spezifischen Erscheinungsformen auftreten könne (ebd.: 1f., 5f.). In der heutigen sich vernetzenden Welt sei dieses Philosophieren über die je eigenen Kontexte hinweg zunehmend aufeinander bezogen und in wechselseitigen Interpretations- und Kommunikationsprozessen verbunden. In diesem Sinne identifiziert Mall aus einer europäischen Perspektive⁵ gegenwärtig vier Formen philosophischer Verständigung: europäisches Philosophieren, das über seine eigene Welt nachdenkt; europäisches Philosophieren, das über die nicht-europäische Welt nachdenkt; außereuropäisches Philosophieren, das über seine eigene Welt nachdenkt, und schließlich außereuropäisches Philosophieren, das über die europäische Welt nachdenkt (ebd.: 2). Mall fragt nun, wie eine Verständigung zwischen diesen kontextuell bzw. kulturell differnten Diskursen möglich ist. Dabei geht es ihm um ein Verstehen, das das Andere nicht bloß mit den eigenen Denkkategorien zu fassen sucht. Zugleich widersetzt er sich der Vorstellung einer totalen Differenz und Partikularität der Perspektiven, die letztlich jede Kommunikation unmöglich mache (ebd.: 2–4). Zu diesem Zweck schlägt Mall eine „analogische Hermeneutik“ (ebd.: 3) vor, die auf den vielfältigen Ähnlichkeiten und Überlappungen zwischen Menschen und Kulturen aufbaut – Überlappungen, die vom „Biologisch-Anthropologischen bis hin zum Politischen reichen“ (ebd.: 4) können. Denn für ihn gibt es „eine reine eigene Kultur ebensowenig, wie es eine reine andere Kultur gibt“ (ebd.: 1). Mall geht von einer grundlegenden Gleichzeitigkeit von Ähnlichkeit und Differenz menschlicher Existenz und Erfahrungen aus. Dieses Wechselspiel von Gemeinsamkeit und Andersheit aber bildet erst die Basis für wechselseitiges Verstehen und Lernen. So wie ohne jede gemeinsame Basis kein Verstehen stattfinden kann, fehlt bei einer vollständigen Identität und Einigkeit die nötige Neuheit, die Veränderung erst möglich macht (ebd.: 1–8).

Angelehnt an die Überlegungen Fornet-Betancourts und Malls schlage ich für die Auseinandersetzung mit kontextuellen und politisch engagierten Philosophien die Idee einer Hermeneutik analogischer Betroffenheiten vor; also eines dialogischen Kommunikations- und Lernprozesses auf der Basis verschiedener, aber ähnlicher sozio-historischer Erfahrungen, der auf die befreiende Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse abzielt.

5 Diese Klassifikation ist freilich eine sehr grobe und auch eurozentrische. Sie unterteilt philosophische Diskurse aus einer europäischen Position nach dem Schema „Wir und die Anderen“. Damit wird die Vielfalt außereuropäischer Philosophien unter einem gemeinsamen Selbstverstehen subsumiert. „Süd-Süd-Interpretationen“, wie sie etwa in der Auseinandersetzung des peruanischen Marxisten José Carlos Mariategui mit Entwicklungen in China (1988: 168ff.), Indien (1975: 193ff.) oder der Türkei (ebd.: 203ff.) stattfinden, geraten damit aus dem Blick. Für die vorliegende Arbeit ist die viergliedrige Unterteilung jedoch ausreichend.

Wie Fornet-Betancourts Hinweise verdeutlichten, reflektiert Philosophie eben nicht nur auf Fragen des allgemeinen, abstrakten (Mensch-)Seins (Fornet-Betancourts „Philosophie der Verwunderung“). Sie reflektiert immer auch auf das (Mensch-)Sein in einem bestimmten Kontext, einer je einzigartigen, spezifischen existentiellen Situation (die „Philosophie der Verwundung“). Sie fragt: „Was bedeutet es, hier und jetzt Mensch zu sein?“ Dieses kontextuelle Philosophieren ist aber keineswegs ein rein partikulares Unterfangen. Denn wenn ihre jeweiligen existentiellen Ausgangspunkte auch einzigartig sind, so strebt das Philosophieren doch danach, über diesen historisch-kontextuell spezifischen Gegenstand allgemein verständliche und gültige Einsichten zu formulieren. Und auch die Positionierungen einer politisch engagierten Philosophie werden für gewöhnlich nicht einfach dogmatisch behauptet, sondern argumentativ begründet. Daher sind die Reflexionen kontextsensibler Philosophien meines Erachtens, entgegen Wimmers Einschätzung, eben sehr wohl von allgemeinem Interesse (vgl. Wimmer 2004: 58). Zum einen enthalten diese zumindest implizit immer auch Reflexionen über die Welt und das Mensch-Sein an sich. Zum anderen aber kann auch die Reflexion spezifischer Erfahrungen, historischer Situationen und gesellschaftlicher Verhältnisse Einsichten liefern, die über deren engeren Entstehungskontext und Gegenstand hinausreichen.

Denn Malls analogisches Verstehen kann nicht nur auf den Überlappungen des gemeinsamen Mensch-Seins beruhen, sondern auch auf einer Analogie der Kontexte und der Verwundungen, also auf der geteilten Erfahrung und Betroffenheit von unterschiedlichen, aber ähnlichen sozialen Verhältnissen, Ungleichheiten und Ausschlüssen. Dieses Verstehen eines ähnlichen Anderen ermöglicht grundlegende Verschiebungen und Vertiefungen der eigenen Lebenserfahrungen. In diesem Sinne kann etwa zwischen analogen gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen in unterschiedlichen geografischen Kontexten wechselseitiges Lernen passieren. So nehmen Sexismus und Patriarchat in Mumbai, Kalkutta und La Paz sicher ganz andere Formen an als etwa in London. Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb bieten die Analysen indischer Feminist_innen wie Chandra Mohanty (1988) oder Gayatri Chakravorty Spivak (2011, 1999) oder des bolivianischen „Feminismo comunitario“ (Paredes 2014), wichtige Erkenntnisse auch für westliche Feminist_innen (von der Entwicklung feministischer Strategien in globaler Perspektive ganz zu schweigen). Aber auch gemeinsame Tiefenstrukturen und Überlappungen zwischen unterschiedlichen Formen und Arten gesellschaftlicher Ausschlüsse und Unterdrückungsverhältnisse können eine Basis für solche analogischen Einsichten bieten. So schildert der Philosoph und Soziologe Didier Eribon, wie er in James Baldwins autobiographischen Reflexionen über den US-amerikanischen Rassismus seine eigenen Erfahrungen als Kind der französischen Arbeiter_innenklasse wiederfand und daraus wichtige Schlüsse über die Dimensionen und Mechanismen von Ungleichheit und Marginalisierung im französischen Kontext ziehen konnte (Eribon 2017: 27–35).

Auf dieser Basis sind heute – so möchte ich argumentieren – unter Malls oben skizzierten Typen zeitgenössischen Philosophierens beide Stränge „außereuropäischer“ Diskurse auch aus europäischer Perspektive relevant. Zum einen bieten deren Interpretationen Europas eine wichtige „Außenperspektive“, die es mit Fornet-Betancourt ermöglicht, „das Eigene mit den Augen des Anderen neu zu sehen“ (Fornet-Betancourt 2007: 13). Eine ähnliche Funktion erfüllen bei genauerer Betrachtung aber auch die Selbstverständigungsdiskurse „außereuropäischer“ Philosophie. Denn in einer immer enger vernetzten Welt können die verschiedenen regionalen und lokalen Realitäten nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Das Leben hier ist mit dem Leben dort unhintergebar verbunden. Wenn etwa Menschen in Bangladesch, in Peru, aber auch in Spanien, Italien oder Bulgarien unter sklavereiähnlichen Bedingungen ausgebeutet werden, um Kleidung, Obst und Gemüse für den Weltmarkt zu produzieren, dann betrifft das auch mich in Österreich. In diesem Sinne bezieht sich kontextuelles Philosophieren heute auf Kontexte, die weltweit verbunden sind. Es reflektiert damit in gewisser Weise auf einen global geteilten Gegenstand, der aber aus je spezifischen Perspektiven und vor dem Hintergrund je spezifischer Erfahrungen in den Blick genommen wird.

Im Folgenden wird die Idee der analogen Hermeneutik der Betroffenheiten historisch-empirisch konkretisiert. Mit Hans Schelkshorns Konzept eines „Globalen Diskurs[es] über die Moderne“ (Schelkshorn 2011: 82) skizziere ich einen groben philosophiegeschichtlichen Rahmen, in dem sich die lokal spezifischen, aber global verbundenen kontextuellen Philosophien der Gegenwart situieren lassen.

2.4 Kontextuelle Philosophien im Globalen Diskurs über die Moderne

Hans Schelkshorns Konzept eines „Globalen Diskurs[es] über die Moderne“ (Schelkshorn 2011: 82) bietet ein plausibles und heuristisch fruchtbares Modell, um die aktuellen historischen und globalgesellschaftlichen Bedingungen für einen Dialog zwischen kontextuellen Philosophien bzw. für die vorgeschlagene analogische Hermeneutik der Betroffenheiten einzuordnen.

Schelkshorn, der selbst über die Beschäftigung mit der lateinamerikanischen Befreiungsphilosophie zum Feld der Interkulturellen Philosophie gelangt ist, ortet unter deren Vertreter_innen eine „gewisse Verlegenheit im Umgang mit außereuropäischen Philosophien der letzten Jahrhunderte“ (ebd.). Während in den vergangenen Jahrzehnten große Anstrengungen unternommen wurden, um den Philosophiebetrieb für nicht-europäische Denktraditionen zu öffnen, bleibt die Relevanz zeitgenössischer Philosophien für einen interkulturellen Polylog der Philosophien weiter unklar, wie oben am

Beispiel Wimmers gezeigt wurde (vgl. Schelkshorn 2013: 263; Wimmer 2004: 58f.). Dies beruht, wie Schelkshorn feststellt, auch auf einer Leerstelle in den philosophiegeschichtlichen Grundannahmen (Schelkshorn 2011: 82). Entgegen der Mär vom exklusiv griechischen Ursprung der Philosophie beziehen sich die meisten Ansätze interkultureller Philosophie auf Karl Jaspers Theorie der Achsenzeit (1966). Demnach habe der Zusammenbruch sakraler Monarchien zwischen 800 und 200 v. Chr. in mehreren Kulturräumen unabhängig voneinander zu einer grundlegenden Hinterfragung mythischer Weltbilder geführt und damit ein Zeitalter vielfältiger philosophischer Aufbrüche eingeleitet. Allerdings brechen, wie Schelkshorn bemerkt, in den meisten Darstellungen viele dieser Denktraditionen unvermittelt ab, je weiter sich die interkulturelle Ideengeschichte der Gegenwart nähert. Die kulturelle Vielfalt der Philosophien erscheint damit häufig als in erster Linie historisches Phänomen, das in der Gegenwart tendenziell ausdünne (Schelkshorn 2011: 79–82). Diese Leerstelle verweist auf ein liberales Globalisierungsdispositiv, in dem sich kulturelle, soziale und ökonomische Differenzen zunehmend in einer homogenen Weltgesellschaft auflösen. Dem stellt Schelkshorn ein philosophiegeschichtliches Modell entgegen, das erstens sowohl einen verbindenden Bezugsrahmen für interkulturelles Philosophieren in der Gegenwart als auch zweitens eine schlüssige Erklärung für die fortgesetzte Differenz und Vielfalt gegenwärtiger globaler Philosophien bietet. Drittens werden darin ideengeschichtliche Entwicklungen systematisch in ihren globalgesellschaftlichen Ort und historischen Kontext eingesetzt und so die – auch für das Philosophieren – konstitutive Bedeutung von geopolitischen Konstellationen und Herrschaftsverhältnissen deutlich gemacht (Schelkshorn 2011).

Zwar geht auch Schelkshorn davon aus, dass die verschiedenen globalen (achsenzeitlichen) Denktraditionen in der Moderne in einen weltgesellschaftlichen Zusammenhang treten, doch konzipiert er diesen auf eine sehr spezifische Weise: Für ihn markiert die Zeit zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert einen entscheidenden weltgeschichtlichen Wendepunkt. Denn in dieser Phase ließen die massiven Expansionsbewegungen mehrerer Großreiche die bislang weitgehend autonomen großen Ökumenen direkt aufeinandertreffen und in einen erstmals tatsächlich globalen Kommunikations- und Machtzusammenhang treten.⁶ Diese Konstellation markiert für Schelkshorn die Geburtsstunde und das zentrale Merkmal der Moderne (ebd.: 84f.). Er verzichtet jedoch bewusst auf eine eindimensionale inhaltliche bzw. soziologische Definition der Epoche. Denn diese habe in globalem Maßstab höchst unterschiedliche Entwicklungen und Geschichten hervorgebracht und dürfe nicht vorschnell von der eigenen Erfahrung her bestimmt werden. Schelkshorn konzipiert die Moderne daher nicht als eine bestimmte zivilisatorische, kulturelle, wissenschaftliche oder ökonomische For-

6 Für Enrique Dussel bildet diese Situation, wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, den Ausgangspunkt für die Entwicklung des eurozentrischen Universalismus (Dussel 2013b: 5f.).

mation. Er versteht diese vielmehr als „eine spezifische Form philosophischer Reflexion“ (ebd.: 83) bzw. ein bestimmtes Diskursfeld, das in den vergangenen Jahrhunderten globale Ausmaße angenommen habe (ebd.: 83f.; Schelkshorn 2012: 383f.).

So wie einst der Zusammenbruch der sakralen Monarchien, werde nun der globale Kontakt der Ökumenen zu einem neuen Ausgangspunkt philosophischer Selbsthinterfragungen, also einer Art zweiter Achsenzeit. Denn in Folge der neuartigen Konstellation käme es in allen Weltregionen zu fundamentalen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Umwälzungen, welche auch die bisherigen Welt- und Geschichtsverständnisse massiv erschütterten. Dieser radikale Verlust existentieller Sicherheiten habe zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert in verschiedensten Weltregionen zu einem „wachsende[n] Bewusstsein [geführt], die eigenen Denktraditionen in einem global erweiterten Raum in einer neuen Weise bestimmen zu müssen“ (ebd.: 385). Die dadurch ausgelösten Debatten um die Bedeutung dieser historischen Zäsur und die vielfältigen Versuche kultureller Reinterpretationen begründen nach Schelkshorn einen bis heute fortdauernden Diskurs – den „Diskurs über die Moderne“ (Schelkshorn 2011: 82) –, der sich mit Foucault durch die gemeinsame Grundfrage „Was sind wir gegenwärtig?“ (Foucault zit. nach ebd.: 83) bestimmen lasse. Darin manifestiere sich eine neuartige, spezifisch moderne Art des Philosophierens, in deren Zentrum die historische Selbstvergewisserung in einem radikal veränderten, nunmehr globalen Lebenshorizont stehe. Mit Schelkshorn lässt sich die Moderne also zunächst als globaler Diskurs fassen, der sich ab dem 15. Jahrhundert um die Bestimmung und Bedeutung der neuen weltgesellschaftlichen Situation formiere (Schelkshorn 2012: 383–385, 2011: 82–92).

Zuerst entstehe dieser moderne Selbstverständigungsdiskurs im zentralen Europa. Hier haben vor allem die koloniale „Erfahrung der Entgrenzung der eigenen Ökumene“ (Schelkshorn 2012: 393), aber auch bahnbrechende interne Entwicklungen, wie die Entstehung der modernen Naturwissenschaften oder die einsetzende Dynamik der kapitalistischen Marktwirtschaft, zum Zusammenbruch der bisherigen christlichen Welt- und Geschichtskonstruktionen geführt. Vor diesem Hintergrund werde die neue globale Konstellation in Europa vor allem als Anbruch eines radikal neuen Zeitalters interpretiert, als „Neu-Zeit“, in der alles Überlieferte seine Gültigkeit verliere (Schelkshorn 2011: 83f., 87f.).

Im Verlauf der folgenden Jahrhunderte komme es aber auch in allen anderen Weltregionen zu Reflexionen über die Bestimmung des neuen globalen Zeitalters und die Selbstinterpretation angesichts eines radikal veränderten gesellschaftlichen und geopolitischen Kontextes. Die neuartige weltgesellschaftliche Situation der Moderne werde damit zu einem globalen Gegenstand philosophischer De-

batten⁷ (ebd.: 89–92; Schelkshorn 2012: 384f.). Allerdings bleibe der so entstandene Diskursraum nach Schelkshorn fragmentiert und verbinde sich eben nicht zu einem mehr oder weniger homogenen „modernen Denken“. Denn zum einen gründeten sich die Beiträge zu diesem Diskurs auf unterschiedliche Traditionen und Ausgangspunkte. Vor allem aber stammten diese aus gesellschaftlich, politisch und ökonomisch weiterhin höchst unterschiedlichen Kontexten, da „jede Gesellschaft ihre eigene Geschichte mit und in der Moderne“ (Schelkshorn 2011: 99) habe. So sind es im Gegensatz zu Europa in den meisten anderen Weltregionen Erfahrungen kolonialer Gewalt und Unterdrückung, die die bisherigen Weltbilder zusammenbrechen lassen und damit zu einem zentralen Gegenstand der Moderne-Reflexion werden (ebd.: 88–92; Schelkshorn 2013: 265f.). Die jeweilige Position in dieser komplexen Konstellation führt dementsprechend zu höchst unterschiedlichen Erfahrungen und Reflexionen. Folglich eröffnet die historische Neuheit der modernen Weltgesellschaft zwar eine global geteilte philosophische Problematik, in deren Behandlung sich jedoch äußerst heterogene Diskurse identifizieren lassen. Im Folgenden werden einige zentrale Themen und Charakteristika lateinamerikanischer Moderne-Diskurse skizziert.

2.5 Denkort Lateinamerika: Philosophieren aus der kolonialen Verwundung

Es ist noch nicht lange her, da zählte die Erde zwei Milliarden Einwohner, das heißt 500 Millionen Menschen und eine Milliarde 500 Millionen Eingeborene. Die ersten verfügten über das Wort, die anderen entliehen es. [...] In den Kolonien zeigte sich die Wahrheit nackt; die ‚Mutterländer‘ bevorzugten sie bekleidet (Sartre 2017: 7)

Im folgenden Abschnitt wird das Denken Paulo Freires kursorisch im philosophiegeschichtlichen Horizont Lateinamerikas⁸ verortet. Dafür skizziere ich einige historische Besonderheiten und Charakteristika, zentrale Themen und Fragestellungen, die den Denkort Lateinamerika im globalen Diskurs über die Moderne auszeichnen, und werfe exemplarisch einen kurzen Blick auf bedeutende

7 Der in Kapitel 2.1 skizzierte dekoloniale Ansatz ist ein lateinamerikanischer Beitrag zu diesem Diskurs. Die neuartige globale Konstellation ab 1492 wird dabei als koloniales, kapitalistisches modernes Weltsystem gedeutet – ein globalgesellschaftlicher Zusammenhang, der mit Quijano wesentlich nach rassistischen Mustern strukturiert ist und in dem unterschiedliche Produktionsweisen, Arbeitsverhältnisse, gesellschaftliche Formationen und Wissensformen auf hierarchische Weise miteinander artikuliert sind (Quijano 2016).

8 Aufgrund seiner Entstehung als koloniale Fremdbezeichnung ist der Begriff „Lateinamerika“ vielfach in die Kritik geraten. Zahlreiche Autor_innen und Aktivist_innen bevorzugten daher den aus der Sprache der Kuna in Panamá stammenden Namen „Abya Yala“ („tierra en plena madurez“/„Land in voller Reife“) (Muyolema 2001: 329, Übersetzung: J. S.). In dieser Arbeit verwende ich jedoch die Bezeichnung „Lateinamerika“, zum einen, um gerade die gemeinsame Erfahrung einer iberischen Kolonialgeschichte sichtbar zu machen; zum anderen formierten sich viele der hier vorgestellten Ansätze selbst um das Ziel der Entwicklung eines spezifisch „amerikanischen“ oder „lateinamerikanischen“ Denkens.

Protagonist_innen⁹ und Wendepunkte lateinamerikanischer Philosophie, wobei ich über weite Strecken den Darstellungen Hans Schelkshorns folge (2013, 2012). Auch wenn ich auf diese vielfältige Ideengeschichte hier nur sehr bruchstückhaft und oberflächlich eingehen kann, soll die Darstellung einige Hinweise auf das besondere Potential lateinamerikanischer Moderne-Philosophien für ein machtkritisches und selbstreflexives Philosophieren in Europa geben und die Pfade erkennen lassen, aus und in denen sich ab den 1960er Jahren das lateinamerikanische Befreiungsdenken formierte. Wie bereits erwähnt, ist Lateinamerika keineswegs selbstverständlich als Ort der Philosophie im kollektiven Imaginären verankert. Hegel hatte einst die Entwicklungen in der vermeintlich „Neuen Welt“ als bloßen „Widerhall der Alten Welt und [...] Ausdruck fremder Lebendigkeit“ (Hegel 1924: 46) bezeichnet und damit den Lateinamerikaner_innen pauschal die Fähigkeit zu einer eigenständigen Ideengeschichte abgesprochen. Diese Vorstellung wirkt bis heute nach. Aufgrund ihrer engen Verwobenheit mit der abendländischen Tradition ist die Originalität eines spezifisch lateinamerikanischen Denkens selbst in der Interkulturellen Philosophie umstritten. Auf der anderen Seite laufen jene philosophischen Strömungen, die sich bewusst dem eigenen Kontext zuwenden, Gefahr in ihrer universellen Bedeutung in Frage gestellt zu werden, wie die Kritik Franz Martin Wimmers im letzten Abschnitt zeigte (Wimmer 2004: 58; Schelkshorn 2013: 263). Eine erste Klärung dieses verwirrenden Bildes bietet Hans Schelkshorn, der drei Stränge lateinamerikanischer Philosophie unterscheidet. Zum einen gebe es tatsächlich eine lange Tradition europäischer Philosophie in Lateinamerika, die in Folge der Kolonisierung den Weg über den Atlantik angetreten habe. Diese verkörpere den enormen Einfluss der abendländischen Tradition auf die lateinamerikanische Ideengeschichte, der in Hegels Diktum vom „Widerhall der Alten Welt“ (Hegel 1924: 46) angesprochen ist. Daneben existiere zweitens aber auch eine eigenständige Tradition präkolonialer Denkontwicklungen. Damit wird deutlich, dass das Philosophieren in Lateinamerika nicht, wie oftmals angenommen, erst mit Europa begann. Lateinamerika war vor der kolonialen Eroberung eben keine „terra nullius“, sondern eine kulturell und philosophisch dicht besiedelte Welt, an der sich die europäischen Einflüsse auf vielfache Weise brachen. Im 19. Jahrhundert formierte sich unter dem Ziel, eine spezifisch lateinamerikanische Philosophie zu entwickeln, schließlich ein dritter Strang, der sich aktiv mit der postkolonialen Situation auseinandersetze und die Wunden der Kolonialzeit zu überwinden suche (Schelkshorn 2013: 264). Die moderne lateinamerikanische Philosophie entfaltet sich damit in einem komplexen Spannungsfeld aus Nähe und Distanz, Kontinuitäten und Brüchen sowohl zu europäischen Philosophien als auch zu den eigenen vorkolonialen Traditionen und der eigenen

9 Tatsächlich handelt es sich bei den vorgestellten Personen ausschließlich um Männer, da für Frauen und andere Geschlechter der Zugang zu öffentlicher Sichtbarkeit nur sehr selektiv möglich war. Dies soll freilich nicht heißen, dass für die Geschichte und vor allem Gegengeschichte lateinamerikanischen Denkens nur Männer von Bedeutung gewesen wären. Ich verwende daher hier die mehrgeschlechtliche Schreibweise, um diesen Ausschluss und die unsichtbar gemachte Bedeutung nicht-männlicher Personen sichtbar zu machen.

kolonialen Geschichte. Dabei sollte die Behauptung der eigenen Besonderheit als Lateinamerikaner_innen und das gleichzeitige Streben nach universalmenschlicher Gleichheit mit den Kolonisator_innen zu einem Kernelement dieser Ideengeschichte werden. Die Ursprünge dieses Spannungsverhältnisses und der zentralen Themen, die die lateinamerikanische Philosophie bis heute beschäftigen, liegen freilich in der Zeit der kolonialen Eroberung des Subkontinents.

Wie für Europa, so stellt die koloniale Begegnung auch für Lateinamerika eine fundamentale Zäsur dar, die mit den traditionellen Hochkulturen auch die bestehenden Weltbilder zerbrechen lässt. Und wie in Europa entfalten sich auch hier bald intensive Debatten um die Bedeutung dieses Geschichtsbruchs. Allerdings wird die Selbstvergewisserung angesichts der radikal neuen Konstellation für die Bewohner_innen Lateinamerikas zu einer ungleich drängenderen und existenzielleren Notwendigkeit. Denn im Gegensatz zu Europa „zerbricht ihr Sinnhorizont nicht durch den stillen Druck von Infragestellungen, sondern durch die gewaltsame Integration in das christliche Weltreich“ (ebd.: 265; Schelkshorn 2012: 393f.). Damit zeigt sich das neue globale Zeitalter hier aber in einem völlig anderen Licht. Für Europa ist dieses nicht zuletzt mit der Erfahrung nie dagewesener Macht und Reichtümer verbunden. Es bricht an im Zuge der Eroberung neuer Untertan_innen, neuer Ressourcen, einer neuen Welt und damit auch einer neuen Epoche. Die Moderne erscheint den Europäer_innen folglich als Zeitalter des Menschen – als neue Zeit, in der der Mensch beginnt, sich von den Fesseln materieller Not, von Religion und Tradition zu lösen, um sein Geschick und seine Geschichte selbst in die Hand zu nehmen¹⁰ (vgl. Schelkshorn 2011: 83–88). In Lateinamerika bricht diese neue Zeit dagegen im Zuge von kolonialer Unterwerfung, Ausbeutung, Zerstörung und Erniedrigung herein. Die Moderne bedeutet hier vor allem eine Erfahrung nie dagewesener Ohnmacht und des Verlusts der eigenen kulturellen Traditionen und Institutionen. Diese traumatischen Erfahrungen sowie die Selbstvergewisserung innerhalb der kolonialen Situation werden in der Folge zum zentralen Thema, das die lateinamerikanische Philosophie bis heute beschäftigt (Schelkshorn 2013: 265f.). Angesichts dieser spezifischen Konstellation eröffnet lateinamerikanische Philosophie einen oft sehr klaren Blick auf die hässlichen, gewaltsamen Kehrseiten europäischer Fortschrittsgeschichten (ebd.: 279; Schelkshorn 2009: 74).

Dabei lassen sich vor allem zwei prägende Faktoren ausmachen, die selbst untrennbar miteinander verwoben sind. Erstens die Frage nach den Inhalten der eigenen Identität. Nach der kolonialen Eroberung kreisen lateinamerikanische Modernediskurse um die Leitfrage „Was sind wir gegenwärtig als Lateinamerikaner_innen?“, in der sich die Erfahrung kultureller Andersheit und Entfremdung spiegelt (Fornet-Betancourt 1988: 49–52). Denn die Conquista bedeutete nicht nur politische und

¹⁰ Dieses anthropozentrische und progressivistische Autonomie-Ideal modernen Denkens sollte ab den 1990er Jahren zu einem zentralen Kritikpunkt an Paulo Freires Befreiungskonzept werden. Für eine ausführlichere Diskussion dieses Themas siehe Kapitel 6.3 dieser Arbeit.

ökonomische, sondern auch geistig-kulturelle Unterwerfung (Caruso 2015: 17–19). Die Europäer_innen interpretierten die vermeintlich „Neue Welt“ und ihre Bewohner_innen im Lichte ihrer eigenen Kategorien und Mythen. Sie benannten die Welt der Lateinamerikaner_innen neu und versuchten deren eigenes Erbe durch kulturelle Umerziehung zum Verstummen zu bringen (Mansell 2013: 18–21). Allerdings führte selbst diese „pädagogische[...] *Conquista*“ (Baquero et al. 1998: 17) nicht zu einem vollständigen Verschwinden der vorkolonialen Traditionen. Gerade die oberflächliche Aneignung europäischer Einflüsse öffnete einen wichtigen Weg, das eigene Erbe auch unter kolonialer Herrschaft fortzuführen, nämlich die Selbstbehauptung in den kulturellen Formen der Kolonisator_innen, wie sie etwa in den verschiedenen Formen lateinamerikanischer Volksreligiosität bis heute deutlich sichtbar wird (Caruso 2015: 18). Dadurch steht Lateinamerika in einer doppelten kulturellen Differenz sowohl zu seinen europäischen als auch indigenen Einflüssen, in der der Bezug auf eine vermeintlich „reine“ und kontinuierliche kulturelle Tradition rasch obsolet wird (Fornet-Betancourt 1988: 51). Die lateinamerikanische Philosophie ist daher seit über 500 Jahren von der Erfahrung kultureller Andersheit geprägt, die die Gebrochenheit und Offenheit von Identitäten besonders deutlich macht.

Zweitens sind die Debatten um die eigene Identität zutiefst durch die kolonialen Machtverhältnisse geprägt und kreisen neben den Inhalten wesentlich um die Bewertung des vermeintlich Lateinamerikanischen sowie um die nötigen Strategien und Orientierungen zur Überwindung der kolonialen Unterordnung. Denn die Europäer_innen nutzten die kulturelle Andersheit der Lateinamerikaner_innen, um deren koloniale Unterwerfung und Ausbeutung zu rechtfertigen. Bereits kurz nach der Eroberung entstand eine Debatte um den moralischen Status der Lateinamerikaner_innen. Darin diente deren kulturelle Andersheit als Vorwand, um ihre vollwertige Humanität in Frage zu stellen. Die Lateinamerikaner_innen, so hieß es, seien Barbar_innen, von Natur aus zu Sklav_innen bestimmt, die selbst nicht zu eigenständigem Denken fähig seien und daher fremder Führung bedürften (ebd.: 50f.). An dieser richtungsweisenden Debatte zeigt sich ein typisches Muster, das hier in der beginnenden Neuzeit zum ersten Mal auftritt und in den folgenden 500 Jahren immer wiederkehren sollte: „In der Zeit der Renaissance, in der in zahlreichen Traktaten die Würde des Menschen [...] enthusiastisch proklamiert wird, spreizt sich der europäische Mensch zugleich zum Maßstab auf, an dem die Humanität aller anderen Völker gemessen wird“ (Schelkshorn 2009: 72). In Lateinamerika zeigen sich damit erstmals die Grenzen des europäischen Humanismus, der weit entfernt von einer unbedingten universellen Menschenliebe ins Zentrum seines Denkens ein ethnozentrisches Idealbild des Menschen stellt. Auf Seiten der Eroberten werden diese Debatte und das europäische Idealbild des Menschen wiederum internalisiert und in einen hartnäckigen Selbstzweifel transformiert. Die lateinamerikanische Philosophie gestaltet sich in der Folge als ein Ringen um die Vollwertigkeit und

Authentizität des eigenen Denkens. Dabei befinden sich die Lateinamerikaner_innen in dem Dilemma, ihre eigene Humanität in der Sprache und nach den Kriterien der europäischen Philosophie und Moral behaupten zu müssen. Bis heute arbeitet sich lateinamerikanische Philosophie an dieser Suche nach Identität und der Behauptung ihrer eigenen Menschlichkeit ab, wobei sie sehr unterschiedliche Wege und Strategien einschlägt (Fornet-Betancourt 1988: 49–52; Schelkshorn 2009: 69–74). Nachfolgend möchte ich exemplarisch anhand einiger Schlaglichter die Komplexität, Ambivalenz und die zahlreichen Fallstricke dieses Unterfangens veranschaulichen.

Ein frühes Beispiel solcher Selbstbehauptungsstrategien bietet Felipe Guamán Poma de Ayala im Peru des frühen 17. Jahrhunderts. In seiner „Nueva Crónica y Buen Gobierno“ (1998) verteidigt Poma de Ayala – selbst Nachfahre aus dem Inka-Adel – die gesellschaftlichen Institutionen und Normen des Inka-Reichs anhand der christlichen Gebote. Zugleich kritisiert er an der Herrschaftspraxis der Kolonisator_innen, dass sie diese von ihnen selbst proklamierten Gebote mit Füßen treten würden (Dussel 2013c: 65–94; Poma de Ayala 1998). „Die Ureinwohner“ – so fasst der argentinisch-mexikanische Philosoph Enrique Dussel Poma de Ayalas Argumentation zusammen – „waren praktisch schon vor der *Conquista* bessere Christen als die spanischen Christen ‚der Gegenwart‘“ (2013c: 69). Poma de Ayalas Strategie zeigt also in aller Klarheit den „performativen Widerspruch“ (ebd.: 68) des europäischen Kolonialsystems auf und sucht diesen für seine politischen Zwecke zu nutzen. Denn die moralische Rehabilitierung des Inka-Reichs auf Basis christlicher Kriterien führt ihn zur Forderung nach Selbstbestimmung der indigenen Bevölkerung innerhalb des spanischen Weltreichs – ein Ruf, der freilich ungehört verhallen sollte (Schelkshorn 2013: 270f., 2012: 394f.).

Einer ähnlichen Strategie bedient sich Ende des 18. Jahrhunderts der Mexikaner Francisco Javier Clavijero in seiner „Historia antigua de México“ (1987). Allerdings ist Clavijero im Gegensatz zum indigenen Poma de Ayala Kreole und damit eigentlich ein Nachkomme der Eroberer. Er ist dabei zwar freilich keineswegs der erste noch der einzige spanischstämmige Autor, der sich gegen die Abwertung der Indigenen gewandt hat, doch verweist sein Beispiel auf eine neue Konstellation, die im 18. Jahrhundert immer klarer hervortritt. Denn die parallel zur europäischen Aufklärung aufkommenden Rassentheorien führen dazu, dass sich diese Abwertung nun zunehmend auf naturwissenschaftliche Begründungen stützt. Im Fokus steht nun nicht mehr allein das kulturelle Erbe der Indigenen, sondern vor allem die spezifischen klimatischen Bedingungen Lateinamerikas, die – so die These – deren Bewohner_innen körperlich wie geistig degenerieren lassen. Traf die eurozentrische Abwertung anfangs allein die indigenen Bewohner_innen Lateinamerikas, steht mit dieser Verschiebung jedoch plötzlich auch die vollwertige Menschlichkeit der spanischstämmigen Kreol_innen in Frage, die sich zunehmend als Bürger_innen zweiter Klasse erfahren. Dadurch gerieten im Vorfeld der gegen Ende des 18. Jahrhunderts aufkommenden Unabhängigkeitsbewegungen alle Bevölke-

rungsgruppen Lateinamerikas in eine gemeinsame Opposition zum spanischen Mutterland¹¹. Mit seiner „Historia antigua de México“ sucht Clavijero also nicht nur die Humanität der Indigenen, sondern auch seine eigene Menschenwürde zu verteidigen. Wie Poma de Ayala misst Clavijero die Kolonisator_innen dabei an deren eigenen Ansprüchen. Entsprechend der neuen Leitdisziplin stützt sich Clavijero dafür wie die Rassentheorien auf naturwissenschaftliche Methoden und entlarvt anhand umfangreicher empirischer kultur- und sozialanthropologischer Studien die Widersprüchlichkeit der rassentheoretischen Abwertung Lateinamerikas (Schelkshorn 2013: 272–275).

Eine besonders einschneidende und prägende Erfahrung für die lateinamerikanische Philosophie stellen die Jahrzehnte nach der politischen Unabhängigkeit Anfang des 19. Jahrhunderts dar. Denn in diese Zeit fällt zum einen der Startschuss für das Projekt einer spezifisch lateinamerikanischen Philosophie, in das sich ab den 1960er Jahren auch der Befreiungsdiskurs einreihen sollte. Zum anderen treten hier aber auch die Fallstricke der kolonialen Situation noch einmal besonders dramatisch und brutal zutage. Nach Raul Fornet-Betancourt ist der Argentinier Juan Bautista Alberdi 1842 der Erste, der explizit „versucht, die Philosophie mit der Wirklichkeit Lateinamerikas zu verknüpfen“ (Fornet-Betancourt 1988: 53). In Folge der frisch erlangten politischen Unabhängigkeit fordert Alberdi eine spezifisch lateinamerikanische Philosophie, die sich vom scholastischen Erbe der Kolonialzeit löst, und wird damit zum Gründervater der sogenannten „filosofía americana“ (ebd.). Dafür formuliert er zwei zentrale Forderungen, die für die Versuche einer explizit lateinamerikanischen Philosophie bis heute maßgebend sind. Im Gegensatz zur bloßen Rezeption europäischer Theorien müsse diese Philosophie erstens vom eigenen Kontext ausgehen. Zweitens dürfe sie nicht in abstrakten Spekulationen verharren, sondern müsse zur Lösung der konkreten Probleme dieses Kontextes beitragen und somit stets politisch-praktisch orientiert sein (Fornet-Betancourt 2004: 83f., 1988: 53–59). Problematisch ist allerdings, dass Alberdi diese Hinwendung zur eigenen Realität im Lichte der aufkommenden Fortschrittstheorien vollzieht. Demnach müsse das vermeintlich rückständige Lateinamerika danach streben, die Entwicklungen der zu dieser Zeit führenden Nationen Frankreich und England nachzuholen. Dabei bedient er sich des liberalen Positivismus mit seinem linearen Geschichtsverständnis und seinen Tabula-rasa-Phantasien. Dies führt Alberdi zu einem radikalen Bruch sowohl mit dem indigenen als auch mit dem iberisch-kolonialen Erbe, den der spätere argentinische Präsident Domingo Faustino Sarmiento als Kampf der europäisch-aufgeklärten „Zivilisation“ gegen eine vermeintliche lateinamerikanische „Barbarei“ beschreibt (Sarmiento 2007). Damit stellt auch das Wirken Alberdis und Sarmientos zwar einen Versuch lateinamerikanischer Selbstbehauptung dar, der sich jedoch weiterhin am europäischen Maßstab orientiert. Die

11 Dieses geteilte Unterdrückungsverhältnis konnte freilich weder die traditionellen Hierarchien zwischen den Bevölkerungsgruppen Lateinamerikas aufheben noch hat es dazu geführt, die Orientierung der Eliten an den europäischen Metropolen dauerhaft zu brechen.

vollwertige Humanität kann in dieser Logik nur durch die Überwindung der eigenen kulturellen Andersheit erlangt werden. Dies führte zu einer „zweiten kulturellen Invasion“ (Fornet-Betancourt 1988: 52), die auf dem Hintergrund der nach wie vor herrschenden Rassentheorien bis hin zur physischen Auslöschung dieser „koloniale[n] Differenz“ (Mignolo 2012: 127) ging. So kam es unter der Herrschaft Sarmientos neben einer radikal europäisierenden Bildungspolitik noch Ende des 19. Jahrhunderts zu Vernichtungskriegen gegen die indigene Bevölkerung und zur systematischen Anwerbung weißer europäischer Einwanderer_innen (Fornet-Betancourt 1988: 57–63; Mansell 2013: 22–25; Schelkshorn 2013: 275–277, 2009: 73). Damit zeigt sich in Lateinamerika einmal mehr die koloniale Kehrseite von Entwicklungen, die der kollektiven europäischen Erinnerung als Marksteine gesellschaftlichen Fortschritts gelten:

Es gehört zu den bittersten Erkenntnissen der politischen Geschichte Lateinamerikas, dass die Forderung nach demokratischen, ja sogar fortschrittlichen Verhältnissen häufig mit der Forderung eines Austausches des Volkes bzw. seiner – auch gewaltsamen – Akkulturation einherging, so dass die liberale Demokratie und somit die moderne Schule als ihre Trägerin lange Zeit von subalternen Milieus als Formen der kulturellen Kolonisierung galten bzw. erlebt wurden (Caruso 2015: 27)

Ende des 19. Jahrhunderts vollzieht schließlich der kubanische Schriftsteller und Unabhängigkeitskämpfer José Martí eine entscheidende Wende in dieser langen Geschichte lateinamerikanischer Selbstbehauptung, die richtungweisend für das spätere Befreiungsd Denken werden sollte. Mit seinem berühmten Essay „Unser Amerika“/“Nuestra América“ (1982) von 1898 lanciert Martí eine schonungslose Kritik am Eurozentrismus der kreolischen Eliten, die mit ihrem obsessiven Bestreben, so zu werden wie Europa, ihren Heimatkontinent zur Karikatur verkommen ließen: „Wir waren eine Maske: Kniehosen aus England, Weste aus Paris, Sakko aus Nordamerika und Stierkämpfermützen aus Spanien“ (ebd.: 62). Aufgrund dieses imitativen Musters blieben die lateinamerikanischen Staaten trotz ihrer politischen Unabhängigkeit in einer fatalen Abhängigkeit von den kulturellen Moden, den wirtschaftlichen Konjunkturen und politischen Wendungen der einstigen Mutterländer gefangen (ebd.: 57–59). Die eigentliche Herausforderung der Unabhängigkeit Lateinamerikas bestehe daher – so Martí – „nicht in einem formalen, sondern einem geistigen Wandel“ (ebd.: 61). In diesem Sinne fordert er eine grundlegende Umkehr in der politischen und intellektuellen Orientierung des Kontinents, denn „[w]eder das europäische noch das Buch der Yankees waren in der Lage, das Rätsel Spanisch-Amerikas zu lösen“ (ebd.: 63). Lateinamerika sei eben anders als Europa und könne mit europäischen Konzepten weder verstanden noch regiert werden (ebd.: 58f.). Um zu einem tatsächlich eigenständigen und selbstbestimmten Kontinent zu werden, müssten die Eliten daher endlich beginnen, diese Andersheit zu akzeptieren:

Diese Zimmermannssöhne, die sich schämen, daß ihr Vater Zimmermann ist. Die in Amerika auf die Welt kamen und sich schämen, weil in ihnen das Indianerblut der Mutter fließt, die sie stillte! Ihre Mutter ist nun krank, doch diese Taugenichtse verleugnen sie (ebd.: 57)

Und er propagiert: „Mit den Unterdrückten mußte man sich vereinen, um ein System zu stützen, das den Interessen und Machtgewohnheiten der Unterdrücker entgegensteht“ (ebd.: 62). Anders als noch Alberdi geht es Martí neben einer Lateinamerikanisierung des Gegenstandes, also des Objekts, auch um eine Lateinamerikanisierung des Subjekts der Philosophie (Fornet-Betancourt 2004: 84f.; Martí 1982: 61–64). War die Geschichte des Kontinents seit der kolonialen Ära allein Sache der spanischstämmigen Kreolen, müsse sich ein unabhängiges Lateinamerika auf eine neue Art der Vernunft gründen „und zwar die Vernunft aller in den Dingen, die alle angehen, nicht die akademische Vernunft des einen über die bürgerliche Vernunft anderer“ (ebd.: 61). Für Martí besteht die lateinamerikanische Selbstbehauptung nicht mehr in der Nachahmung der europäischen Humanität, sondern in der Aufwertung der missachteten Andersheit Lateinamerikas¹². Damit eröffnet er den Weg für eine Philosophie der Unterdrückten und Ausgeschlossenen, die der Befreiungsdiskurs in den 1960er Jahren wieder aufgreifen sollte (Fornet-Betancourt 2004: 84–86).

2.6 Voraussetzungen und Entwicklungslinien des lateinamerikanischen Befreiungsdenkens

Der lateinamerikanische Befreiungsdiskurs ist eine intellektuelle und politisch-soziale Bewegung, die sich ab den 1960er Jahren in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen entwickelte. Neben der Pädagogik, die ich in den Kapiteln 4 und 5 anhand des Werks Paulo Freires genauer analysieren werde, erlangte dieser vor allem in der Theologie und der Philosophie Bedeutung. Auch wenn die Befreiungsströmungen in den unterschiedlichen Disziplinen eigenständige Diskurse mit einer je eigenen Vorgeschichte darstellen, beziehen sie sich aufeinander und verweisen auf einen gemeinsamen Kontext und geteilte Grundorientierungen, die für Einordnung und Verständnis der Freire'schen Befreiungspädagogik unverzichtbar sind und auf die ich im Folgenden näher eingehen werde. Dafür skizziere ich zunächst einige historische gesellschaftliche und politische Voraussetzungen und anschließend die Dependenztheorien als zentralen theoretischen Impuls für die Entstehung dieser Denkströmung. Danach werde ich kurz die wichtigsten gemeinsamen Orientierungen des Befreiungsdiskurses erörtern, um abschließend anhand der spezifischen Entstehungsgeschichte der Befreiungsphilosophie einige zentrale Fragestellungen, Denkfiguren und Konflikt- bzw. Differenzierungslinien innerhalb des Befreiungsdenkens zu veranschaulichen.

12 Ab den 1990er Jahren werden einige Kritiker_innen genau diese Aufwertung eines missachteten (präkolonialen) lateinamerikanischen Erbes auch gegen Freires Befreiungsansatz selbst in Stellung bringen. Siehe dazu genauer Kapitel 6.3 dieser Arbeit.

2.6.1 Historische und geopolitische Entstehungskontexte des Befreiungsdenkens

Das Befreiungsdenken entsteht Ende der 1960er Jahre in einem globalen Kontext gesellschaftlicher Aufbrüche und Mobilisierungen. In Folge der Erschütterungen durch die beiden Weltkriege kommt es zu einer „Entzauberung“ Europas als unhinterfragtem Modell gesellschaftlicher Entwicklung. Im Westen führt das, verbunden mit dem Ende der wirtschaftlichen Hochkonjunktur nach dem Zweiten Weltkrieg, rund um die 68er Bewegung zu einer Welle der Selbstkritik an den autoritären und technokratischen Zügen, den imperialistischen Auswüchsen und den konsumistischen Verflachungen des modernen Industriekapitalismus. Einflussreich sind dabei für das Befreiungsdenken vor allem die Arbeiten der kritischen Theorie, insbesondere Herbert Marcuses „One-Dimensional Man“ (1968). Im Globalen Süden wiederum markiert die zweite große Dekolonisierungswelle der afrikanischen und asiatischen Länder einen markanten Einschnitt. Angesichts der Systemkonkurrenz des Kalten Krieges entsteht unter den ehemaligen Kolonien eine breite Suchbewegung nach gesellschaftlichen Alternativen und eigenständigen Entwicklungswegen jenseits der hegemonialen Opposition von Kapitalismus und Realsozialismus. Zugleich kommt es zu einem Erstarren von Süd-Süd-Kooperationen und anti-imperialistischen Bündnissen, etwa in der Bewegung der Blockfreien Staaten oder den Trikontinentalen Konferenzen. Begleitet werden diese Aufbrüche von einer starken Konjunktur antikolonialer Theoriebildung, wobei vor allem Frantz Fanons „Die Verdammten dieser Erde“ (2017) für den Befreiungsdiskurs von Bedeutung werden sollte. In Lateinamerika verbindet sich der globale politische Aufbruch mit den Erfahrungen national-populistischer Entwicklungsprojekte. Diese führen einerseits zu sozialen Mobilisierungen und gesellschaftlichen Veränderungen, andererseits machen sie aber auch die Grenzen reformistischer Strategien deutlich. Der Erfolg der kubanischen Revolution von 1959 und der spätere Versuch eines „demokratischen Sozialismus“ unter Salvador Allende in Chile nähren wiederum den Glauben an die Möglichkeit radikalerer gesellschaftlicher Transformationen. Ein weiterer wichtiger, aber oft vergessener Bezugspunkt ist die mexikanische Revolution von 1910 bis 1920, denn hier betrat die über Jahrhunderte marginalisierte indigene Landbevölkerung erstmals weithin sichtbar die politische Bühne. Im Bereich der Theologie bildet das Zweite Vatikanische Konzil von 1962 bis 1965 mit seiner Forderung, die Kirche auf die Probleme ihrer Zeit und der Menschen hin zu öffnen, einen wichtigen Einfluss für den gesamten Befreiungsdiskurs. Dieses leitet in Lateinamerika eine breite, stark politisch orientierte kirchliche Basisbewegung ein, die 1968 in der berühmten „Option für die Armen“ der lateinamerikanischen Bischofskonferenz von Medellín gipfelt und vom Peruaner Gustavo Gutiérrez im selben Jahr zum ersten Mal als „Theologie der Befreiung“ bezeichnet wird (Baquero et al. 1998: 37–40; Kraus/Scallet 2021: 8–14). Neben diesem gesellschaftlichen und politischen Klima kann das Aufkommen der sogenannten Dependenztheorien in den lateinamerikanischen Wirtschaftswissenschaften der 1960er

Jahre laut Fornet-Betancourt als „besonders entscheidender Faktor“ (1988: 66) für die Entstehung des Befreiungsdenkens angesehen werden (ebd.; Schelkshorn 1992: 16f.). Denn diese setzen den wichtigsten theoretischen Anstoß und bilden in der Folge den sozialwissenschaftlichen Erklärungsrahmen für den vorwiegend auf geisteswissenschaftlicher und praktisch-sozialpädagogischer Ebene operierenden Befreiungsdiskurs. Die Dependenztheorien sind somit zumindest zu Beginn auch Teil des Befreiungsdenkens und bleiben mit diesem bis heute eng verwoben. Dies zeigt sich an einem anhaltend regen theoretischen Austausch, wie er in den oben dargestellten dekolonialen Debatten sichtbar wird, aber auch an zahlreichen personellen Verflechtungen. So entwickelt der Dependenztheoretiker Aníbal Quijano seine wegweisenden Arbeiten zur eurozentrischen Rationalität und zur „Kolonialität der Macht“ (Quijano 2016) unter starkem Einfluss befreiungsphilosophischer Denkfikturen. Zudem sind zahlreiche Theoretiker_innen wie Enrique Dussel gleich in mehreren der befreiungs- bzw. dependenztheoretischen Diskursstränge zugleich aktiv (z.B. in der Philosophie: Dussel 1989a, in der Theologie: 1985a, in der Wirtschaftsphilosophie: 1985b, 1988, 1990, 1993, in der Pädagogik: 1980) bzw. verbinden in ihren Arbeiten unterschiedliche Disziplinen, wie etwa der befreiungsphilosophisch-theologische Ökonom Franz Hinkelammert (2001, 1995, 1985).

2.6.2 Theoriegeschichtliche Voraussetzungen: die Dependenztheorien

Die Dependenztheorien selbst entwickeln sich zwischen 1964 und 1973 ausgehend von Chile. Dort begünstigen die zunächst reformistischen, später sozialistischen Regierungen Eduardo Frei Montalvas und Salvador Allendes „die Entstehung eines autonomen intellektuellen Klimas, [...] mit einem hohen Grad an akademischer Freiheit“ (Beigel 2015: 31), das die Hauptstadt Santiago de Chile zu einem Zentrum für Wissenschaftler_innen aus ganz Lateinamerika macht (ebd.: 11, 31). Den zentralen gesellschaftlich-politischen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Dependenztheorien bilden die desarrollistischen Strategien der sogenannten „Importsubstituierenden Industrialisierung“ (ISI), die sich in Folge der Weltwirtschaftskrise der 1930er Jahre in den meisten lateinamerikanischen Ländern durchgesetzt haben. Diese versuchten durch aktive staatliche Wirtschaftspolitik und ein Klassenbündnis von nationaler Bourgeoisie und der in Lateinamerika relativ unbedeutenden städtischen Arbeiter_innenschaft die Industrialisierung und Modernisierung Europas nachzuholen. Die Dependenztheorien entstehen nun als Reflexion auf das Scheitern dieser technokratischen Strategie, deren Grenzen Anfang der 1960er Jahre immer deutlicher werden (ebd.: 14f.; Fornet-Betancourt 1988: 66f.). Auf theoretischer Ebene richten sie sich dabei gegen eurozentrisch-modernisierungstheoretische Etappenlehren, die zu jener Zeit sowohl die bürgerlichen als auch die marxistischen Wissenschaften dominieren. Dieser Perspektive zufolge würden sich die einzelnen Länder weitgehend autonom voneinander entwickeln und in einer universell gültigen Abfolge von Gesellschaftsformatio-

nen dem europäischen Entwicklungspfad nachfolgen. So optieren damals auch die meisten kommunistischen Parteien für eine bürgerliche Revolution, da das vermeintlich rückständige und feudale Lateinamerika nach dieser Sichtweise erst kapitalistisch werden müsste, um schließlich zum angestrebten Kommunismus zu gelangen (ebd.: 66f.; Beigel 2015: 15; Schelkshorn 1992: 21). Die Dependenztheorien vollziehen nun einen fundamentalen „epistemologische[n] Bruch“ (Fornet-Betancourt 1988: 66) mit diesen eurozentrischen Erklärungsschemata, der in mehrfacher Hinsicht zum Impulsgeber für das Befreiungsd Denken wird.

Zum einen analysieren die Dependenztheoretiker_innen die bislang weitgehend isoliert betrachtete Situation Lateinamerikas systematisch im Lichte globaler Zusammenhänge, Macht- und Ausbeutungsverhältnisse, wobei sie an frühere anti-imperialistische Debatten der 1920er Jahre sowie Martí's Kritik an der intellektuellen Abhängigkeit des Subkontinents anknüpfen. Mit diesem Perspektivenwechsel verschieben sich auch die Erklärungsmodelle. Denn die strukturelle Armut und wirtschaftliche Schwäche Lateinamerikas wird nun nicht mehr als ein vermeintlich naturgegebenes Stadium der Rückständigkeit verstanden, sondern als Folge des Kolonialismus und einer abhängigen Einbindung in die globale Arbeitsteilung gefasst (Beigel 2015: 15f.). „[D]ie Unterentwicklung erscheint so als das andere Gesicht der Geschichte der Entwicklung des Kapitalismus“ (Fornet-Betancourt 1988: 67). Diese These bedeutet vor allem die Unmöglichkeit des alten Traumes, einst so zu werden wie Europa, und stellt das postkoloniale Lateinamerika vor „die Frage, *welche* Entwicklung überhaupt anzustreben sei“ (Schelkshorn 1992: 23).

Zweitens fragen die Dependenztheorien aber auch nach den internen Auswirkungen und Bedingungen der Abhängigkeitssituation. Während die Analysen der ISI einer recht ökonomistischen und apolitisch technokratischen Linie folgten, richten die Dependenztheoretiker_innen ihren Blick nun „auf soziale Konflikte und politische Kämpfe“ (Beigel 2015: 14) und die „Beziehungen zwischen gesellschaftspolitischen Faktoren und ökonomischen Entwicklungen“ (ebd.: 15). Neben dem globalen Gegensatz zwischen zentralen und peripheren Staaten werden dabei die innerstaatlichen Ausbeutungs- und Dominanzverhältnisse zwischen nationalen Eliten, den sogenannten „(neo-)kolonialen Brückenköpfen“ und der marginalisierten Landbevölkerung sowie zwischen „Weißen“ und „Nicht-Weißen“ zu einem wichtigen Gegenstand der Reflexion. Damit rückt zum einen auch die „soziale, politische und kulturelle Dimension der Abhängigkeit“ (Schelkshorn 1992: 23) in den Fokus (ebd.: 22f.). Zum anderen entwickelt sich eine breite theoretisch-politische Debatte über die richtigen Strategien zu ihrer Überwindung. Die Auseinandersetzung dreht sich dabei vor allem um die Frage, ob die Situation der Abhängigkeit nun als ein Ausbeutungsverhältnis zwischen Nationen oder zwischen Klassen gefasst werden sollte (Beigel 2015: 11f.). Diese zentrale Konfliktlinie zwi-

schen eher nationalistisch und eher marxistisch orientierten Positionen wird auch die befreiungstheoretischen Debatten strukturieren und wirkt bis in heutige dekoloniale Diskurse fort.

Drittens wecken die Dependenztheorien ein Bewusstsein für die ideologischen Implikationen sowie die politische Bedeutung und Verantwortung der Wissenschaften. Mit ihrem Perspektivenwechsel entlarven sie den entfremdenden Charakter eurozentrischer Theorien und lenken den Blick auf die politischen Konsequenzen globaler Wissenshierarchien. Zugleich bilden sie ein erfolgreiches Gegenbeispiel einer „in Lateinamerika geprägten und verwurzelten theoretischen Perspektive“ (ebd.: 31) und setzen so einen neuen Impuls zur „Dekolonisierung“ und „Lateinamerikanisierung“ der Wissensproduktion (ebd.: 31–33).

2.6.3 Ausgangspunkte und Kernanliegen des Befreiungsdenkens

Mit diesen von den Dependenztheorien eingeleiteten Brüchen öffnet sich ein neuer „Verstehenshorizont“ (Fornet-Betancourt 1988: 66), der bis weit über die Grenzen der Wirtschaftswissenschaften hinaus wirksam wird und den analytischen wie strategischen Rahmen absteckt, in dem sich das Befreiungsdenken entwickelt: „das bis dahin gültige Begriffspaar ‚Unterentwicklung – Entwicklung‘ [wird] durch das Begriffspaar ‚Abhängigkeit – Befreiung‘ ersetzt“ (ebd.: 67). Im Fahrwasser dieses dependenztheoretischen Paradigmenwechsels werden nun die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Dimensionen und Institutionen unter dem Blickwinkel der Abhängigkeit analysiert. Die wirtschaftliche Abhängigkeit von importierten Produkten gehe demnach mit einer kulturellen Abhängigkeit von „fremden Wertvorstellungen und Verhaltensmustern“ (Baquero et al. 1998: 14) einher, die materielle Kolonisierung ökonomischer Ressourcen bedinge zugleich die intellektuelle „Kolonisierung des Bewusstseins“ (ebd.: 15), die die Kolonisierten von ihrem eigenen Lebenskontext und Interessen entfremde. Ins Zentrum der Kritik geraten dabei vor allem die „Schule, die Kirche und die Universitäten“ (ebd.), die als „wichtige Instrumente [...] der Domestizierung und Unterdrückung [und damit] des Aufrechterhaltens des Systems der Abhängigkeit“ (ebd.) betrachtet werden. Das Befreiungsdenken entsteht nun als Reformbewegung, mit dem Ziel, die historische Funktion dieser Institutionen grundlegend umzukehren. Denn „jedes Herrschaftsinstrument“ (ebd.), so die Ausgangsthese, kann „immer auch ein Instrument der Befreiung“ (ebd.) sein. Diese Überzeugung beruht auch auf einer kritischen Wiederaneignung der eigenen (institutionellen) Geschichte. Der Blick auf die Vergangenheit offenbart zum einen die herrschaftssichernde Rolle, die Pädagogik, Religion und Wissenschaft während der Kolonialzeit zumeist spielten, zugleich werden in all diesen Bereichen aber auch Gegengeschichten von Kritik und Widerstand sichtbar, die als positive historische Bezugspunkte für die aktuellen Transformationsbestrebungen aufgenommen werden (ebd.: 17–19, 34f., 62–65). Das gemeinsame Ziel dieser Bestrebungen liegt zunächst in der „Lateinamerikanisie-

rung“ Lateinamerikas, als Voraussetzung für eine authentische und selbstbestimmte Entwicklung des (post-)kolonial entfremdeten Kontinents. Entsprechend Alberdis Programm einer „*filosofía americana*“ (Fornet-Betancourt 1988: 53), sollen sich die Schule, die Kirche und die Universitäten aus ihren eurozentrischen Mustern lösen und von ihren eigenen kontextuellen Lebensrealitäten ausgehen. In diesem Sinne ist das Befreiungsd Denken stark praktisch orientiert, eminent politisch und eng mit den erstarkenden sozialen (Basis-)Bewegungen der Zeit verbunden. Das Befreiungsparadigma bestimmt die pädagogische, pastorale und philosophische Arbeit als untrennbares Zusammenspiel von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis, von „Aktion und Reflexion“ (Freire 1984: 72) unter der leitenden Perspektive grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen (Baquero et al. 1998: 16–20, 36–38, 68f.). In der Analyse der lateinamerikanischen Realität und den entsprechenden Zielsetzungen und Strategien unterscheidet sich das Befreiungsd Denken mit seiner dependenztheoretischen Perspektive jedoch fundamental von Alberdi. Denn dieses identifiziert die Marginalisierung des „einfachen Volkes“¹³, also die „soziale Ausgrenzung“ (ebd.: 16) weiter Bevölkerungsteile, als zentralen Konstruktionsfehler der lateinamerikanischen Staaten. Zwar hatte bereits Alberdi die Losung „Hören auf das Volk“ (zit. nach Schelkshorn 2017: 171) als Richtschnur für das unabhängige Lateinamerika ausgegeben. Allerdings verstand er unter diesem „Volk“ allein eine kleine weiße, aufgeklärte, städtische Elite, die mit ihrer europäischen Orientierung die Modernisierung ihrer Länder vorantreiben sollte (ebd.). Genau diese Exklusivität wird zur Zielscheibe des Befreiungsd Denkens, das sich die radikale Hinwendung zur „Kultur der Indios, der Schwarzen und der Mestizen, kurz aller, die als Barbaren gebrandmarkt worden sind“ (Schelkshorn 1992: 29), zum Leitprinzip macht. Damit geht auch eine Neu-Interpretation des Volkskonzepts einher, das als zentraler Bezugspunkt aufgenommen wird, nun aber eben jene Bevölkerungsgruppen bezeichnet, die über Jahrhunderte nicht nur aus den Institutionen der lateinamerikanischen Staaten, sondern auch der globalen Gemeinschaft der Menschen ausgeschlossen waren. Dabei grenzt sich das Befreiungsparadigma in seiner Hinwendung zu den gesellschaftlichen Rändern deutlich von paternalistischen und assistentialistischen Formen der Armenfürsorge und Sozialarbeit ab. Zudem zeichnet sich der Zugang durch eine starke christlich-humanistische Prägung (Fornet-Betancourt 2004: 91) und eine tiefe Skepsis gegenüber positivistischen und technokratischen Strategien aus, die wohl nicht zuletzt mit

13 Dabei ist unbedingt zu beachten, dass das spanische „pueblo“ in Lateinamerika historisch eine grundlegend andere analytische und politische Bedeutung erlangte als der deutsche Begriff „Volk“. Während sich jener „Volk“ auf exklusive, ethnisch, zum Teil auch biologisch definierte Gemeinschaftsvorstellungen bezieht, werden in Lateinamerika unter dem Begriff „pueblo“ zumeist die „einfachen Leute“ zusammengefasst, also jene Bevölkerungsmehrheiten, die historisch aus den kolonialstaatlichen Institutionen ausgeschlossen waren. Zwar ist auch diese Gruppe aufgrund der ethnisch-rassistischen Überformung der lateinamerikanischen Staaten deutlich ethnisch und kulturell konnotiert, der Fokus liegt aber doch auf einer sozial-räumlichen Bestimmung des „pueblo“. Das genaue Verständnis der Kategorie des „pueblo“/„Volkes“ ist aber auch innerhalb des lateinamerikanischen Befreiungsd Denkens umstritten (Genauer zu den Bedeutungsdimensionen des lateinamerikanischen „pueblo“ siehe Kastner 2013; für eine marxistisch-befreiungsphilosophische Konzeption des Begriffs „pueblo“ siehe Dussel 2013a: 91–98).

den im letzten Abschnitt skizzierten Erfahrungen des 19. Jahrhunderts zu tun hat. Dementsprechend sollen die marginalisierten Gruppen nicht bloß in die bestehenden Gesellschaftsstrukturen integriert, sondern dazu ermächtigt werden, ihre Lebensumstände selbstbewusst und aktiv zu gestalten. Das „Volk“ ist in dieser Perspektive also eben nicht Objekt karitativer Fürsorge, sondern Subjekt seiner eigenen Befreiung. Dabei sollen die kulturellen Praktiken, lokalen Gemeinschaftsformen und Solidaritätsstrukturen der lateinamerikanischen Volkskulturen, die in den eurozentrischen Staatsprojekten noch als Hindernisse auf dem Weg zur Modernisierung betrachtet wurden, Ausgangspunkt und Basis eines eigenständigen Entwicklungsweges bilden (Baquero et al. 1998: 38–45). Um seine historische Rolle erfüllen zu können, müsste das unterdrückte „Volk“ aber seinen verinnerlichten Eurozentrismus und seine tief verankerte Selbstverachtung überwinden – das „kolonisierte“ müsse in ein „kritische[s] Bewußtsein“ (ebd.: 16) transformiert werden. Die ideologiekritische Methode der „Bewußtseinsbildung“ (Fornet-Betancourt 1988: 83), im Sinne der Selbstaufwertung und kritischen Reflexion der sozialen Realität, bildet daher ein weiteres wesentliches Element des Befreiungszugangs (ebd.; Baquero et al. 1998: 16f.)¹⁴. Zusammenfassend bedeutet das Befreiungsd Denken also eine radikale Umwertung, in der die bislang als „rückständig“ verachtete ländliche, indigene und schwarze Bevölkerung nun zur Trägerin von gesellschaftlichem Fortschritt und Befreiung wird. Dabei lassen sich zumindest drei Ebenen der befreiungstheoretischen Hinwendung zum „Volk“ ausmachen: Sie bedeutet zunächst „Leben mit dem Volk“. Vor allem die seelsorgerische Tätigkeit der Befreiungstheologie zielt darauf ab, an „die Basis“ zu gehen und die Menschen in ihren alltäglichen Praktiken und Problemen, ihrer Selbstorganisation und ihren politischen Kämpfen zu begleiten (ebd.: 37–40). Die befreiungspädagogische Arbeit wiederum vollzieht sich als „Lernen von und mit dem Volk“. Ihr geht es darum, gemeinsam mit den Menschen die strukturellen Ursachen dieser Probleme zu reflektieren und praktische Handlungsstrategien zu erarbeiten (ebd.: 16f.). Das Prinzip „Denken aus der Perspektive des Volkes“ schließlich wird vor allem für die befreiungsphilosophische Arbeit leitend. Demnach bietet die Lebensrealität der Marginalisierten und Unterdrückten eine privilegierte Erkenntnisperspektive, um die Mechanismen der Abhängigkeit, von Herrschaft und Unterdrückung zu entschleiern – eine Position, die ich im Folgenden noch etwas genauer beleuchten werde (ebd.: 43, 70f.; Fornet-Betancourt 1988: 80f.).

2.6.4 Fragestellungen und Bruchlinien der Befreiungsphilosophie

Während sich der Befreiungsdiskurs zunächst vor allem als pädagogische und theologische Bewegung etabliert, erfasst er um 1970 auch den philosophischen Bereich. Hier zeigen sich in besonderer

14 In den folgenden beiden Kapiteln (4 und 5) werde ich mich anhand der Befreiungspädagogik Paulo Freires genauer mit dieser Methode auseinandersetzen.

Klarheit entscheidende konzeptionelle Fragestellungen und Bruchlinien, die auch die anderen disziplinären Ausprägungen des Befreiungsdenkens strukturieren und die hier abschließend kurz skizziert werden sollen.

Den entscheidenden Anstoß für die Entstehung der Befreiungsphilosophie gibt eine berühmt gewordene Debatte um das Wesen der lateinamerikanischen Philosophie bzw. die Voraussetzungen und Wege einer „Lateinamerikanisierung“ der Philosophie, die sich ab 1968 zwischen Augusto Salazar Bondy und Leopoldo Zea entfacht. Darin diskutiert der Peruaner Salazar Bondy erstmals die Bedeutung des dependenztheoretischen Paradigmenwechsels für die Philosophie in Lateinamerika. Mit seinem Essay „¿Existe una filosofía en nuestra América?“ (2004) wirft er die provokante Frage auf, „ob im Kontext ökonomischer, politischer und kultureller Abhängigkeit überhaupt eine authentische Philosophie möglich sei“ (Schelkshorn 1992: 24). Mit Blick auf die eigene Ideengeschichte stellt er fest, dass sich die lateinamerikanische Philosophie wohl von der europäischen unterscheide. Schließlich hätten die lateinamerikanischen Denker_innen, bei aller Orientierung an Europa, die geistigen Importe doch im Lichte ihrer eigenen Lebensrealität angepasst und weitergedacht. Da jedoch im Zuge der kolonialen Eroberung sämtliche Verbindungen zum indigenen Erbe vollends gekappt wurden und sich die Philosophie in Lateinamerika allein in den Pfaden der abendländischen Tradition entwickelte, sei diese durch eine grundlegende kulturelle Entfremdung gekennzeichnet. Mehr noch: dieses entfremdete Denken wirke überdies selbst entfremdend. Die Philosophie habe Lateinamerika stets im Lichte europäischer Konzepte und Vorbilder interpretiert und damit nicht nur den Blick auf die eigene Realität verzerrt, sondern auch zur Festschreibung der (post-)kolonialen Abhängigkeitssituation beigetragen. Ausgehend von dieser Analyse zieht Salazar Bondy einige schwerwiegende Konsequenzen: Soll das Philosophieren in Lateinamerika tatsächlich authentisch sein, so müsse es sich erstens endlich von seinen kolonialen Verstrickungen und damit auch der eigenen Ideengeschichte lösen und als radikale Neuschöpfung konstituieren¹⁵. Dementsprechend gelte es zweitens, die lateinamerikanische Philosophie als anti-kolonialen Gegenentwurf und in klarer Abgrenzung zur dominanten westlichen Tradition zu konzipieren¹⁶. Dieser Emanzipationsprozess sei drittens kein rein intellektuelles Unterfangen, sondern zunächst an die Überwindung der politischen und ökonomischen Abhängigkeitssituation gebunden. Bis zu dieser gesellschaftlichen Transformation habe die Philosophie schließlich viertens die Aufgabe, die erstarkenden politischen Be-

15 Diese Forderung nach einem radikalen Bruch mit dem kolonialen Erbe wird ab den 1990er Jahren von Autor_innen aus dem Umfeld post- und dekolonialer, postdevelopmentaler und ökofeministischer Ansätze erneuert und gegen Paulo Freires vermeintlich eurozentrische Befreiungskonzeption in Stellung gebracht. Siehe Kapitel 6.3 in dieser Arbeit.

16 Hier klingt José Martí bereits im letzten Abschnitt angesprochene Forderung nach, sich „[m]it den Unterdrückten [...] zu vereinen, um ein System zu stützen, das den Interessen und Machtgewohnheiten der Unterdrücker entgegensteht“ (Martí 1982: 62) – eine Orientierung, die für die Befreiungsphilosophie von grundlegender Bedeutung werden sollte.

wegungen zur endgültigen Befreiung des Kontinents reflexiv zu begleiten (ebd.: 24–27; Schelkshorn 2009: 69–71).

Zu Salazar Bondys Gegenspieler in dieser Debatte wird der Mexikaner Leopoldo Zea, der mit seinem Projekt einer „Historia de las Ideas“ – einem groß angelegten Programm zur Aufarbeitung der Ideengeschichte des Kontinents – federführend dazu beigetragen hatte, überhaupt ein Bewusstsein für so etwas wie eine lateinamerikanische Philosophie zu schaffen. Für ihn beruht Salazar Bondys auf den ersten Blick so kritisch und radikal anmutende Position im Kern auf Hegels alter eurozentrischer Vorstellung, dass die Entwicklungen Lateinamerikas nicht mehr als eine Kopie oder ein Reflex der Geschehnisse im zentralen Europa seien. In seiner Infragestellung der Authentizität der lateinamerikanischen Philosophie zeige sich einmal mehr jener tiefsitzende Selbstzweifel am eigenen bzw. eigenständigen Denkvermögen, der noch auf die alte Kolonialdebatte über die Humanität der Bewohner_innen des eroberten Lateinamerika zurückgehe (zum Inhalt dieser Debatte siehe Abschnitt 2.5). Leopoldo Zea richtet sich gegen diesen Zweifel. Denn bei aller Orientierung an europäischen Vorbildern sei auch das lateinamerikanische Philosophieren letztlich nichts anderes als ein Versuch, die eigene Lebensrealität denkerisch zu ergründen, und allein dadurch bereits Teil des universellen Projekts der Philosophie – Philosophie schlechthin also, so der Titel seines Essays „La filosofía americana como filosofía sin más“ aus dem Jahr 1969 (Zea 2005). Der spezifische imitative Charakter der lateinamerikanischen Philosophie entspringe dabei durchaus einem authentischen Eigeninteresse. Denn angesichts der kolonialen Machtverhältnisse und Stereotype sei diese gleichsam dazu gezwungen, „die eigene Humanität gegen den Vorwurf des Untermenschentums durch die Übernahme fremder Modelle verteidigen zu müssen“¹⁷ (Schelkshorn 1992: 25). Mit dieser Strategie haben die lateinamerikanischen Intellektuellen – so kritisiert auch Zea – tatsächlich oft dazu beigetragen, die koloniale Situation noch weiter zu verfestigen. Dies sei aber wesentlich der (vor allem im 19. Jahrhundert) krassen Negation der eigenen Kultur und Geschichte und der allzu starken Orientierung an europäischen Vorbildern geschuldet. Salazar-Bondys Forderung nach einer völligen Neukonstitution der Philosophie laufe Gefahr, genau diesen fatalen Geschichtsbruch zu wiederholen. Um dieser scheinbar endlosen Spirale der Selbstverleugnung zu entkommen, müsse eine authentische lateinamerikanische Philosophie dagegen die eigene Vergangenheit, gerade auch in ihren problematischen und schmerzhaften Seiten, kritisch aufgreifen, um aus deren Irrtümern zu lernen (ebd.: 25f.; Schelkshorn 2009: 71–74).

Diese Debatte um ein authentisches lateinamerikanisches Philosophieren wird zu einer Art Arbeitsauftrag für die Befreiungsphilosophie, die sich Ende der 1960er Jahre ausgehend von Argentinien zu formieren beginnt. Ihr genauer Entstehungszeitpunkt ist dabei nicht eindeutig festzustellen. Oft

¹⁷ Einige Beispiele dieser Selbstbehauptungsstrategie wurden in Abschnitt 2.5 skizziert.

genannt wird der II. Nationale Kongress für Philosophie in Córdoba von 1970, auf dem sich eine Gruppe junger Philosoph_innen zusammenfindet, um mit der dominanten eurozentrischen Lehre zu brechen (Dussel 1989b: 44f.; Schelkshorn 1992: 28). Ein weiteres wesentliches Datum ist eine Ausgabe der argentinischen Zeitschrift „Nuevo Mundo“ von 1973, in der erstmals die verschiedenen Ansätze zur Ausarbeitung einer befreienden lateinamerikanischen Philosophie systematisch dokumentiert werden (ebd.: 29; Fornet-Betancourt 1988: 69–72). Inhaltlich konstituiert sich die junge Befreiungsphilosophie wesentlich entlang von Salazar Bondys Forderungen, die lateinamerikanische Philosophie erstens in Abgrenzung zu den hegemonialen westlichen Strömungen und zweitens in enger Verbindung und Solidarität mit den politischen Befreiungsprozessen zu entwickeln. Ihr erstes gemeinsames Anliegen ist daher eine radikale Kritik an der westlichen Philosophie und Philosophiegeschichte. Denn erst die Dekonstruktion des eurozentrischen Universalitätsanspruchs könne den Weg für ein anderes, authentisch lateinamerikanisches Philosophieren öffnen. Zweitens verbindet die Befreiungsphilosoph_innen ihre Hinwendung zu den historisch marginalisierten Bevölkerungsgruppen, dem „Volk“ als neuem Subjekt dieses lateinamerikanischen Philosophierens (ebd.: 69–72; Schelkshorn 1992: 24–27). In der Interpretation dieser beiden Grundpfeiler zeigen sich jedoch von Anfang an gravierende Unterschiede und Konflikte. Trotz des gemeinsamen Anliegens wird die Befreiungsphilosophie daher nie zu einer einheitlichen Schule. In ihr versammelt sich vielmehr ein breites Feld von theoretischen Ansätzen und zum Teil recht unterschiedlichen politischen Orientierungen. Aus diesen formieren sich – ähnlich der oben angesprochenen Auseinandersetzung zwischen nationalistischen und marxistischen Positionen in der Dependenztheorie – auch in der Befreiungsphilosophie zwei große theoretisch-politische Orientierungen, die die Debatte bis in heutige dekoloniale Ansätze hinein strukturieren (ebd.: 26–30; Fornet-Betancourt 1988: 72–83).

Im Gefolge des argentinischen Kulturphilosophen Rodolfo Kusch (Kusch 2010) formiert sich erstens, eine kulturethische oder volkskulturelle Strömung der Befreiungsphilosophie, der vor allem argentinische Denker wie Juan Carlos Scannone, Carlos Cullen, Osvaldo Ardiles oder Mario Casalla angehören¹⁸. Im Zentrum des kulturethischen Befreiungsprojekts, das politisch dem nationalistischen Populismus Perons nahesteht, steht die kulturelle Selbstbehauptung Lateinamerikas und die Suche nach den Wurzeln der lateinamerikanischen Volkskultur. Die Grundelemente des Befreiungsdenkens, etwa das Konzept des „Volkes“, sowie der wesentliche Gegensatz zwischen dem zentralen Europa und dem peripheren Lateinamerika werden dementsprechend vorwiegend kulturell gefasst. Einen wesentlichen Ausgangspunkt bildet die These von der unüberwindbaren kulturellen Durchdringung oder „Deformierung“ (Fornet-Betancourt 1988: 75) der Philosophie, die mit dem Konzept

18 Unter den gegenwärtigen dekolonialen Debatten steht etwa der Ansatz Walter Mignolos (z.B. 2000, 2007, 2012) dieser volkskulturellen Traditionslinie nahe. Mignolo selbst sieht Kusch als wichtigen Wegbereiter einer epistemischen Dekolonisierung (Mignolo 2010).

der „Geokultur des Denkens“¹⁹ (ebd.: 74) beschrieben wird. Aus dieser Perspektive muss der Universalitätsanspruch der europäischen Philosophie als kulturimperialistischer Entfremdungsakt radikal zurückgewiesen werden. Denn ein authentisches Philosophieren müsse sich an seinem kulturellen Ort verwurzeln und könne nur von den alltäglichen Sinnhorizonten der gelebten Volkskultur ausgehen. Im Falle Lateinamerikas gründen diese in einem gemeinschaftlich und ganzheitlich orientierten Alltagsethos, das dem kalten Rationalismus und Egoismus des europäischen Zivilisationsmodells entgegengesetzt wird (ebd.: 73–80). Kurz gesagt geht es der kulturethischen Befreiungsphilosophie also wesentlich darum, „die Philosophie zu inkulturieren“ (ebd.: 79). Sie zielt darauf ab, „im Rekurs auf die Weisheit der Volkskultur die Grundpfeiler für einen neuen Ausgangspunkt der Philosophie Lateinamerikas freizulegen [...] um] die Trennung zwischen lateinamerikanischer Kultur und Philosophie zu überwinden“ (ebd.: 79f.).

Gegenüber dieser Orientierung bringen Philosophen wie Horacio Cerutti-Guldberg oder Hugo Assmann zweitens, stärker machtkritisch und marxistisch ausgerichtete Entwürfe einer Philosophie der Befreiung in Stellung. Der seit Ende der 1970er Jahre im mexikanischen Exil lebende Argentinier Enrique Dussel wiederum, der anfangs noch oft der kulturethischen Strömung zugerechnet wird, gilt heute zweifellos als einflussreichster Vertreter einer marxistisch orientierten Befreiungsphilosophie (ebd.: 70, 80; Schelkshorn 1992: 26f.). Wie für die kulturethische, so sind auch für die marxistische Orientierung die Verortung des Denkens, die Dekonstruktion der europäischen Philosophie sowie das „Volk“ als philosophisches Subjekt zentral. Allerdings werden diese Elemente nun vor allem polit-ökonomisch gefasst und konsequent im Lichte von Macht- und Herrschaftsverhältnissen reflektiert (Fornet-Betancourt 1988: 80). Das betrifft insbesondere das Konzept des „Volkes“, das in seiner kulturalistischen Interpretation problematische essenzialistische Implikationen zeitigt, in der marxistischen Perspektive dagegen sozialräumlich bestimmt und klassenanalytisch ausdifferenziert wird (Schelkshorn 1992: 26). Ausgangspunkt von Dussels marxistischer Befreiungsphilosophie ist der soziale Ort und die politisch-ideologische Durchdringung des Denkens. Demnach tendieren die Intellektuellen der gesellschaftlichen Machtzentren dazu, die eigene Position zu verschleiern und damit ihre Privilegien zu verteidigen. In diesem Lichte erscheint der Universalismus der europäischen Philosophie als Herrschaftsideologie. Dieser stelle die gesellschaftlichen Modelle, intellektuellen Konzepte und ethischen Normen des geopolitischen Zentrums als allgemeingültige Entwicklungen dar und trage somit dazu bei, die bestehende Ordnung mit ihren Ungleichheiten zu legitimieren. Demgegenüber bringt Dussel die gesellschaftlichen Peripherien als bevorzugte Orte eines tatsächlich kritischen Denkens in Stellung:

19 Das Konzept der „Geokultur des Denkens“ wird im heutigen dekolonialen Diskurs von Walter Mignolo mit dem Konzept einer „Geopolitics of Knowledge“ (Mignolo 2002) wieder aufgegriffen.

Die Menschen, die weit entfernt sind, die das Zentrum von seinem Rand aus in den Blick bekommen [...], diese Menschen besitzen die unverdorbene Vernunft, um die Wirklichkeit zu denken. Nichts bleibt ihnen verborgen. Wie wird die Herrschaft, unter der sie leiden, verschleiert? [...] Die philosophische Intelligenz ist bereits wahrheitsfähig und klarsichtig, sie ist präzise, insofern sie an der Unterdrückung teilhat und kein Privileg verteidigen muß, weil sie keines hat²⁰ (Dussel 1989a: 17f.)

Dieser philosophische Perspektivenwechsel bildet den Dreh- und Angelpunkt der marxistisch orientierten Strömung. Eine befreiende Philosophie könne sich nur aus der Perspektive des „Volkes“ heraus formieren – das nun aber als Gemeinschaft der Unterdrückten und Ausgegrenzten verstanden wird. Sie müsse die gesellschaftlichen Systeme – mit Frantz Fanon gesprochen – konsequent von den „Verdammten dieser Erde“ (Fanon 2017) her durchleuchten, um die blinden Flecken, die Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen der bestehenden Ordnung entlarven zu können (Fornet-Betancourt 1988: 80–83).

Diese politische und epistemische Option für die gesellschaftlichen Ränder wird auch zum Leitprinzip von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“, deren konzeptionelle Grundlagen, Zielsetzungen und Strategien in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit ausführlich analysiert werden. Dabei wird deutlich werden, dass die Spannung zwischen einem eher essentialistisch-kulturalistischen oder einem soziostrukturell-ökonomistischen Verständnis dieses Perspektivenwechsels auch für die Interpretation und Einschätzung der Befreiungspädagogik zu einer entscheidenden Achse werden sollte.

20 An diesem Zitat wird die enge Verbundenheit Dussels zu Marx erkennbar. Er greift hier deutlich auf die Marx'sche Bestimmung des Proletariats als revolutionärem Subjekt zurück, das „nichts [...] zu verlieren [hat], als [seine][...] Ketten“ (Marx/Engels 2005: 56). Dussel glaubt in Marx selbst einen frühen Befreiungsphilosophen zu erkennen. Schließlich nutze auch Marx die gesellschaftliche Peripherie seiner Zeit – also das europäische Industrieproletariat – als Erkenntnisperspektive, um die herrschende Ordnung seiner Zeit – also den noch jungen Kapitalismus – zu dekonstruieren.

3. Paulo Freires Befreiungspädagogik: biographische und ideengeschichtliche Hinführungen

Das folgende Kapitel widmet sich der Rolle und Konzeption von Bildung im lateinamerikanischen Befreiungsdiskurs, die im weiteren Verlauf der Arbeit anhand von Paulo Freires Entwurf einer „Pädagogik der Unterdrückten“ beispielhaft analysiert und diskutiert wird. Dabei geht es hier weniger um die individuelle theoretische Denk- und Syntheseleistungen Freires als um einen breiteren pädagogischen Ansatz bzw. eine politisch-theoretische Denkbewegung, die in seinem Werk einen besonders pointierten Ausdruck findet. Denn während sich die Rezeption der Befreiungspädagogik außerhalb Lateinamerikas weitgehend auf Person und Werk Freires beschränkt und dessen Schaffen auf eine innovative Synthese europäischer Einflüsse reduziert, zeigt sich in Lateinamerika eine deutlich längere und breitere pädagogische Bewegung, die versucht, Bildung vor dem Hintergrund der kolonialen Erfahrung neu- und als Instrument der Entkolonialisierung umzudenken. Ab den 1960er Jahren entstanden in dieser Linie die vielfältigen Entwürfe und Praktiken einer befreienden Pädagogik, deren Potentiale für eine kritische Bewusstseinsbildung bzw. eine befreiende Praxis im postkolonialen Kontext des 21. Jahrhunderts im weiteren Verlauf der Arbeit untersucht werden. Aufgrund der beschränkten Ressourcen dieser Untersuchung kann auf Vielfalt und Unterschiede der befreiungspädagogischen Ansätze hier nur hingewiesen, aber nicht genauer eingegangen werden. Die Darstellung beschränkt sich auf Paulo Freire als bekanntesten und einflussreichsten Vertreter bzw. genauer auf dessen Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (1984). Denn in diesem Text – so die These – lässt sich eine konzeptionelle Grundstruktur und Zielsetzung ausmachen, in der sich zum einen zentrale Charakteristika des Befreiungsdiskurses im Allgemeinen manifestieren und die zum anderen auch für Freires spätere Arbeiten leitend wird. Die „Pädagogik der Unterdrückten“ scheint mir daher in besonderem Maße geeignet für eine exemplarische Detailanalyse jener theoretisch-konzeptionellen, epistemologischen und ontologischen Grundlagen und politischen Zielorientierungen des Befreiungsdiskurses, die ab den 1980er Jahren zum Knackpunkt poststrukturalistischer, postkolonialer, postdevelopmentaler und ökofeministischer Kritiken werden sollten.

Dafür widme ich mich im nun folgenden dritten Kapitel dieser Arbeit zunächst einer biographischen und ideengeschichtlichen Hinführung zur „Pädagogik der Unterdrückten“. In einem ersten Schritt werfe ich einen Blick auf den persönlichen (intellektuellen) Werdegang Freires. Vor dem Hintergrund dieser lebensgeschichtlichen Erfahrungen werden Grundintention und -impetus des Frei-

re'schen Entwurfs einer kontextualisierten, praxisorientierten und engagierten Bildungsarbeit zur politischen Ermächtigung marginalisierter Gruppen deutlich. Zweitens wird der Ansatz Freires kursorisch in den breiteren Diskurs um eine antikoloniale lateinamerikanische Pädagogik eingebettet. Dafür skizziere ich einige wesentliche Grundzüge gegenhegemonialer lateinamerikanischer Bildungsdiskurse und verdeutliche die Rolle von Bildung innerhalb des breiteren Befreiungsparadigmas der 1960er Jahre.

Aufbauend auf dieser dichten Kontextualisierung rücken im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Inhalte der Befreiungspädagogik ins Zentrum. In Kapitel 4 und 5 werden anhand eines „Close Readings“ der „Pädagogik der Unterdrückten“ die konzeptionellen Grundlagen und politischen Zielsetzungen des Freire'schen Ansatzes genauer analysiert. Dieser, so möchte ich zeigen, konstituiert sich wesentlich als Kombination von Selbstaffirmation und kritischer Reflexion, deren Grundlage ein spezifisches universalistisches Menschen- und Geschichtsbild bildet. Freires Entwurf aus den 1960er Jahren blieb freilich nicht unwidersprochen – auch in gesellschaftskritischen und anti-kolonialen Kreisen. Im abschließenden sechsten Kapitel dieser Arbeit skizziere ich daher zwei spezifische Stränge der Kritik, die in Freires Befreiungspädagogik eine subtile Fortsetzung eines totalitären, modernen und damit letztlich kolonial und patriarchal überformten Denkens behaupten. Unter den zahlreichen Rezeptionen Freires scheinen mir diese Ansätze heute von besonderer Relevanz. Denn sie richten sich direkt gegen die ontologischen und ethischen Grundlagen der Befreiungspädagogik und stellen die Möglichkeit universalistischer Befreiungskonzepte aus einer modernekritischen und antikolonialen Perspektive grundsätzlich in Frage. Vor diesem Hintergrund werden Freires Konzepte zusammenfassend diskutiert und Ambivalenzen, Leerstellen und offene Fragen rund um Möglichkeit oder Unmöglichkeit, Notwendigkeit, Form und Implikationen eines universalistischen Verständnisses von Befreiung und gesellschaftlicher Transformation identifiziert.

3.1 Biographische Notizen

Paulo Freire wurde am 19. September 1921 in der Küstenstadt Recife im Bundesstaat Pernambuco im Nordosten Brasiliens geboren. Er stammt aus einer kleinbürgerlichen, weißen, katholischen Familie und genoss eine klassisch humanistische Schul- und Universitätsbildung (Dabisch 2002: 77; Hernández 1977: 9; Kane 2001: 33). Eine Reihe persönlicher und politischer Erfahrungen führten Freire jedoch dazu, die üblichen Pfade seiner Herkunft zu verlassen und sein Leben in den Dienst der popularen Befreiungskämpfe seiner Zeit zu stellen. Freire studierte Jura und Philosophie und

war fest im europäischen Literatur- und Wissenskanon verankert. Europäische Theorien wie das Aufklärungsdenken, die marxistische Tradition, die Existenzphilosophie oder die kritische Theorie waren zentrale Inspirationen für sein Denken. Allerdings interpretierte er diese Einflüsse vor dem Hintergrund der spezifischen Entwicklungen und Herausforderungen seines Lebenskontextes und entwickelte daraus einen eigenständigen Ansatz politisch-befreiender Bildung.

Einen ersten biographischen Bruch markierte die Weltwirtschaftskrise ab 1930, die auch Freires Familie hart traf. Die Erfahrung von sozialem Abstieg, Armut und Hunger weckte bereits in jungen Jahren Paulo Freires Sensibilität für soziale Fragen und führte ihn im Alter von 11 Jahren nach eigenen Angaben zum Entschluss, sein Leben dem Kampf gegen Armut und Hunger widmen zu wollen (Dabisch 2002: 77; Hernández 1977: 9). Zweitens ließ diese Episode des Abstiegs die in Brasilien traditionell rigiden Schranken zwischen den Klassen verschwimmen. Dadurch kam Freire laut seinen eigenen Worten in Kontakt mit „Landarbeiterkindern, mit Stadtkindern, mit Kindern von Industriearbeitern und Kindern, die in Rinnsteinen und Favelas wohnten“ (Freire/Betto 1986: 9f.). Er konnte so die engen Grenzen seines Herkunftskontextes überschreiten und lernte andere Lebensrealitäten, Einstellungen und Ausdrucksweisen kennen. Nach Freires biographischer Selbstreflexion waren diese Kindheitserfahrungen ein wesentlicher Ausgangspunkt seiner späteren Hinwendung zum „einfachen Volk“ (pueblo/povo), um die weit verbreitete Abwertung der unteren Bevölkerungsschichten zu überwinden (ebd.).

Nach seinem Studium arbeitete Freire als Rechtsanwalt. Als er erkannte, dass das Recht, das er dabei zu verteidigen hatte, vorwiegend den Mächtigen und Besitzenden diene, gab er diesen Beruf auf und wurde Lehrer für Portugiesisch (Hernández 1977: 9f.). 1946 begann er schließlich in der Erziehungsabteilung des Sozialdienstes der Industrie (SESI) von Pernambuco zu arbeiten und übernahm 1954 deren Leitung (Dabisch 2002: 77). Diese Phase wurde zu einem entscheidenden Wendepunkt im Denken Freires. Zum einen lernte er hier jene Form fürsorglicher, karitativer Sozialarbeit kennen, die er später heftig kritisieren sollte. Der SESI arbeitete vor allem mit Familien aus den unteren Bevölkerungsschichten und suchte die weit verbreitete Armut und Gewalt durch deren „Aufklärung“ und Erziehung zu überwinden. Dabei ging es nach Freire allerdings „nicht etwa, [dar]um das Bewußtsein der Arbeiter kritisch zu bilden, sondern [dar]um die Realität zu verdunkeln und die Erhebung der Arbeiter und ihre Entwicklung aus eigener Kraft zu einer selbstbewußten Klasse zu verhindern“ (Freire/Betto 1986: 10). Zum anderen brachte ihn diese Tätigkeit neuerlich in intensiven Kontakt mit den Lebensrealitäten, Einstellungen und Denkweisen der „einfachen Leute“. Besonders traf ihn dabei die weit verbreitete Schicksalsergebenheit, mit der sich diese Gruppen ihrer Situation fügten, und die Unterwürfigkeit, mit der sie „höheren“ Gesellschaftsgruppen begegneten, – ein Phänomen das Freire später als „Kultur des Schweigens“ (Freire 2007: 93) bezeichnete

(Hernández 1977: 10). Vor diesem Hintergrund begann Freire seine eigenen pädagogischen Konzepte zu hinterfragen und insbesondere das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden neu zu denken. Denn in der alltäglichen Praxis blieben die gängigen Methoden der Sozialpädagogik praktisch wirkungslos: Freire hielt theoretische Vorträge zu abstrakten Themen, die für die Familien von Arbeiter_innen, Fischer_innen und Landarbeiter_innen, mit denen er arbeitete, weder relevant noch verständlich waren (Freire/Betto 1986: 11–14). Dadurch gelangte er zum Prinzip, „immer von der Praxis her zu denken“ (ebd.: 11), – ein erstes zentrales Element der Freire’schen Pädagogik. Bildung – so der Ansatz – müsse immer von konkret erfahrenen Situationen und Problemen ausgehen und die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbeziehen (ebd.: 10–14). Nach diesem Grundsatz entwickelte Freire ab 1947 eine neuartige Methode zur Alphabetisierung von Erwachsenen, die seinen nationalen und internationalen Einfluss begründete. Anstatt einem vorgegebenen Lehrplan und Standardwortschatz zu folgen, erarbeiten die Lernenden die Bausteine und Regeln der Schrift ausgehend von Themen und Begriffen aus ihrem Lebensalltag. Die Methode erwies sich als äußerst effektiv – ein_e Erwachsene_r konnte damit in rund 30 Stunden Lesen und Schreiben lernen – und machte Freire rasch im ganzen Land bekannt (Dabisch 2002: 76; Freire/Betto 1986: 21–25).

1956 verließ Freire den SESI und wurde Professor für Geschichte und Philosophie der Erziehung an der Universität Recife. In den folgenden 8 Jahren konnte er seine Methode in immer breiteren Kontexten erproben (Dabisch 2002: 77). Zugleich entwickelte Freire seinen Ansatz in dieser Zeit sukzessive weiter. Es war eine Phase hoher sozialer Spannungen und einer massiven Mobilisierung der unteren Bevölkerungsschichten. Freire engagierte sich intensiv in den erstarkenden politischen Basisbewegungen, die eine radikale Gesellschaftsveränderung anstrebten. Er war Teil der befreiungstheologischen Erneuerung der katholischen Kirche und unterstützte die christlichen Basisgemeinden. Zudem engagierte er sich in der sogenannten „Bewegung für Volkskultur“ (Freire/Betto 1986: 16) – eine Initiative, die unter dem linken Präfekten von Recife Miguel Arraes von einer Gruppe politischer Intellektueller und Künstler_innen gegründet wurde. Hier initiierte er sogenannte „Kulturzirkel“ und „Kulturzentren“ (ebd.), in denen die Teilnehmer_innen über ihre alltäglichen Herausforderungen, politische Entwicklungen und Handlungsstrategien reflektierten und diskutierten. Freire war beeindruckt von den Perspektiven und Reflexionen dieser vermeintlich ungebildeten Menschen. Er erkannte in diesem Wissen, das nicht aus Büchern, sondern aus alltäglichen Erfahrungen und Praktiken gewonnen wurde, eine tiefe „Weisheit des Volkes“ (ebd.: 17) und begann sein klassisches Wissens- und Bildungsverständnis weiter aufzubrechen. Neben dieser popularen Hinwendung zum „einfachen Volk“ erlebte Freire unter den Regierungen jener Zeit andererseits aber auch die Ambivalenzen populistischer Strategien. Diese forcierten zwar eine gewisse Emanzipation und politische Mobilisierung der unteren Bevölkerungsschichten. Letztlich ginge es dabei jedoch weniger

um echte Befreiung als darum, die „breiten Massen“ für die Interessen und Projekte einer nationalistischen Elite zu instrumentalisieren (ebd.: 17–20; 25–27; 71f.; Hernández 1977: 10f.; Kane 2001: 34).

In diesem Kontext gewann die Freire'sche Bildungsarbeit zunehmend an politischer Relevanz. Erstens folgte Freires Alphabetisierungsansatz von Beginn an auch einem demokratiepolitischen Impetus. Denn bis zur progressiv populistischen Regierung João Goularts (1961-1964) war das Wahlrecht in Brasilien an die Fähigkeit des Lesens und Schreibens gebunden. Mit seinen Kampagnen wollte Freire daher nicht zuletzt politische Mitsprache und Teilhabe für alle Brasilianer_innen ermöglichen. Die herrschenden Eliten wiederum fühlten sich von dieser Aussicht bedroht und befürchteten eine Verschiebung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse (Freire/Betto 1986: 15; Kane 2001: 34). Zweitens erkannte Freire zunehmend die unvermeidbare Parteilichkeit und die politisch-ideologischen Implikationen von Bildung und Erziehung und positionierte sich klar für eine offene politische „Volksbildung im Sinne einer interessenbezogenen, für die Interessen der Volksklassen engagierten Praxis“ (Freire/Betto 1986: 20). Drittens entwickelte er seine Alphabetisierungsmethode zu einem Ansatz der kontextualisierten politischen Bewusstseinsbildung weiter, den er in seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984) 1970 theoretisch ausarbeitete. Dabei geht das technische Erlernen der bezeichnenden Begriffe – das „Lesen des Wortes“ – mit der kritischen theoretischen Reflexion der bezeichneten Lebensrealität – dem „Lesen der Welt“ – einher. „Das Lesen des Wortes“ – so Freire – „muß eingebettet sein in das Verständnis von der Veränderung der Welt“ (Freire/Betto 1986: 18). Denn „[j]ede Lektüre des Wortes setzt eine Lektüre der Welt voraus [...] in der Art, daß ‚Welt lesen‘ und ‚Wort lesen‘ eine ununterbrochene und wechselseitige Bewegung konstituieren“ (ebd.). Damit sollen die Lernenden ein Verständnis der bestimmenden Faktoren und breiteren Zusammenhänge ihrer Lebensrealität gewinnen, um die naturalisierenden Mythen und fatalistischen Sichtweisen des Alltagsverstands zu überwinden und kritisch in die Wirklichkeit eingreifen zu können. Zugleich lehnte er aber auch die Instrumentalisierung klassisch autoritärer Erziehungskonzepte und -praktiken im Rahmen revolutionärer Projekte ab, wie er sie etwa im sogenannten Realsozialismus beobachten konnte. Im Sinne einer glaubwürdigen, authentischen Befreiungspraxis – so Freire – müssen bereits die revolutionären Strategien und damit auch die Erziehung den gleichen egalitären, demokratischen Prinzipien folgen, wie sie für die zukünftige herrschaftsfreie Gesellschaft angestrebt werden. Statt „die Unterdrückten“ nach den Grundsätzen einer revolutionären Lehre, etwa dem sogenannten „wissenschaftlichen Marxismus“, „aufzuklären“, müssten die Lernenden zu „Subjekten“ ihres eigenen Lernens werden. Eine befreiende Pädagogik habe daher die Gedanken und Bedürfnisse der Lernenden stets ernst zu nehmen und müsse diese zur selbstbe-

stimmten Gestaltung ihres Lebens und ihrer Welt befähigen (Dabisch 2002: 76–80; Kane 2001: 39–43).

Mit seinen neuartigen Ansätzen gewann Freire an Bekanntheit und Einfluss und wurde 1962 von der Regierung João Goularts mit einer landesweiten Alphabetisierungskampagne beauftragt. Zugleich sahen sich die herrschenden Eliten von der wachsenden Mobilisierung und Politisierung der verarmten Bevölkerungsmehrheit bedroht. Als sich das Militär 1964 in Brasilien an die Macht putschte, wurde Freire wegen „subversiver Tätigkeit“ verhaftet und nach 70 Tagen ins Exil – zunächst nach Bolivien und schließlich nach Chile – geschickt (Dabisch 2002: 77). Dort konnte Freire sein politisch-pädagogisches Engagement unter der reformistischen Regierung Frei-Montalvas fortführen und verfasste sein theoretisches Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984; Hernández 1977: 11). Von 1971 bis 1980 arbeitete Freire als Sonderbeauftragter für Bildungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf (Dabisch 2002: 77). In der Zeit des Exils unterstützte Freire revolutionäre Regierungen und Befreiungsbewegungen in aller Welt als Berater in Bildungsfragen. Besonders prägend war dabei seine Zusammenarbeit mit den ehemaligen portugiesischen Kolonien in Afrika, die Freires Sensibilität für kulturelle Differenzen und die notwendige Kontextualität jeder pädagogischen und politischen Praxis weiter schärften (Freire/Betto 1986: 63f.). 1980 konnte Freire schließlich nach Brasilien zurückkehren, wo er Professor für Erziehung an der Katholischen Universität von São Paulo wurde und die bis heute äußerst einflussreiche Arbeiterpartei PT (Partido dos Trabalhadores) mitbegründete (Kane 2001: 35f.). Als die PT 1988 überraschend die Stadtregierung von São Paulo übernahm, wurde Freire Staatssekretär für Erziehung und Bildung. In den kommenden drei Jahren erhielt er die Möglichkeit, seine Ideen, die er vorwiegend in der informellen Erwachsenenbildung entwickelt hatte, im formalen Schulwesen umzusetzen, wobei er auch die engen Grenzen institutioneller Politik kennenlernen musste. Nach dieser Erfahrung und dem Ende des Kalten Krieges beschäftigte er sich in seinen letzten Lebensjahren vor allem damit, wie befreiende Bildung innerhalb der bestehenden Institutionen und in einem Kontext ideologischer Desillusionierung möglich sein kann. Am 2. Mai 1997 starb Paulo Freire im Alter von 75 Jahren in São Paulo (Dabisch 2002: 77; Kane 2001: 35f.).

3.2 Ausgangspunkte und Anliegen der lateinamerikanischen Befreiungspädagogik

Neben diesen biographischen Hintergründen ist für Entstehung und Charakter der Freire'schen Befreiungspädagogik aber auch ein zweiter nunmehr ideengeschichtlicher Kontext relevant, den ich in

seinen allgemeinen Zügen in den Abschnitten 2.5 und 2.6 charakterisiert habe und im Folgenden um einige wenige spezifischere Hinweise zum Feld der Bildung ergänzen möchte.

Die internationale Rezeption der Befreiungspädagogik außerhalb Lateinamerikas konzentriert sich fast ausschließlich auf das individuelle Schaffen Paulo Freires und sie interpretiert dieses überwiegend vor dem Hintergrund europäischer bzw. westlicher Einflüsse, Konzepte, Debatten und Fragestellungen. Gegenüber dieser individualistischen und eurozentrischen Lesart, die den regionalen ideengeschichtlichen Entstehungskontext des Ansatzes verdeckt, soll Freire in Anlehnung an die in Abschnitt 2.5. ausgeführte Typologisierung lateinamerikanischer Philosophie im Folgenden eben nicht als (europäischer) Pädagoge in Lateinamerika, sondern als spezifisch lateinamerikanischer Pädagoge gelesen werden. Der Freire'sche Ansatz wird also vor dem Hintergrund seines spezifischen sozialen, kulturellen, politischen und (ideen)geschichtlichen Ortes als Teil eines kollektiven Projektes verstanden, das darauf abzielt, die gesellschaftlichen Institutionen im Allgemeinen und Bildung im Besonderen als Mittel und Praxis der Befreiung im postkolonialen Kontext Lateinamerikas neu zu denken.

Denn wie Caruso feststellt, existierten „parallel zu Freire zahlreiche Initiativen der kampagnenartigen Bildungsarbeit in Brasilien und anderen lateinamerikanischen Ländern [...], die Universitätsangehörige und arme Bevölkerungsschichten vereinigten und einen schulkritischen, hoch politisierten Bereich der Volksbildung (*educación popular*) konturierten“ (Caruso 2015: 35). Die Befreiungspädagogik ist also keineswegs das Werk eines einzelnen Mannes. Vielmehr stehen Freires Denken und die Debatten um eine befreiende Pädagogik nach Cabaluz-Ducasse in einem breiten und heterogenen Diskurs kritischer lateinamerikanischer Pädagogik, der sich neben Beiträgen unterschiedlichster Autor_innen und theoretisch-konzeptioneller Ansätze nicht zuletzt aus den Erfahrungen und Experimenten informeller politischer Bildungsarbeit in popularen Basisorganisationen und sozialen Bewegungen nährt und in eine längere lateinamerikanische Bildungsgeschichte einreicht (Cabaluz-Ducasse 2016: 75–78).

So gehen Baquero et al. davon aus, dass „die Wurzeln der lateinamerikanischen Befreiungspädagogik bereits in den Anfängen der lateinamerikanischen Herrschaftspädagogik liegen“ (Baquero et al. 1998: 19). Sie interpretieren diese Bildungsgeschichte als

eine fünfhundertjährige Auseinandersetzung der Pädagogik mit dem Problem der Herrschaft [...], in der immer wieder die Erziehung und ihre Institutionen zur Domination und Ausbeutung zumeist weiter Teile der Bevölkerung instrumentalisiert, immer wieder aber auch gegen diese Herrschaft opponiert und nach Möglichkeiten gesucht wurden [sic!], sich mithilfe von Erziehung und Bildung von dieser Unterdrückung zu befreien (ebd.)

Schon in den ersten Jahrzehnten der Kolonialisierung entstanden frühe Versuche interkultureller Bildung, in denen die Begegnung zwischen Lateinamerikaner_innen und Europäer_innen nicht unter dem Vorzeichen der Unterwerfung, sondern der Verständigung stehen sollte (ebd.: 17). Weit ein-

flussreicher als solche punktuellen Initiativen war freilich das koloniale Ziel der „pädagogischen Conquista“ (ebd.) der vermeintlich Neuen Welt. Doch selbst dieses Projekt der kulturellen Unterwerfung und Umerziehung wurde vielfach zum Ausgangspunkt subversiver Praktiken.

Zum einen ließen sich die europäischen Inhalte dieses Programms nicht einfach ungebrochen auf den lateinamerikanischen Kontinent und seine Bewohner_innen übertragen. Insbesondere im Bereich der Religion wurden die Inhalte der Missionierung vielfach sprachlich und kulturell in die Kontexte der Kolonialiserten übersetzt und umgekehrt von diesen mit eigenen religiösen und kosmologischen Vorstellungen verbunden. So wurden die kulturellen Welten Lateinamerikas durch die pädagogische Conquista zwar fundamental erschüttert und verändert, statt zu deren vollständigem Verschwinden führten jedoch derartige Prozesse der kritischen Aneignung und wechselseitigen Inkulturation zur Reproduktion einer kulturellen Differenz zwischen Lateinamerika und Europa (Caruso 2015: 18–21).

Zum anderen konnten die Inhalte und Instrumente der pädagogischen Conquista auch gegen deren eigene Intentionen gewendet werden. Der universalistische Anspruch der europäischen Religion und Philosophie war die Grundlage zur Legitimierung der Kolonialisierung. Zugleich wurde dieser aber immer wieder auch zur Kritik an diesem Projekt genutzt. Bekannt wurden etwa Missionare wie Antón de Montesinos, Pedro de Córdoba und Bartolomé de las Casas oder der bereits in 2.5 angesprochene Historiker Francisco Javier Clavijero, die den Widerspruch der kolonialen Praxis mit deren ideologischen Grundlagen aufdeckten und auf der Basis der christlichen Ethik bzw. der europäischen Naturwissenschaften die Würde und das Selbstbestimmungsrecht der Indigenen verteidigten (ebd.: 18f.; Dussel 2013c: 50–65; Schelkshorn 2013: 272–275). Neben solchen „konvertierten“ Akteur_innen des Kolonialsystems nutzten aber auch die Kolonisierten selbst die erlernten Inhalte und Kulturtechniken für ihren Widerstand (ebd.: 272–275). In Kapitel 2.5 wurde das Beispiel des Indigenen Poma de Ayala skizziert (Dussel 2013c: 65–94). Auf ähnliche Weise wie Poma de Ayala seine christliche Bildung zur Kritik am katholischen Spanien nutzte, stützte rund 150 Jahre später der ehemalige Sklave François-Dominique Toussaint Louverture seine Kritik am Rassismus und die Forderungen der Haitianischen Revolution gegenüber der französischen Kolonialmacht auf die Philosophie der Aufklärung und die universalistischen Gleichheitspostulate der französischen Revolution (James 1963).

Ab Ende des 18. Jahrhunderts formiert sich im Kontext der Unabhängigkeitsbewegungen schließlich ein kontinuierlicher explizit gegenhegemonialer Bildungsdiskurs, in dem sich nach Cabaluz-Ducasse die ethisch-politischen, theoretisch-konzeptionellen und methodologischen Grundlagen der späteren Befreiungspädagogik entfalten sollten (Cabaluz-Ducasse 2016: 78) und dessen Entstehung parallel zu jener des in Abschnitt 2.5 skizzierten Projekts einer lateinamerikanischen Philosophie

verläuft. Das gesamte 19. Jahrhundert war geprägt von den turbulenten Folgen der Unabhängigkeit und der Herausforderung, die ehemaligen Kolonialgebiete in eigenständige, politisch wie ökonomisch lebensfähige Staatsgebilde zu transformieren und deren heterogene Bevölkerungsgruppen nach Vorbild der europäischen Nationalstaaten in einheitliche politische Gemeinschaften zu integrieren. Bildung und Ausbildung spielten in diesem Unterfangen naturgemäß eine zentrale Rolle. So wie Gestalt und Charakter der unabhängig gewordenen Staaten war dabei auch die Frage nach der moralischen, politischen und wissenschaftlichen Erziehung sowie der beruflichen Ausbildung ihrer Bürger_innen höchst umstritten. Die dominanten politischen Strömungen der Konservativen und Liberalen – beide von jeweils unterschiedlichen Fraktionen der weißen Elite getragen – folgten unterschiedlichen pädagogischen Vorbildern, Modellen und Zielsetzungen, teilten jedoch eine grundlegende Verachtung gegenüber den nicht-weißen Bevölkerungsmehrheiten und deren Lebenswelten, die in ihren gesellschafts- und bildungspolitischen Visionen wahlweise ausgeschlossen blieben oder zum Objekt kultureller Assimilation und Umerziehung bis hin zu physischer Eliminierung wurden²¹ (Caruso 2015: 23–29). Zwischen diesen und gegen diese beiden elitären Projekte bricht sich jedoch bereits ab Beginn der Unabhängigkeitsbewegungen eine dritte, nunmehr populäre Vision Bahn, die darauf abzielt, Bildung als Instrument einer echten, tiefgreifenden Demokratisierung und kulturellen Transformation der lateinamerikanischen Länder zu nutzen. Die gegenhegemonialen Debatten um eine kritische lateinamerikanische Pädagogik konstituieren sich denn auch wesentlich entlang dieser doppelten Frontstellung: in Abgrenzung sowohl von der konservativen Fortschreibung des spanischen Bildungssystems der Kolonialzeit mit seinem klerikalen, hoch exklusiven und abgehoben elitärem Charakter als auch von den vor allem an angelsächsischen Vorbildern orientierten Bildungsmodellen der Liberalen, die unter dem Ziel der politischen und wirtschaftlichen Modernisierung radikal positivistische, technokratisch-szientistische und aggressiv europäisierende Züge zeigten²² (Baquero et al. 1998: 18–20; Cabaluz-Ducasse 2016: 76–80).

Einen zentralen Grundstein setzte dabei der venezolanische Pädagoge Simón Rodríguez, der um die Wende zum 19. Jahrhundert den Begriff der „Educación Popular“ (Rodríguez 2016: 253) verbreitete, welcher zum verbindenden Bezugspunkt und Merkmal kritischer lateinamerikanischer Bildungskonzepte wurde. Gegen die elitären Ausschlussmechanismen der Kolonialpädagogik tritt damit die Idee einer breiten „Volksbildung“. Mit dieser quantitativen Expansion geht allerdings auch eine

21 Zu den ideengeschichtlichen Hintergründen und philosophischen Grundlagen dieser Ausrichtung siehe Abschnitt 2.5.

22 Diese beiden Modelle (bzw. die Opposition dagegen) prägen die lateinamerikanische Bildungsdebatte bis heute und tauchen auch in späteren durchaus kritischen Reformprojekten wieder auf. So schimmern in der Modernisierungs- und Materialismuskritik des sogenannten „Arielismo“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts die elitären und romantischen Züge des konservativen Modells durch. Umgekehrt setzte zur gleichen Zeit die entstehende Arbeiter_innenbewegung in ihren Bildungsprojekten zum Teil auf stark positivistische und modernisistische Social-engineering-Ansätze (Caruso 2015: 29).

qualitative Transformation des Bildungsverständnisses einher: „Educación popular“ meint nicht bloß Bildung *für* das „Volk“, ihr ist es vielmehr um eine explizit politische, sozial engagierte und ermächtigend-protagonistische Pädagogik *mit* und *im Interesse* der marginalisierten Bevölkerungsmehrheiten zu tun (Baquero et al. 1998: 18). Die kritische lateinamerikanische Pädagogik konstituiert sich also wesentlich durch eine Veränderung des Subjekts von Bildung.

Knapp 100 Jahre später führte José Martí mit dem Prinzip der Kontextualität ein weiteres zentrales Element in den Diskurs ein – die Überzeugung nämlich, dass die Pädagogik in Lateinamerika eben eine spezifisch lateinamerikanische sein und stets von konkret gelebten spezifisch-kontextuellen Realitäten ausgehen müsse (Martí 1991). Gegen die abgehobenen und eurozentrisch entfremdenden Inhalte des kolonialen Bildungs- und Wissenschaftssystems forderte Martí daher eine umfassende Hinwendung zum eigenen Kontext:

In der Zeitung, am Lehrstuhl und in der Akademie muss die Erforschung der realen Faktoren des Landes vorangetrieben werden. [...] Die europäische Universität muss der amerikanischen weichen. Die Geschichte Amerikas von den Inkas bis heute muß in allen Einzelheiten vermittelt werden, auch wenn man auf die Geschichte der griechischen Achonthen verzichten müßte. Unser Griechenland ist dem Griechenland vorzuziehen, das eben nicht das unsere ist (Martí 1982: 59f.)

Dabei entspringt die geforderte Kontextualisierung keinem bloß intellektuellen Interesse. Die Suche nach der eigenen „lateinamerikanischen“ Wahrheit ist für Martí kein Selbstzweck, sondern unabdingbar, um bewusst und aktiv gestaltend in diese lateinamerikanische Realität eingreifen zu können, und damit Voraussetzung für die Bearbeitung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Widersprüche einer postkolonialen Gesellschaft. Denn „[k]ennen“ – so Martí – „heißt lösen“ (ebd.: 60).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewann diese Orientierung zunehmend an breiterem Einfluss. Sie wurde auf dem gesamten Kontinent auf vielfache Weise aufgegriffen und nun verstärkt auch in praktische Projekte und politische Reformen übersetzt, wobei vor allem der Aufbruch der mexikanischen Revolution eine wichtige Rolle spielte (Cabaluz-Ducasse 2016: 77f.; Caruso 2015: 29–33). In diesem Kontext forderte 1910 der mexikanische Intellektuelle und Politiker José Vasconcelos, der später auch Bildungsminister werden sollte, die „Lateinamerikanisierung der Wissenschaften und [der] Pädagogik“ (zit. nach Baquero et al. 1998: 18). Dabei betonte Vasconcelos insbesondere die notwendig praktisch-politische Orientierung dieses Regionalisierungs- und Inkulturationsprozesses:

Es ist nicht Aufgabe der Universität, europäische ‚Kultur‘ in das Vakuum zu füllen, das in den Kämpfen, die das Volk zu zerreißen drohen, entstanden ist; sondern die Universität muß, mehr noch als unterrichten, sich annähern an die Probleme des Volkes, um sie zu verstehen und zu lösen, soweit dies möglich ist (zit. nach ebd.: 19).

1918 formierte sich ausgehend von Studierendenprotesten im argentinischen Cordoba eine gesamt-kontinentale, akademische Reformbewegung – die sogenannte *reforma universitaria* –, die sich für

die Modernisierung, Öffnung und Demokratisierung der weiterhin stark kolonial und klerikal geprägten Universitäten einsetzte. Zwar blieb die *reforma* ein sozial weitgehend elitäres und politisch heterogenes Projekt; mit ihrer prononciert anti-imperialistischen Stoßrichtung und ihrem zentralen Appell an den gesellschaftspolitischen Auftrag der Universitäten, die sich aktiv in den Dienst der nationalen Unabhängigkeitsprojekte zu stellen hätten, bildet sie aber zweifellos einen wichtigen Einfluss für die Formierung kritischer lateinamerikanischer Bildungsdiskurse und -praktiken (Caruso 2015: 29f.). Ein vor allem für die Entstehung der Befreiungspädagogik bedeutender Anstoß war dabei das Ziel einer *extensión universitaria*, mit der die Universitäten nicht nur auf die Gesellschaft im Allgemeinen, sondern insbesondere auch auf deren Ränder hin geöffnet werden sollten. Zu diesem Zweck wurden unterschiedliche Formen dezentraler, kampagnenartiger Bildungsprojekte genutzt, um das traditionell hoch exklusive akademische Wissen mit breiteren Bevölkerungsgruppen zu teilen. Diese Präferenz für non-formale Bildungsarbeit außerhalb der etablierten Institutionen und die darin entstehende spezifische Verbindung zwischen Intellektuellen und gesellschaftlichen Randgruppen markieren weitere Charakteristika zahlreicher Ansätze einer kritischen und gesellschaftlich engagierten Pädagogik in Lateinamerika. Zugleich zeigten sich darin häufig paternalistische und aufklärerische Haltungen gegenüber der zu erziehenden „einfachen“ Bevölkerung. Wie in Abschnitt 3.1 gezeigt, wurde diese Ambivalenz solch „assistenzialistischer“ sozialpädagogischer Ansätze für Paulo Freire (der beim Sozialdienst der Industrie von Pernambuco selbst Erfahrungen mit der Tradition der *extension* machte) zu einem zentralen Anstoß zur Entwicklung seines eigenen Ansatzes einer befreienden Pädagogik (ebd.: 30–35).

In den 1920er und 1930er Jahren kam es im Kontext der mexikanischen Revolution und des erstarkenden Indigenismo zu weiteren Aufbrüchen, die sich nun auch auf eine stärkere Öffnung der weiterhin stark eurozentrisch und konservativ-aristokratisch bis bürgerlich-liberal orientierten Bildungsinhalte bezogen. Mit Schwerpunkten in Bolivien und Mexiko entstanden in dieser Zeit in mehreren Ländern pädagogische Experimente im ländlichen Raum, in denen versucht wurde, die Lebenswelten der Lernenden aufzugreifen und in den Bildungsprozess einzubeziehen. Dies bedeutete zum einen eine Verbindung klassischer kognitiver Lerninhalte mit praktischen und körperlichen Tätigkeiten; vor allem aber wurden darin nun auch populärkulturelle und indigene Einflüsse zumindest partiell aufgewertet und als Bildungsinhalte in eine interkulturelle Lernpraxis integriert (ebd.: 30–32; Baquero et al. 1998: 19; Cabaluz-Ducasse 2016: 77).

Diese historischen Erfahrungen und die daraus entstehenden Elemente des populären Subjekts von Bildung, ihrer Kontextualisierung und gesellschaftspolitischen Orientierung, ihres anti-kolonialen und interkulturellen Charakters sowie ihrer oft non-formalen Organisationsform markieren wesent-

liche Aspekte einer spezifisch lateinamerikanischen Tradition gegenhegemonialer Bildungsarbeit²³, in die sich ab Ende der 1960er Jahre auch die Befreiungspädagogik einreihen sollte (Cabaluz-Ducasse 2016). Dabei nimmt die Pädagogik innerhalb des Befreiungsdenkens eine Schlüsselrolle ein. Sie ist nicht bloß ein Teilbereich, der wie die Theologie oder die Philosophie von seinen kolonialen Verzerrungen befreit werden sollte. Vielmehr galt Bildungsarbeit selbst als ein wesentlicher Hebel, um diesen Befreiungsprozess in allen Gesellschaftsbereichen voranzutreiben. Während die Dependenztheorien als Impulsgeberin und sozialwissenschaftliche Rahmentheorie des Befreiungsdenkens ihren Fokus auf die Analyse der post-kolonialen Abhängigkeit legten, verfolgte letzteres eine deutlich stärker praxisorientierte Stoßrichtung. Zwar spielte die Analyse, insbesondere die Erweiterung der dependenztheoretischen Arbeiten um kulturelle und epistemologische Aspekte, auch im Befreiungsdenken eine große Rolle; der Schwerpunkt lag hier jedoch auf dem normativen Ziel der Befreiung und dieses wurde nicht zuletzt als (sozial)pädagogisches Projekt verstanden. Leitend für eine derartige befreiende Pädagogik waren vor allem zwei zentrale Zielsetzungen, die wiederum selbst eng miteinander verwoben waren.

Zum einen ging es um ein politisches Projekt der Befreiung, verstanden als Prozess individueller und kollektiver Selbstermächtigung der historisch marginalisierten Bevölkerungsmehrheiten. Dieser stützte sich wesentlich auf eine sozialpädagogische Praxis, in der die Lernenden durch kritische Reflexion und Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge und die Ursachen von Unterdrückung und Ausbeutung zu aktiven politischen Subjekten werden sollten:

Im Befreiungsparadigma wird behauptet, daß durch das Erkennen dessen, was begrenzt und unterdrückt; durch das Erlangen eines kritischen Bewußtseins darüber; durch die Analyse und Reflexion der physischen, strukturellen und kulturellen Gewaltformen und Ausgrenzungsmechanismen die Bedingungen der Möglichkeit zur Überwindung der Marginalisierung durch individuelles und kollektives Handeln geschaffen werden (Baquero et al. 1998)

Diese politische Stoßrichtung ist wiederum verbunden mit einem zweiten nunmehr kulturellen Projekt der Befreiung, verstanden als individuelle und kollektive Selbstaffirmation gegenüber der (kultur)rassistischen und eurozentrischen Abwertungen des populärkulturellen und indigenen Lateinamerika. Im Kern dieses Projektes geht es um die Überwindung des in Abschnitt 2.5 skizzierten Selbstzweifels an der Vollwertigkeit des eigenen Denkens, der eigenen Geschichte und Kultur, also des internalisierten kolonialen Zweifels an der Vollwertigkeit des lateinamerikanischen Mensch-

23 Cabaluz-Ducasse charakterisiert diese durchaus heterogene Tradition gegenhegemonialer Bildungsdiskurse und -praktiken in Lateinamerika genauer anhand folgender struktureller Grundelemente: „1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, ‚con‘ y ‚desde‘ los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino – no instrumental ni formal – de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía“ (Cabaluz-Ducasse 2016: 76).

Seins. Dafür soll das komplexe und entfremdende koloniale Erbe umgearbeitet und eine „authentische“ lateinamerikanische Kultur neu geschaffen werden, wobei Charakter und Grundlagen dieser „eigenen“ Kultur umstritten bleiben. In jedem Fall aber wird auch dieser Prozess kultureller Umarbeitung und Neuschöpfung als zutiefst pädagogischer Prozess verstanden:

toda revolución debe tener muy en claro un proyecto y modelo pedagógico, porque la ‚colonización comienza siempre por la cultura; la decolonización, nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura‘. [...] El pro-yecto pedagógico de liberación es el que alienta todo proceso *nuevo* en la historia, y así ‚la revolución mexicana nos hizo salir de nosotros mismos y nos puso frente a la Historia, planteándonos la necesidad de inventar nuestro futuro y nuestras instituciones... La nueva educación se fundaría en *la sangre, la lengua y el pueblo*‘ (Dussel 1977: 180)

Das lateinamerikanische Befreiungsdiskurs konstituiert sich also – so die These – als eminent pädagogisches Projekt, das auf die politische Selbstermächtigung und kulturelle Selbstaffirmation historisch marginalisierter Bevölkerungsgruppen abzielt. Im Folgenden möchte ich skizzieren, wie diese Elemente in Paulo Freires Ansatz einer „Pädagogik der Unterdrückten“ vermittelt werden. Dabei zeigt sich, dass die doppelte pädagogische Zielsetzung des Befreiungsansatzes zu einem komplexen und zuweilen ambivalenten Zusammenspiel universalistischer und partikularistischer Elemente führt, das ab den 1980er Jahren post-strukturalistische, öko-feministische und postkoloniale Kritiker_innen auf den Plan rufen sollte.

4. Pädagogik der Unterdrückten: konzeptionelle Grundlagen und die Dialektik befreiender Bewusstseinsbildung

Paulo Freire kann zweifellos als bekanntester Vertreter dieses pädagogischen Projekts politischer Selbstermächtigung und kultureller wie persönlich-individueller Selbstaffirmation gelten. Sein Ansatz konstituiert sich wesentlich anhand der Kritik an den entfremdenden, entmächtigenden und hierarchischen Zügen herrschender Wissens- und Bildungsnormen, die er als „Bankiers-Erziehung“ (Freire 1984: 58) charakterisiert. Demgegenüber müsse eine befreiende Bildung auf der Kontextualität, Praxisfundierung und -orientierung sowie der Dialogizität des Denkens beruhen. Darin zeigt sich zum einen eine ausgeprägte Sensibilität für historische sowie sozio-kulturelle Bedingtheiten, die mit einer klaren Anerkennung und Aufwertung der Vielfalt menschlicher Erfahrungen verbunden ist. Zugleich ist Freire von universalistischen anthropologischen, ethischen, ontologischen und epistemologischen Grundannahmen geleitet, die das Streben nach Befreiung über alle Differenzen und Partikularitäten hinweg als universalmenschliches Projekt fundieren. Die Vermittlung dieser beiden Elemente charakterisiert seinen pädagogischen Ansatz ebenso wie die Entwicklung seines eigenen Denkens. Freire hat dieses stets als Reflexion aus und für seine politische und pädagogische Praxis verstanden und seinen im Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984) Ende der 1960er Jahre grundgelegten Ansatz vor dem Hintergrund wechselnder historischer, geographischer, sozio-kultureller und politischer Kontexte dementsprechend vielfach modifiziert (Schugurensky 1998: 17–21; Giroux 1993). So setzte er sich im Zuge seiner Beratungstätigkeit in den ehemaligen portugiesischen Kolonien in Afrika vermehrt mit Fragen der Interkulturalität auseinander und erweiterte seine ursprünglich in der informellen Erwachsenenbildung entwickelten Überlegungen als Mitglied der Stadtregierung São Paulos auf den Bereich des staatlichen Bildungswesens und der Schule. Allerdings basieren auch diese Adaptionen auf den grundlegenden Themen, Thesen und Anliegen der 1960er Jahre, die Freire weniger grundsätzlich und systematisch weiterentwickelte als vielmehr in wechselnden historischen Situationen und theoretisch-politischen Debatten je neu interpretierte, ergänzte und modifizierte (Schugurensky 1998: 17–21; Giroux 1993). Teile dieser späteren Werkentwicklungen, insbesondere Freires Beschäftigung mit Interkulturalität, kultureller Differenz und postkolonialer Theoriebildungen sind für die in dieser Arbeit diskutierten Fragen zweifellos relevant, können hier aber aufgrund zeitlicher Ressourcen und des Umfangs dieser Arbeit nicht

systematisch rezipiert werden. Im Folgenden beschränke ich mich daher weitgehend auf Freires Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984), das nun in den Kapiteln 4 und 5 einem detaillierten „Close Reading“ unterzogen wird. Allerdings gehe ich davon aus, dass sich in diesem Text ein ethisch-politischer Impetus und eine theoretisch-konzeptionelle Grundstruktur identifizieren lassen, in denen sich erstens allgemeine Charakteristika des lateinamerikanischen Befreiungsdenkens insgesamt manifestieren und die zweitens auch in Freires späteren Arbeiten fortwirken.

Wie in Abschnitt 3.1 dargestellt entwickelten sich diese Grundlagen der Freire'schen Befreiungspädagogik aus Erfahrungen in der non-formalen Erwachsenenbildung und einer sehr spezifischen pädagogischen Praxis, die in enger Verbindung mit sozialen Bewegungen und den reformistischen bis revolutionären Befreiungsprojekten der 1950er und 1960er Jahre stand. Vor diesem Hintergrund ist die „Pädagogik der Unterdrückten“ durch ein sehr breites und sehr politisches Bildungsverständnis gekennzeichnet. Während sich Freire wie erwähnt erst spät mit dem klassischen Bereich der Schule auseinandersetzte, reflektiert er in seinem Hauptwerk über Lernprozesse und den Charakter pädagogischer Beziehungen in einem sehr viel breiteren Kontext. Gesellschaftliche Verhältnisse sind für Freire immer untrennbar mit Formen des Welt- und Selbstverstehens verbunden. Dementsprechend begreift er auch sein zentrales politisches Ziel einer radikal humanisierenden Gesellschaftsveränderung – die Revolution – als eminent pädagogisches Projekt, in dem die bestehenden Welt- und Selbstverständnisse reflexiv-forschend und dialogisch transformiert werden. Freire reduziert seine Pädagogik daher nicht allein auf das Verhältnis von Lehrenden und Schüler_innen, sondern beschäftigt sich – in kritischer Auseinandersetzung mit avantgardistisch-hierarchischen bzw. autoritären Revolutionskonzepten – nicht zuletzt mit den pädagogischen Beziehungen im Kontext sozialer Bewegungen und politischer Organisationsprozesse: zwischen politischer Führung und Basis, zwischen Intellektuellen und Massen, zwischen Revolutionär_innen und Unterdrückten. Das Ziel ist dabei stets die Entwicklung demokratischer bzw. die Überwindung repressiver und manipulativer Beziehungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen durch individuelle und kollektive Selbstermächtigung. In der „Pädagogik der Unterdrückten“ verbinden sich so anthropologische, ontologische, ethische, pädagogische, erkenntnis- und revolutionstheoretische Überlegungen zu einem spezifischen Ansatz politischer Bildung und Befreiung, der im Folgenden systematisch analysiert werden soll. Dabei lege ich den Fokus vorrangig auf die konzeptionellen, ontologischen, epistemologischen und politisch-ethischen Grundlagen und Zielsetzungen des Freire'schen Befreiungsverständnisses, die ab den 1980er Jahren zum Kern postmoderner und postkolonialer Kritiken werden sollten.

Zunächst werden im nun folgenden vierten Kapitel die zentralen theoretischen Konzepte, Begriffe und Denkfiguren der Befreiungspädagogik unter die Lupe genommen. In einem ersten Schritt gehe ich dafür auf Freires Menschen- und Geschichtsbild ein, das die theoretische wie politische Grundlage seines Befreiungsverständnisses bildet. Die Menschen werden dabei als ihrer selbst bewusste Wesen verstanden, die über die Fähigkeit zu Freiheit in selbstbestimmtem Denken und Handeln verfügen und mit ihrer Umwelt in einer permanenten historischen Dialektik wechselseitiger Durchdringung und Verwandlung verbunden sind. Daran anschließend skizziere ich zweitens das Phänomen der Unterdrückung sowie zentrale Mechanismen ihrer Durchsetzung und Aufrechterhaltung. Unterdrückung wird von Freire wesentlich als Negation der menschlichen Bestimmung zur Freiheit gefasst, die diese geschichtliche Dynamik zu einer einseitigen Anpassung der Menschen an den Status Quo erstarren lasse. Diese reproduziere sich durch die Internalisierung der unterdrückerischen Strukturen, die als übermächtige Gegebenheiten naturalisiert werden und sich in den Unterdrückten als existentielle Zweifel an der eigenen Humanität, Rationalität und Handlungsmacht einlagern. Daraus ergibt sich drittens Freires Verständnis von Befreiung als Projekt der Vermenschlichung, in dem die Menschen in einer zweiten „Negation der Negation“ durch die Transformation unterdrückerischer bzw. entmenslichender Gesellschaftsverhältnisse ihre Selbstbestimmungs- und Gestaltungsmacht wiedererlangten und somit eine Redynamisierung des geschichtlichen Prozesses einleiteten. Viertens komme ich auf die zentrale Rolle und die Prinzipien der Pädagogik in diesem Unterfangen zu sprechen. Diese habe die Aufgabe, unter den Unterdrückten ein kritisches Bewusstsein ihrer Lebenssituation bzw. ein affirmatives Bewusstsein ihrer selbst als vollwertige Menschen zu entwickeln, das sie dazu befähige ihre internalisierte Unterdrückung und Entfremdung zu überwinden und ihre Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns auszuweiten. Dafür müssten sich die Lernenden jedoch im Zuge einer problemformulierenden, kontextualisierten, dialogisch-forschenden, praxisorientierten und selbstreflexiven Pädagogik als „Praxis der Freiheit“ (Freire 1983) als selbstständig denkende und handelnde Subjekte ihres eigenen Lernprozesses erfahren.

Dabei ist Freires Pädagogik der Unterdrückten, wie oben angesprochen, stets im Kontext sozialer Bewegungen gedacht und zielt mit ihrer Methode der politischen (Selbst-)ermächtigung der Unterdrückten immer auch auf kollektive politische Organisation und die Formierung gegenhegemonialer gesellschaftlicher Bündnisse und Befreiungsprojekte ab – ein Aspekt, den ich im Anschluss an die nun folgende Konzeptanalyse im fünften Kapitel dieser Arbeit in den Blick nehmen werde. Zentral ist dabei das Verhältnis zwischen (westlich gebildeten) Intellektuellen bzw. Revolutionär_innen und Unterdrückten bzw. marginalisierten Bevölkerungsgruppen, die gemeinsam Freires gegenhegemonialen Block ausmachen. Dieses wird als kulturelle Synthese verstanden, in der beide Gruppen in differenzierten, aber gleichberechtigten Rollen aus der gemeinschaftlich-dialogischen Erfor-

schung der kontextuellen Wirklichkeit Aktionsformen und neue ideologische und organisatorische Grundlagen für ein gegenhegemoniales Projekt entwickeln. In diesen Überlegungen zu Entstehung und Gestalt einer humaneren Gesellschaft zeigen sich Annahmen über das Verhältnis von Gruppen, Lebens- und Wissensformen, die für die Diskussion der Befreiungspädagogik im postkolonialen Kontext von entscheidender Bedeutung sind.

4.1 Das unfertige Wesen: Paulo Freires Menschenbild als konzeptioneller Kern der Befreiungspädagogik

Dreh- und Angelpunkt der „Pädagogik der Unterdrückten“ ist Freires Menschen- und Geschichtsbild, auf dessen Grundlage er seine politischen Orientierungen und pädagogischen Konzepte entwickelt und zu dem er im Laufe seines Werks immer wieder zurückkehrt. Diese anthropologischen Grundannahmen bilden auch den argumentativen Kern, mit dem er seine Forderungen nach einer umfassenden und radikalen Demokratisierung aller sozialen Beziehungen begründet. Dies erfordert nicht zuletzt, den in 2.5 skizzierten Zweifel an der vollwertigen Menschlichkeit der Lateinamerikaner_innen und deren Fähigkeit zur Vernunft, zu eigenständigem Denken und Handeln zu widerlegen. Denn im postkolonialen Lateinamerika werden gesellschaftliche Ungleichheiten und Ausschlüsse weiterhin mit der vermeintlichen kulturellen Rückständigkeit und intellektuellen Unmündigkeit der nicht-weißen Bevölkerungsmehrheiten – also ihrer Abweichung von einer europäisch bestimmten Norm des Mensch-Seins – legitimiert. Freire stellt sich radikal gegen diese Diskriminierungen, ohne jedoch die dem kolonialen Zweifel zugrundeliegenden Vorstellungen einer universell gültigen Bestimmung des_der Menschen²⁴ vollständig zurückzuweisen. Vielmehr begründet Freire die vollwertige Menschlichkeit und das Selbstbestimmungsrecht der Lateinamerikaner_innen selbst mit einem universalistischen Menschen- und Geschichtsbild. Dabei nimmt er Schlüsselkonzepte der abendländischen Ideengeschichte wie Vernunft und Freiheit auf, versucht diese jedoch an-

24 Paulo Freire bedient sich in seinen Texten einer weitgehend androzentrischen Sprache. Besonders deutlich und gravierend wird dieser sprachliche Ausschluss nicht-männlicher Geschlechtsidentitäten meines Erachtens in Freires Verwendung des generischen Maskulinums „der Mensch“. Denn wie in dieser Arbeit herausgearbeitet wird bildet die Bestimmung eines universell gültigen, aber zugleich vielgestaltigen und wandelbaren Wesens des Mensch-Seins den konzeptionellen Kern des Freire'schen Befreiungsverständnisses und die argumentative Grundlage für Forderungen nach Gleichheit und Selbstbestimmung. An der Bestimmung des Begriffs „Mensch“ diskutiert Freire die Diversität und Wandelbarkeit des Mensch-Seins ebenso wie universal menschliche Konstanten und normative Zielsetzungen eines vermeintlich universellen Mensch-Seins. Die androzentrische sprachliche Verengung dieses Begriffs hat daher problematische Konsequenzen auf die damit suggerierten Vorstellungen eines vollwertigen Mensch-Seins. Aus diesem Grund verwende ich in dieser Arbeit (außer in direkten Zitaten) entweder den Plural „die Menschen“ oder breche das generische Maskulinum durch die Verwendung beider Artikel – der_die Mensch bzw. des_der Menschen. Der Bruch einer androzentrischen Grammatik scheint mir hier nötig, um den sprachlichen Ausschluss sichtbar und die damit transportierten Vorstellungen des Mensch-Seins somit weitestmöglich offen zu halten.

ti-kolonial zu wenden und von ihren eurozentrischen Engführungen und (kultur)rassistischen Ausschlüssen zu lösen. Das Wesen des_der Menschen liegt für Freire in seiner_ihrer Bestimmung zur Selbstbestimmung und -entfaltung, also dem Vermögen und Antrieb, eigenständig zu denken und zu handeln und nach selbst gewählten Zielen und Prinzipien zu leben. Allerdings betrachtet er diese Charakteristika nicht als exklusive Errungenschaften des_der „europäischen Menschen“ oder der „abendländischen Kultur“, sondern als anthropologisches Apriori, als universalmenschliche Konstante, die das Menschengeschlecht über alle historischen, kulturellen, sozialen und individuellen Differenzen hinweg eine. Diese abstrakte Bestimmung der Menschen zur Selbstbestimmung bietet zunächst eine kraftvolle Grundlage des Freire'schen Befreiungsprojekts, auf deren Basis sich jede Form der Unterordnung und Bevormundung delegitimieren lässt. Zugleich läuft diese universalistische Strategie jedoch Gefahr, selbst in eine ethnozentrische Normierung des Mensch-Seins zu kippen und die Vorstellungen menschlicher Selbstbestimmung und die Formen und Wege ihrer Realisierung neuerlich einseitig aus den Erfahrungen und Denkweisen einer bestimmten Gruppe zu fassen. Diesem unauflösbaren Dilemma begegnet Freire, indem er unter Rückgriff auf eine christliche Anthropologie und Ethik sowie Marx' dialektisches Geschichtsverständnis die grundlegende Offenheit menschlichen Handelns und historischer Prozesse ins Zentrum seines Universalismus rückt. Demnach sei der konkrete „Inhalt der Menschlichkeit“ nicht „von ihren historischen Formen zu lösen“ (Freire 1984: 51). Und er „bestreitet, daß der Mensch abstrakt, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert“ (ebd.: 66). Damit wendet sich Freire gegen Vorstellungen eines aller historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingtheiten enthobenen Prototypen des_der Menschen „im Naturzustand“, wie sie etwa im Modell des nutzenmaximierenden „homo oeconomicus“ und der Figur des Robinson Crusoe verbreitet sind. Für Freire ist Mensch dagegen nur im Plural – also in Gemeinschaft und niemals unabhängig von seinen_ihren äußeren Umständen – denkbar. Trotz dieser starken Betonung seines kontextuellen und vielfältigen Charakters löst Freire das Mensch-Sein nicht vollständig in dessen Historizität, Kulturalität und Gesellschaftlichkeit auf, sondern beharrt auf einigen universell gültigen anthropologischen Konstanten. Denn diese ermöglichen ihm erst, überhaupt von einem gemeinsamen Mensch-Sein zu sprechen und zugleich dessen Geschichtlichkeit und Pluralität zu begründen.

4.1.1 Menschen als Wesen im Werden

Ein zentrale universelle Bestimmung des Freire'schen Menschenbildes ist dessen grundlegend dynamischer und offener Charakter. Freire beschreibt den_die Menschen als „Wesen im Prozeß des Werdens“ (Freire 1984: 68). Demnach kommen Menschen weder als Individuum noch als Gattung in einer fix umschriebenen und endgültigen Gestalt zur Welt. Vielmehr zeichne sich diese Gestalt

gerade durch ihre permanente Verwandlung aus. Die körperlichen und charakterlichen Eigenschaften und die Handlungsstrukturen der Menschen, ihre Ansichten, Wünsche und Fähigkeiten sind nicht einfach bloß gegeben, sondern Ergebnis von Entwicklungsprozessen und Gegenstand unabsehbarer Veränderung. Diese Dynamik ist eine existenzielle und unausweichliche Notwendigkeit des Mensch-Seins. Denn der_die Mensch wird als „unvollendetes, unfertiges Wesen“ (ebd.: 68) in die Welt geworfen. Die menschliche Entwicklung ist mit seiner_ihrer Entstehung bzw. Geburt nicht einfach abgeschlossen und sie bleibt bis zu seinem_ihrem Ende unabschließbar.

In diesem Sinne spricht Freire von einer grundlegenden „Unvollendetheit des Menschen, aus der er sich in beständigem Suchen [herausentwickle]“ (ebd.: 75), wobei dieses Suchen „nur in Gemeinschaft mit anderen vollzogen werden [könne]“ (ebd.). Die charakteristische Dynamik und Veränderlichkeit des menschlichen Lebens gründet damit nicht einfach in biologisch determinierten Wachstums- und Entwicklungsprozessen, denen die Menschen kraft ihrer Gattung passiv unterworfen sind. Freire beschreibt diese Dynamik vielmehr als genuin menschlichen und damit auch immer sozialen und historischen Prozess, als ein permanentes und aktives Suchen und Streben nach Vollendung und Erfüllung, angetrieben von einem nicht versiegenden Strom noch unerfüllter und immer neuer Wünsche, Ziele und Bedürfnisse. Als solcher aber seien Richtung und Verlauf dieser Suche stets offen und letztlich unbestimmbar. Dementsprechend kann die individuelle wie kollektive Entwicklung der Menschen für Freire keinem von natürlichen oder historischen Gesetzmäßigkeiten vorgezeichneten unilinearen Pfaden folgen, sondern würde stets in vielgestaltigen Formen und unvorhersehbaren Wendungen verlaufen (ebd.: 27f.).

Trotz ihrer konstitutiven Offenheit und Pluralität sei die menschliche Lebenspraxis jedoch nicht völlig beliebig, sondern folge einem klaren Ziel, einem universalmenschlichen Telos, einer gemeinsamen Bestimmung, die alle Menschen eine. Denn in ihrem unsteten und wechselvollen Suchen und Streben, so Freire, folgten die Menschen ihrer existentiellen „Berufung, voll menschlich zu werden“ (ebd.: 60). Das was Menschen vor allen anderen Lebewesen und somit das Mensch-Sein auszeichne, sei aber vor allem die Fähigkeit, frei und selbstbestimmt zu handeln. Am Endpunkt der Freire'schen „Humanisierung“ (ebd.: 31) steht somit kein positiv bestimmtes universelles Idealbild des_der Menschen mit klar umschriebenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Haltungen. Vielmehr besteht diese in der Realisierung und Ausweitung der genuin menschlichen Fähigkeit zur Freiheit, die somit zur normativen Richtschnur jeder menschlichen Praxis wird. Freires universelle Bestimmung der Menschen besteht also genau in deren Selbstbestimmung und bleibt damit weitgehend offen und in weitem Maße unbestimmt.

4.1.2 Menschen als Wesen der Entscheidung

Diese Freiheits- und Selbstbestimmungsfähigkeit liegt für Freire im menschlichen Selbstbewusstsein begründet. Denn der_die Mensch sei das einzige Lebewesen, „das nicht nur sein Handeln, sondern auch sein eigenes Selbst zum Gegenstand seiner Reflexion mach[e]“ (Freire 1984: 80). Demnach verfügten die Menschen über die Fähigkeit, sich selbst als Ursprung ihrer Handlungen zu erkennen und damit in eine reflexive Distanz zu ihrem Verhalten als einem tatsächlich eigenen, damit kontrollier- und auch veränderbaren zu treten. Indem Menschen sich ihrer selbst als Subjekte ihres eigenen Handelns bewusst werden, werde dieses Handeln zu einem bewussten, also aktiv gewählten und nicht bloß passiv determinierten Handeln. Ihre Aktivitäten seien damit kein bloßer Reflex biologischer Impulse, wie sie Freire etwa dem tierischen Verhalten zuschreibt, sondern Ergebnis von Entscheidungen. Denn Menschen seien nicht einfach kraft ihrer Gattung auf ein bestimmtes Verhaltensmuster festgeschrieben, sondern haben in jeder Situation die Wahl, so oder auch anders zu handeln (ebd.: 80–83). Damit bestimmt sich der_die Mensch für Freire wesentlich als „Wesen der Entscheidung“ (ebd.: 134). Die Fähigkeit zu entscheiden impliziert aber immer auch die Möglichkeit, falsch zu entscheiden und Handlungen zu setzen, die dem Streben nach Vermenschlichung zuwiderlaufen. Durch ihr Entscheiden wählen Menschen zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten, ihr Leben zu gestalten. Mit jeder Handlung ergreift der_die Mensch eine Möglichkeit, sein_ihr Sein zu realisieren, schließt damit zugleich aber alle anderen Entscheidungs- und damit Seinsmöglichkeiten aus. Der_die Mensch kann also niemals alle Möglichkeiten ausschöpfen und all potenziellen Seinsweisen realisieren – er_sie bleibt notwendig unvollkommen, als Menschheit aber wird er_sie damit plural. Die Fehlbarkeit und Unvollendetheit, aber auch die Vielfalt des Mensch-Seins sind somit konstitutiv und untrennbar mit der Fähigkeit zu wählen und zu entscheiden verbunden: Freiheit, Fehlbarkeit, Unvollendetheit und Pluralität bedingen einander.

Zugleich ermögliche den Menschen die Entdeckung ihrer selbst, den selbstbestimmten Ursprung ihrer Handlungen als „Ich“ (ebd.: 81) von ihrer äußeren physischen und sozialen Umgebung – ihrer „Welt“ (ebd.) – als einem außerhalb ihrer Verfügungsmacht stehenden „Nicht-Ich“ (ebd.) zu trennen. Dadurch löse sich der_die Mensch als Subjekt von der Welt als Objekt seines_ihres Handelns. Es sei dies jedoch bloß eine Ab- und keine vollständige Herauslösung, denn Subjekt und Objekt bleiben untrennbar verwoben und wirken wechselseitig aufeinander zurück. Die Menschen machten aber beides, Objekt wie Subjekt ihres Handelns, zum Gegenstand ihrer forschenden Reflexion und könnten so das Verständnis der Voraussetzungen und Bedingtheiten sowie der Folge- und Wechselwirkungen dieses Handelns erweitern. Damit wachse auch der Spielraum der menschlichen Aktivität, die zu einer immer bewussteren werde und dementsprechend immer zielgerichteter gestaltet werden könne. Auf diese Weise „tauchen die Menschen aus der Welt auf, objektivieren sie, können

sie damit verstehen und sie durch ihre Arbeit und Mühe verwandeln“ (ebd.: 105). Durch die Objektivierung der Welt und ihres Handelns an ihr könnten die Menschen bewusst in dieses Wechselspiel eingreifen und ihre Lebenspraxis und die Welt nach eigenen Vorstellungen umgestalten.

4.1.3 Menschen als verwandelnde Wesen

Freire bestimmt die menschliche Tätigkeit also als Beziehung der Menschen zu ihrer Welt bzw. zu ihren Lebensbedingungen, wobei diese als historische und kulturelle Wesen verstanden werden, die gestaltend in diese Lebensbedingungen eingreifen und ihre Welt fortlaufend verändern und umgestalten. Denn so wie die Menschen sei auch die Wirklichkeit, in die diese geworfen werden, stets „unfertig“ (Freire 1984: 68). Die Welt sei den Menschen mit ihren je eigenen und spezifischen Bedürfnissen, Wünschen und Zielen nicht „maßgeschneidert“, kein trautes Heim, in dem sie sich bloß passiv niederlassen müssten. Die Bedingungen und Mittel ihres Lebens und ihrer Vermenschlichung sind den Menschen also nicht einfach gegeben, vielmehr können sie diese nur durch ihr tätiges Handeln an dieser Wirklichkeit realisieren und sich ihre Welt solcherart „heimisch“ machen. Dieses Heimisch-Machen versteht Freire als Kultur bzw. „anthropologisch[es] Konzept der Kultur“ (ebd.: 101). Für Freire existieren Menschen daher stets in „Grenzsituationen“ (ebd.: 82): sie erfahren sich permanent und unausweichlich „beschränkt“ von Umständen und Bedingungen, die der unmittelbaren Befriedigung ihrer Bedürfnisse im Wege stehen und der freien Realisierung ihres vollen Mensch-Seins Grenzen setzen.

Weil die Menschen jedoch ihrer selbst und so auch der Welt gewahr sind [...], existieren sie in einem dialektischen Verhältnis zwischen der Bestimmtheit durch ihre Grenzen und ihrer Freiheit. Dadurch, daß sie sich von der Welt lösen, die sie objektivieren – dadurch, daß sie sich von ihrem Handeln lösen, – dadurch, daß sie ihre Entscheidung in ihr Selbst und in ihre Beziehung zur Welt und zu anderen verlegen, überwinden Menschen die Situation, die sie begrenzt [...]. Einmal von Menschen als Schranke begriffen, als Hindernis ihrer Befreiung, stehen diese Situationen reliefartig aus dem Hintergrund heraus und offenbaren ihr eigentliches Wesen als konkret historische Dimension einer gegebenen Wirklichkeit. (ebd.)

Durch die Objektivierung der Welt können die Menschen also die Ursachen ihrer Beschränkung erkennen und diese „Grenzsituationen“ (ebd.) durch ihr Handeln in Form sogenannter „Grenzakte“ (ebd.) transformieren. Dementsprechend seien diese „eher [...] auf Verneinung und Überwindung, als auf passive Annahme des Gegebenen [gerichtet]“ (ebd.). Denn in ihrem rastlosen Suchen und Streben nach Vermenschlichung fügten sich die Menschen nicht einfach ihrem Schicksal; sie passeten sich der „unfertigen Wirklichkeit“ (ebd.: 68), in die sie geworfen sind, nicht bloß an, sondern suchten diese nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten und solcherart die Beschränkungen ihres Mensch-Seins zu überwinden, ohne allerdings jemals zu einem „unbegrenzten“ Zustand der vollen Vermenschlichung gelangen zu können. Denn „[w]ährend die Wirklichkeit verwandelt wird und diese [Grenzsituationen][...] überholt werden, tauchen neue auf, die ihrerseits neue Grenzakte

erzeugen werden“ (ebd.: 82). Eine Welt ohne Grenzsituationen, eine Welt im Gleichgewicht, in der die Menschen in vollendeter Harmonie existieren, ist für Freire aufgrund des unbestimmbaren, offenen und sich dynamisch wandelnden Charakters der menschlichen Existenz undenkbar. Weil die Menschen ihre Gegenwart folglich immer auch als eine beschränkende erfahren, seien diese existentiell auf die Zukunft und auf Veränderung hin orientiert (ebd.: 68). Damit aber kommt eine unabsehbare historische Dynamik in Gang, in der die Menschen ihre vorgefundenen Lebensbedingungen bzw. ihre Welt zum Zwecke ihrer Vermenschlichung fortwährend umgestalten.

4.1.4 Menschen als sprachliche Wesen

Eine zentrale Rolle in diesem geschichtlichen Verwandlungsprozess spielt für Freire das Phänomen der Sprache. Denn der_die Mensch sei seiner_ihrer „Natur nach ein kommunikatives“, und damit – so ließe sich ergänzen – immer auch soziales „Geschöpf“ (Freire 1984: 108). Das menschliche Handeln an der Welt ist kein Akt isolierter Individuen, sondern ein stets kollektiver Prozess zusammenhängender mit-, neben- und gegeneinander wirkender Handlungen, der Koordination erfordert. Ohne Austauschbeziehungen, ohne Kooperation, Abstimmung und gemeinschaftliche Handlungsziele ist das menschliche Überleben undenkbar. In diesem Sinne versteht Freire den Dialog – als sprachlich vermittelte gemeinschaftliche Reflexion und Aushandlung von Erfahrungen, Praktiken und Zielen – als „eine existentielle Notwendigkeit“ (ebd.: 72). Allerdings gehe die Bedeutung der Sprache über den kommunikativen Austausch hinaus. Sie trete nicht erst a-posteriori in die menschliche Existenz ein, sondern sei dieser konstitutiv eingeschrieben und damit ein zentrales Element der Bestimmung des_der Menschen als historisches Entscheidungswesen. „[D]as Wort“ sei daher „mehr als bloß ein Instrument, das den Dialog ermöglicht“ (ebd.: 71).

„Menschlich existieren“ – so Freire – „heißt die Welt benennen“ (ebd.). Die Repräsentation und Kommunikation des Erlebten bzw. der erfahrenen Realität in kollektiv geteilten sprachlichen Zeichen ist somit eine weitere universalmenschliche Konstante. Sprache ist der Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins und Welt-Erfassens. Der_die Mensch er-fasst, bedenkt und reflektiert die Realität eben nicht per se, sondern synthetisiert, vereinfacht und abstrahiert deren unendliche Komplexität in sprachliche Zeichen. In Sprache werden sich Menschen folglich ihrer selbst und ihrer Welt gewahr; vermittels sprachlicher Zeichen treten sie in eine reflexive Distanz zu ihrem eigenen Verhalten, vermittels sprachlicher Zeichen objektivieren und reflektieren sie ihre Erfahrungen mit der Welt und vermittels sprachlicher Zeichen schließlich wird ihr Verhalten zu einem bewussten, gewählten Handeln an der Welt. Dabei wird die sprachliche Repräsentation nicht bloß als passives, neutrales „Abbilden“ verstanden, sondern als aktives und damit immer auch deutendes „Benennen“ und Interpretieren der menschlichen Erfahrung in und mit der Welt. Die Welt spricht also nicht aus

sich heraus, sie benennt sich nicht von selbst – sie wird vielmehr von Menschen benannt und besprochen. Dieses „Benennen“ fasst die erfahrene Wirklichkeit nicht bloß unbeteiligt in sprachliche Zeichen, sondern sucht diese zu verstehen und kognitiv-ordnend zu erschließen. Es gibt der Welt einen „Sinngrund“ (ebd.: 83) und setzt somit einen Bedeutungsrahmen von eminent praktischem Charakter, der bewusst gewählte und zielgerichtete menschliche Aktivität erst ermöglicht. Das sprachliche Erfassen, Begreifen und Bedeuten aus ihrer Erfahrung mit der Welt gibt den Menschen also die nötige Orientierung für ihr Handeln an der Welt. Es ist damit notwendige Voraussetzung und Element des menschlichen Strebens nach Vermenschlichung dieser Welt. In diesem Sinne bezeichnet Freire die gemeinschaftlich-dialogische Weltbenennung auch als „Beherrschung“ und „Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen“²⁵ (ebd.: 72). Dabei ist diese Sinngebung untrennbar mit der Bestimmung der Menschen als selbstbewusste und selbstbestimmte „Wesen der Entscheidung“ (ebd.: 134) verbunden. Denn ohne diese Möglichkeit der Entscheidung, ohne die Notwendigkeit, zwischen unterschiedlichen Handlungsoptionen zu wählen, bräuchten die Menschen keine Sinn- und Bedeutungsgebung, die diese Wahl orientiert. Ohne die Möglichkeit, ihre Handlungen bewusst zu wählen, müssten Menschen ihre Erfahrungen mit der Welt nicht deuten. Die sprachliche Benennung und Interpretation, orientiert also die menschliche Lebenspraxis. Sprache ist damit aber keine bloße Repräsentation einer abgetrennten, objektiv und vorgängig gegebenen Wirklichkeit in sprachlichen Zeichen. Vielmehr manifestiert sich darin das deutende, stets subjektive Sinn-Machen der Menschen in der Welt. Sie bildet nicht die Wirklichkeit – vielmehr die je spezifische Beziehung des_der je spezifischen Menschen mit dieser Wirklichkeit – ab und ist damit immer auch Selbstausdruck. Die Benennung der Welt konstituiert sich stets vom Suchen und Streben nach Vermenschlichung her und speist sich aus den je spezifischen Erfahrungen der Menschen mit und deren spezifischen Bedürfnissen, Wünschen und Zielen in der Welt. Damit ist die Benennung der Welt immer auch eine Benennung, Identifizierung und Sichtbarmachung der Grenzen in dieser Welt, die das Projekt der Vermenschlichung beschränken und auf ihre eigene Überwindung verweisen: „Einmal bei Namen benannt“ – so Freire – „erscheint die Welt [...] den Benennern als Problem und verlangt von ihnen eine neue Benennung“ (ebd.: 71).

4.1.5 Menschen als Wesen von Welt

Das Phänomen der Sprache ist somit konstitutiv für Freires Verständnis der „Welt“, auf das hier noch etwas genauer eingegangen werden muss. Denn Freire meint damit nicht etwa bloß die physisch-materielle Umwelt oder den Planeten Erde, sondern interpretiert diese in Anlehnung an den

25 Vgl. dazu die von Enrique Dussel und anderen dekolonialen Denker_innen aufgezeigte herrschaftliche und koloniale Dimension einer universalistischen, europäischen „Weltbenennung“. Siehe Kapitel 2.1.

phänomenologischen Begriff der „Lebenswelt“. Die „Welt“ bezeichnet in diesem Sinne ein spezifisch menschliches Phänomen – die konkret erfahrene, er- und gelebte Realität bzw. den konkreten Verstehens- und Handlungshorizont der Menschen. Damit entsteht eine Differenz zwischen Welt und Wirklichkeit. Denn die Menschen verfügen über keinen „reinen“, unmittelbaren Wirklichkeitszugang (etwa im Sinne einer reinen, „unberührten“ Natur im Naturzustand). Die als Welt menschlich erfahrene Realität ist eine immer schon benannte, individuell und kulturell gedeutete, begrifflich und sinnhaft erschlossene und von Menschen bearbeitete Realität (Freire 1984: 83). Die Welt bezeichnet also keine unabhängig und objektiv für sich bestehende Wirklichkeit, sondern die Wirklichkeit als Wirklichkeit für den/die Menschen, wie Freire anhand eines Beispiels aus der befreiungspädagogischen Praxis in Chile erläutert:

Mitten in der Diskussion sagte ein Landarbeiter [...]: „Jetzt sehe ich, daß es ohne Menschen keine Welt gibt.“ Als der Lehrer erwiderte: „Laßt uns um des Arguments willen annehmen, daß alle Menschen auf der Erde sterben, aber daß die Erde selbst bliebe, mit ihren Bäumen, Vögeln, Tieren, Flüssen, Seen und Sternen, wäre das alles nicht eine Welt?“ „Nein“, antwortete der Landarbeiter nachdrücklich, „denn es gäbe ja dann keinen, der sagen würde, das ist eine Welt.“ (ebd.: 66)

Aus dieser Konzeption ergeben sich zwei wesentliche Implikationen. Die erste bezieht sich auf die Welt als Gegenstand menschlicher Reflexion und Erkenntnis, die zweite auf die Welt als Gegenstand menschlichen Handelns.

Wenn die menschlich erfahrene Wirklichkeit immer schon eine subjektiv geschaute, begrifflich gefasste und sinnhaft gedeutete ist, dann ist diese Wirklichkeitsschau notwendig vermittelt und unhintergebar kontextuell bedingt. Dementsprechend kann sich auch die explizite Untersuchung und selbst die wissenschaftliche Erforschung dieser Wirklichkeit nie vollständig aus diesen sprachlichen, kulturellen und individuellen Vorinterpretationen lösen. Das in Abschnitt 2.1 mit Santiago Castro-Gómez diskutierte neuzeitliche Ideal eines „Nullpunkts der Erkenntnis“, an dem sich der Mensch von seinen Bedingtheiten lösen und zu einer reinen, unbeteiligten, objektiv und allgemein gültigen Schau der „Wirklichkeit an sich“ aufschwingen könnte, ist wie für Castro-Gómez folglich auch für Freire eine unerreichbare und gefährliche Hybris (vgl. ebd.: 37f., 66). Ebenso wenig vorstellbar wie ein solcher „Null-“ ist ihm auch ein „Endpunkt der Erkenntnis“, an dem als Frucht menschlicher Reflexion und Interpretation alle Wirklichkeit vollständig sinnhaft erschlossen und verstanden würde. Denn in Freires dynamisch-offenem (und, wie wir gleich sehen werden, dialektischem) Menschen- und Geschichtsbild gehen das Werden der Welt und das Werden der Wirklichkeit nie vollständig ineinander auf; sie wahren stets eine Differenz, einen wechselseitigen Überschuss – einen Rest an nicht-erfasster Realität auf der einen und einen Überschuss an die äußerliche Realität übersteigendem Mensch-Sein auf der anderen Seite –, dessen Charakter wir am Ende dieses Unterkapitels (4.1) noch genauer betrachten werden (vgl. ebd.: 40, 66–68).

Allerdings beharrt Freire trotz aller Betonung des subjektiven Charakters und der Wandelbarkeit der Weltwahrnehmung auf der grundsätzlichen Existenz einer objektiv gegebenen und unabhängig für sich bestehenden Wirklichkeit. Denn die Realität ist für Freire eben nicht idealistisch auf die menschlichen Erfahrungs- und Deutungshorizonte reduzierbar. Zwar würde diese sinnhaft erschlossene Welt der Menschen freilich ein gewisses Maß an Kontingenz bewahren und nicht notwendig und vollständig determiniert als bloßer Reflex aus dieser objektiven Wirklichkeit hervorgehen; sie sei allerdings auch keineswegs beliebig. Die menschliche Sinnggebung ist kein freier Willensakt, kein bloßes Sprachspiel, sondern vollzieht sich mit Marx gesprochen „unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1972: 115). Sie konstituiert sich also von einer für sich bestehenden Wirklichkeit her, die ihre Deutung bedingt und an der sich diese Deutung letztlich immer zu bewähren habe (Freire 1984: 66f., 89). Damit erhält auch der Begriff der „Wahrheit“ bei Freire eine objektive Bedeutung, die über die je subjektiven Sinnggebungen hinausgeht. Denn nicht jede Weltschau wird dieser Wirklichkeit in gleichem Maße gerecht, nicht jede ist gleich wahr. Die je subjektiv gedeuteten Weltsichten stehen weder gleichwertig noch völlig inkommensurabel nebeneinander, sondern beziehen sich auf eine geteilte Wirklichkeit als objektiven Fluchtpunkt, dem sie unterschiedlich nahe kommen. Diese Wirklichkeit fungiert bei Freire folglich als Prüfinstanz, an der sich jede „unechte Weltschau“ (ebd.: 52) entlarven lasse (ebd.: 39, 64f., 70f.). Das genaue erkenntnistheoretische Verhältnis zwischen „subjektiver Welt“ und „objektiver Wirklichkeit“ sowie das Verfahren dieser „Wahrheitsprüfung“ – die Frage also, woran die echte von einer unechten Weltschau geschieden werden kann – bleiben allerdings vage. Zudem ist diese subjektive Weltschau, also die Benennung und Deutung der Wirklichkeit für Freire stets untrennbar mit der menschlichen Praxis, also dem Handeln an dieser Wirklichkeit verwoben (ebd.: 71f.). Dieses komplexe Verhältnis zwischen menschlicher Praxis, Weltwahrnehmung und Wirklichkeit wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch genauer zu untersuchen sein.

Neben diesen epistemologischen Konsequenzen des Freire'schen Weltverständnisses betrifft die zweite Implikation den ontologischen Status dieser Welt bzw. ihre Rolle als Gegenstand menschlichen Handelns. Denn die Welt als menschlich erfahrene Wirklichkeit ist für Freire nicht nur eine begrifflich gefasste und sinnhaft gedeutete, sondern immer auch schon von Menschen bearbeitete, gestaltete und verwandelte, also geschichtlich gewordene Wirklichkeit. Wenn Freire im Sinne seines „anthropologische[n] Konzept[s] der Kultur“ „die Rolle des Menschen in der Welt und mit der Welt als eines Wesens, das eher verändert als sich anpaßt“ (ebd.: 101) bestimmt, ist damit folglich kein schlichter Aufruf zur Unterwerfung der Natur gemeint. Vielmehr richtet sich dieser transformativische Imperativ auf die Gesamtheit der menschlich erfahrenen Wirklichkeit bzw. der vom Menschen vorgefundenen Lebensumstände, die neben der natürlichen Umwelt nicht zuletzt wesentlich durch

gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Verhältnisse, Strukturen und Beziehungen bestimmt sind. Die vom Menschen zu verwandelnde Welt ist also eine nicht bloß natürliche, sondern kulturelle und soziale Welt (ebd.: 38, 83–86, 109f.). Freires Verständnis der Welt als Ort und Gegenstand menschlichen Handelns gestaltet sich dementsprechend vielschichtig und komplex. Dabei lassen sich in dieser Konzeption kursorisch zumindest drei miteinander verwobene Ebenen oder Dimensionen ausmachen, die von Freire selbst allerdings nicht als solche identifiziert und getrennt voneinander benannt werden: Erstens die physisch-materielle Umwelt (die sich wiederum in eine „natürliche“ und eine menschlich bearbeitete unterscheiden ließe), zweitens die kulturelle Sinngebung und drittens die Strukturen, Institutionen und Regulatorien des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Ebenen für das Handeln an dieser Welt. Wie wir in der weiteren Skizze noch genauer sehen werden, geht es Freire vor allem um die Veränderung der sozio-kulturellen und institutionellen Dimension. Die Befreiungspädagogik ist wesentlich ein Instrument politischer Selbstermächtigung, das die Menschen dazu befähigen soll, in das gesellschaftliche Zusammenleben einzugreifen und dieses aktiv mitzugestalten (ebd.: 35f.). Im Zentrum steht also die Transformation der intersubjektiven Beziehungen und die Stärkung sozialer und politischer Handlungsfähigkeit, während die technische Handlungsebene, also die Bearbeitung der physisch-materiellen Umwelt nachrangig erscheint. Für Freires konzeptionelle Bestimmung des Menschen spielt diese letztere Ebene allerdings sehr wohl eine zentrale Rolle, wobei auch auf den klassischen Gegensatz von Kultur und Natur zurückgegriffen wird. Mit seinem „anthropologische[n] Konzept der Kultur“ (ebd.: 101) versteht Freire unter Kultur alle Produkte menschlichen, also gewählten und verändernd-gestaltenden Handelns, die er von den festgeschriebenen und unveränderlichen Abläufen der Natur abgrenzt (ebd.: 80–84). Dabei spielt es für ihn keine wesentliche Rolle, ob es sich bei diesen Produkten um landwirtschaftliche Güter, Werkzeuge und Bauwerke oder kulturelle Artefakte, literarische Schöpfungen, gesellschaftliche Institutionen und Arrangements handelt. Ebenso wenig unterscheidet er grundsätzlich zwischen der menschlichen Bearbeitung der physisch-materiellen Wirklichkeit und der Veränderung der sozio-kulturellen Verhältnisse. Denn auf all diesen Handlungsebenen sieht er die gleiche Fähigkeit, verwandelnd und schöpferisch-gestaltend in die Wirklichkeit einzugreifen, am Werk, die für Freire das Wesen des Mensch-Seins ausmacht:

Als verwandelnde und schöpferische Wesen bringen Menschen in ihrem ständigen Verhältnis zur Wirklichkeit nicht nur materielle Güter – berührbare Objekte – hervor, sondern auch soziale Institutionen, Ideen und Konzepte. Durch ihre fortgesetzte Praxis schaffen sie gleichzeitig Geschichte und werden sie historisch soziale Wesen. (ebd.: 83)

Materielle wie immaterielle Bedingungen werden also gleichermaßen als historische und kulturelle, also als menschengemachte verstanden, die dementsprechend auch von Menschen verändert werden

können. In dieser Einsicht liegt eine zentrale Pointe der Befreiungspädagogik, und das breit gefasste „anthropologische Konzept der Kultur“ (ebd.: 101) ist für Freire in der pädagogischen Praxis ein wichtiger Hebel für die Selbstaffirmation und Ermächtigung gesellschaftlicher Randgruppen. So nutzte Freire in seinen Bildungsgruppen etwa die landwirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten marginalisierter Landarbeiter_innen, also ihre Bearbeitung der physisch-materiellen Welt, als Anschauungsbeispiel, um ihnen ihre Fähigkeit zur Bearbeitung und Veränderung auch ihrer sozialen Welt und Lebensumstände begreiflich zu machen. Zugleich birgt diese ganzheitliche Konzeption der Welt und des menschlichen Handelns an ihr aber auch starke Ambivalenzen und Unklarheiten. Freire diskutiert in seinem Werk ganz unterschiedliche Handlungsfelder, die von landwirtschaftlichen Tätigkeiten bis zu politischen Organisationsprozessen reichen und sich auf unterschiedliche Handlungsobjekte beziehen. Freire subsumiert all diese Ebenen und Felder unter dem Begriff der „Welt“ und des „Handelns an der Welt“, deren Verwendung zumindest ambivalent, zuweilen auch widersprüchlich scheint. Er versteht diese als miteinander verwobene Gesamtheiten, klärt aber nur partiell, worin diese Verwobenheit besteht. Insbesondere das Verhältnis und Zusammenwirken von Natur, Kultur und Gesellschaft bleibt somit unterbestimmt und bietet Raum für unterschiedliche Interpretationen, wie anhand der Kritik an Freires Naturverständnis in Kapitel 6.3 noch ausführlicher diskutiert werden wird.

4.1.6 Menschen als dialektische Wesen

Während die genaue Konstitution der objektiven Wirklichkeit und ihre subjektiv-menschliche Vermittlung als Welt in der „Pädagogik der Unterdrückten“ also recht vage bleiben, nimmt das Verhältnis zwischen den Menschen und dieser Wirklichkeit eine Schlüsselposition im Freire'schen Denkgebäude ein und wird dementsprechend deutlich genauer und klarer bestimmt. Freire fasst dieses Verhältnis, wie bereits erläutert, als Beziehung zwischen einem seiner selbst bewussten „Ich“ (Freire 1984: 81) als Subjekt und einem äußerlichen, nicht unmittelbar und direkt kontrollierbaren „Nicht-Ich“ (ebd.) als Objekt menschlichen Denkens und Handelns. Obschon diese Beziehung grundsätzlich dialektisch gedacht ist, legt er sein Hauptaugenmerk dabei auf die schöpferisch-gestaltenden Fähigkeiten des „Ich“, das sein „Nicht-Ich“ denkerisch ergründen und handelnd verändern kann. Diese „subjektivistische“ bzw. „voluntaristische“ Stoßrichtung rührt nicht zuletzt von den praktischen Erfahrungen und Zielsetzungen der Befreiungspädagogik her, der es wesentlich um eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Stärkung der Selbstbestimmung und politischen Handlungsmacht der Lernenden zu tun ist. Anstatt sich passiv ihrem Schicksal zu fügen, sollen die Menschen dazu befähigt werden, ihre Lebensumstände nach eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen mit- und umzugestalten (ebd.: 77). Dafür aber müssen alle Konzeptionen, die diese

Lebensumstände zu einer starren, von übermächtigen Sachzwängen und unveränderlichen Gesetzen bestimmten Größe erklären, widerlegt werden. In diesem Sinne zielt die Befreiungspädagogik erstens darauf ab, „die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozeß [...], in der Umwandlung“ (ebd.: 67) zu betrachten. Zweitens richtet sich Freire dabei auch gegen Positionen, die versuchen, diese Umwandlung aus festen historischen oder natürlichen Bestimmungen und Abläufen zu erklären und die Menschheitsentwicklung damit als linear und teleologisch fortschreitenden Prozess zu bestimmen. Diese Kritik zielt vor allem auf die in der internationalen Linken der 1960er Jahre noch recht einflussreiche orthodoxe Interpretation des historischen Materialismus, wonach die dialektische Dynamik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen gleichsam mechanisch und unaufhaltsam in die klassenlose Gesellschaft als Ende bzw. Vollendung aller Geschichte münde (ebd.: 27f.). Eine derartige „objektivistische Einstellung“ ist für Freire „geistlos“ (ebd.: 38) und begreife „die Dynamik der Wirklichkeit nicht“ (ebd.: 27). Indem sie das menschliche Verhalten vollständig in äußeren Bedingtheiten auflöse, propagiere sie nicht weniger als „eine Welt ohne Menschen“ (ebd.: 38). „Würde man [aber] die Bedeutung der Subjektivität im Prozeß der Weltveränderung und der Geschichte leugnen“ – so Freire –, „handelte man naiv und vereinfachend“ (ebd.) und ver falle „letzten Endes fatalistischen Positionen“ (ebd.: 27). Denn es hieße, die Menschen zu passiven Rädchen in einem eigengesetzlich vor sich hin laufenden Gesellschaftsgetriebe zu degradieren und damit jedes Überraschungsmoment und jede Eingriffsmöglichkeit aus dem Geschichtsverlauf zu löschen. Doch genau diese spezifisch menschliche Fähigkeit zum nicht-determinierten, zum freien, unvorhergesehenen und verändernden Handeln sei der wahre Motor, der dieses Getriebe in Gang halte und seinen historischen Prozess zu einem tatsächlich dynamischen und nicht bloß statischen Verlauf mache. In diesem Sinne gibt es für Freire „keine historische Wirklichkeit, die nicht menschlich ist. Es gibt keine Geschichte *ohne* Menschen und keine Geschichte *für* Menschen. Es gibt nur Geschichte *von* Menschen, von Menschen gemacht“ (ebd.: 109f.).

Doch so wie es keine Geschichte oder Welt ohne Menschen gebe, gebe es umgekehrt auch keine Menschen ohne Geschichte oder Welt. „Welt und Menschen“ – so Freire – „existieren nicht ohne einander, sie existieren nur in ständiger Beziehung aufeinander“ (ebd.: 38). Damit grenzt sich die Befreiungspädagogik nun auch von subjektivistischen und voluntaristischen Positionen ab, die das Individuum zum einseitig dominanten Bestimmungsfaktor der Menschheitsentwicklung erklärten, es aus seinen kontextuellen Bedingtheiten und Grenzen befreien und somit die Gestaltungsmacht der Menschen zu einer Allmacht überhöhten. So fallen etwa Vorstellungen eines „metaphysischen“ oder „autonomen Subjekts“ oder des „freien Willens“ dem anmaßenden Glauben anheim, die Welt denkerisch oder handelnd erfassen und willentlich gestalten zu können, ohne umgekehrt in ihrem

Denken, Wollen und Handeln selbst von ihr erfasst und gestaltet zu werden (ebd.: 37f.). Für Freire lässt sich diese Welt also ebenso wenig gänzlich in der menschlichen Gestaltungsmacht auflösen, wie sich das menschliche Handeln zur Gänze in seinen äußeren Bedingtheiten auflösen lasse. Zwar ist diese Welt für ihn eine immer auch, aber eben keine rein menschliche. Die objektiv existierende Wirklichkeit übersteigt den Horizont des_der Menschen, seiner_ihrer Kontrolle und seiner_ihrer Einflussmöglichkeiten, sie wahrt einen Rest an nicht erfasster und nicht verfügbarer Realität, so wie auch der_die Mensch immer über die Fähigkeit verfügt, die Grenzen des objektiv Gegebenen zu überschreiten:

Es gäbe keine menschliche Aktion, wenn es keine objektive Wirklichkeit gäbe, keine Welt, die als ‚Nicht-Ich‘ des Menschen ihn herausfordert. Ebensowenig käme es zu menschlicher Aktion, wäre der Mensch nicht ein ‚Entwurf‘ - wäre er nicht imstande, sich selbst zu transzendieren, seine Wirklichkeit zu begreifen und zu verstehen, um sie zu verwandeln. (ebd.: 40)

Dabei ist diese objektive Wirklichkeit nicht nur passives Objekt, sie ist kein bloßer Widerstand, der die Tatkraft der Menschen a-posteriori herausfordert und ihrer freien Entfaltung Grenzen setzt. Vielmehr bietet sie erst den Grund, den unhintergehbaren Ausgangspunkt und Ort, aus und in dem sich diese Gestaltungs- und Entfaltungsmacht erhebt und mit dem letztere stets abhängig verwoben bleibt. Die gestaltend-eingreifende Tätigkeit der Menschen ist damit selbst konstitutiv von deren Lebensumständen geprägt und bedingt (ebd.: 69, 79, 91). Denn „wie die objektive soziale Wirklichkeit nicht zufällig existiert, sondern als Produkt menschlichen Handelns, so wird sie auch nicht zufällig verwandelt“ (ebd.: 38), sondern wirkt durch die „Inversion der Praxis“ (ebd.) seinerseits aktiv auf dieses menschliche Handeln als Agens ihrer eigenen Verwandlung ein und zurück. In diesem Sinne machen die Menschen in ihrem tätig-verwandelnden Streben nach Vermenschlichung „eine Geschichte, die umgekehrt auch sie macht“ (ebd.: 110). Subjekt und Objekt sind untrennbar miteinander verwoben, die Menschen sind Schöpfer_innen und Schöpfung zugleich, bedingt bedingende Bedingung und setzen damit eine dialektische Dynamik in Gang, deren Richtung und Verlauf notwendig offen und unbestimmt bleiben muss.

4.1.7 Zusammenfassung: zur Universalität und Partikularität des Mensch-Seins

Mit diesen Skizzen zu Freires Menschen- und Geschichtsbild sind die Grundlagen der befreiungspädagogischen Vermittlung der gleichzeitigen Universalität und Partikularität des Mensch-Seins in ersten Zügen umrissen. Diese gründet in der Annahme einer allgemeingültigen Natur der Menschen, die als ihrer selbst bewusste „Wesen der Entscheidung“ (Freire 1984: 134) erstens zu autonomem Handeln und selbstbestimmter Lebensgestaltung nicht nur fähig, sondern auch normativ bestimmt sind; und die darin zweitens mit ihrer Umwelt in einem unauflöslichen Prozess wechselseitiger Bedingtheit, Verwandlung, Konstitution und Neukonstitution stehen. Damit lassen sich in Freires

universalistischem Menschenbild zwei wesentliche Bestimmungen für die Pluralität und Diversität des Menschengeschlechts ausmachen, die dialektisch aufeinander ein- und zusammenwirken und sich wechselseitig verstärken. Zum einen begründet sich die Vielfalt menschlicher Existenzweisen in der Vielfalt der Kontexte, der „unmittelbar vorgefundenen“ (Marx 1972: 115) ökologischen, sozialen und kulturellen Umstände und Lebensbedingungen, mit denen sich die Menschen in dialektischer Verwobenheit tätig auseinandersetzen. Zum anderen wird diese Vielfalt der Kontexte durch eine Vielfalt der Handlungsweisen potenziert, also durch die inhärente Pluralität der Menschen, die auf diese Lebensumstände selbstgewählt, somit je unterschiedlich, zu einem gewissen Maße frei und verändernd reagieren. Aus Freires anthropozentrischer Betonung der Alleinstellungsmerkmale der Menschen und ihrer scharfen Abgrenzung von der Natur ergibt sich allerdings, dass nur dieses zweite Element eine tatsächlich menschliche und damit kulturelle und geschichtliche Pluralität begründen könne. Denn ohne diesen verändernd-gestaltenden Faktor wäre die Diversität der Menschheit ein bloß passiver und statischer Reflex der Biodiversität des Planeten Erde, ohne geschichtliche Dynamik und kreativ-schöpferische Neuheit. Die Quintessenz bzw. der universelle Kern des Freire'schen Menschen- und Geschichtsbildes und seines ethisch-politischen Impetus steckt aber genau in diesem „Mehr“, das die Menschen ihren Lebensumständen bzw. der natürlichen Welt hinzufügen. Dieses „Mehr“ ist es auch, das hinter dem „Selbst“ steht, dessen Realisierung Freire mit der Bestimmung der Menschen zur Selbstbestimmung, als universalmenschlichen Telos identifiziert hat – eine Bestimmung, die folglich weitgehend unbestimmt bleibt. Denn Freires Mensch wahrt stets eine Transzendenz gegen seine_ihre objektiven Bedingtheiten und Bestimmungsgründe, eine unhintergehbare Marge an Freiheit und Unergründbarkeit, die das menschliche Handeln zu einem nie vollständig kontrollier- und vorhersehbaren Ereignis macht. So wie die objektive Wirklichkeit die vom Subjekt sinnhaft erfasste Welt immer übersteigt, so übersteigt auch das Subjekt seine Realität, es verfügt über die Fähigkeit, sich aus dem Gegebenen zu heben, voraus- und anderswohin zu denken und von dieser (utopischen) Transzendenz aus gestaltend-verändernd in die Immanenz einzugreifen (Freire 1984: 40). Durch diese Fähigkeit erst, die im menschlichen Selbstbewusstsein begründet liegt, kommt Pluralität und Dynamik in die Weltgeschichte als Menschheitsgeschichte, die damit durch eine radikale Kontingenz und unbestimmbare Offenheit gekennzeichnet ist.

Wenngleich die Bestimmung und Fähigkeit der Menschen zur Freiheit für Freire allerdings auch universalmenschlich gültig und unzerstörbar ist, so ist ihre Realisierung doch alles andere als selbstverständlich. Die menschliche Freiheit ist mehr Potential als Gegebenheit und kann nur durch und im Handeln der Menschen selbst verwirklicht werden. Es liegt in dieser Freiheit selbst begründet, dass die Menschen mit ihrem Handeln Vermenschlichung befördern, aber auch behindern können. Denn eine Welt mit Menschen kennt keine Notwendigkeit, und so sind für Freire „[i]n der Ge-

schichte, in konkreten und objektiven Zusammenhängen [...] Humanisierung und Enthumanisierung [gleichermaßen] Möglichkeiten des Menschen“ (ebd.: 31).

4.2 Wesen für ein anderes: zum Konzept der Unterdrückung

Auch wenn Freire fest überzeugt ist, dass alle Menschen zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit nicht nur fähig, sondern auch existentiell bestimmt sind, sieht er sich mit einer Welt konfrontiert, die von massiver Ausbeutung, autoritärer Herrschaft und Konformismus geprägt ist. Die menschliche Kreativität und Freiheit ist eben keine unverrückbare empirische Gegebenheit, sondern ein Potential, das entfaltet, aber auch ungenutzt bleiben oder unterdrückt werden kann. Allerdings – und das ist entscheidend – betrachtet Freire die Realisierung dieser universalmenschlichen Potentiale nicht bloß als utopisches Ideal oder religiöse Hoffnung auf Erlösung in einem weltenthobenen Jenseits, sondern als tatsächliche historische Möglichkeit und damit auch notwendige politische Forderung der Menschen (Freire 1984: 31). Dabei darf diese historische Möglichkeit der Humanisierung jedoch nicht mit der Vorstellung eines paradiesischen Endpunkts der vollkommenen Humanität und Freiheit verwechselt werden. Wenn er diese Option auch nicht explizit ausschließt, so lässt sich Freires historische Vermenschlichung angesichts der oben skizzierten offenen Geschichtsdiagnostik doch nur als Möglichkeit der Menschen, mehr, aber nie vollkommen Mensch zu werden, denken. Andernfalls würde die historische Dynamik mit der Aufhebung aller Widersprüche in einem paradoxen Zustand völliger Entfaltung und völliger Determination erstarren. Sehr wohl realisierbar hält Freire aber Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die allen Menschen die Möglichkeit bieten, wenn auch nicht ein vollkommenes Mensch-Sein, so doch das gemeinsame Streben nach Vermenschlichung, also nach der stetigen Ausweitung von Selbstentfaltung und -bestimmung in Gemeinschaft, zu verwirklichen. Folglich ist ihm der offensichtliche „geschichtliche Tatbestand“ (ebd.: 32) der Enthumanisierung weiter Teile der Weltbevölkerung „keine unausweichliche Bestimmung, sondern das Ergebnis einer ungerechten Ordnung“ (ebd.). Entmenschlichung ist also keine ontologische Notwendigkeit, sondern historisch, Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse, die von Menschen gemacht und folglich auch durch Menschen veränderbar sind.

4.2.1 Unterdrückung als Anomalie des Mensch-Seins

Diese entmenschlichende Ordnung bestimmt Freire über das Konzept der Unterdrückung. Darunter versteht er „[j]ede Situation, in der ‚A‘ ‚B‘ objektiv ausbeutet oder ihn daran hindert, seine Selbst-

behauptung als verantwortliche Person zu verfolgen“ (Freire 1984: 42) und die damit bestimmte Menschen oder Gruppen mit Hegel „zu ‚Wesen für ein Anderes‘“ (ebd.: 37) macht. Unterdrückung ist also nichts anderes als die Negation der vollen Humanität bestimmter Menschen durch andere und zugunsten anderer – ein Verhältnis fundamentaler Ungleichheit, das Profiteur_innen und Verlierer_innen, Täter_innen und Opfer produziert. Dabei stellt sich Freire auch klar gegen jeden Versuch, diese Ungleichheiten zu naturalisieren oder zu kulturalisieren. Gesellschaftliche Ungleichheiten und Hierarchien sind keine passiv ent- oder immer schon und notwendig bestehende Charakteristika des menschlichen Zusammenlebens, sondern aktiv gemachte, in die Welt gesetzte Phänomene. Für ihn existieren keine natürlichen oder kulturellen Dispositionen, die Menschen oder Gruppen quasi wesensmäßig zur Unterordnung oder Überordnung bzw. für bestimmte gesellschaftliche Rollen, Positionen und Funktionen prädestinierten. Die Fähigkeit zu und das Bedürfnis nach Selbstbestimmung ist ein universelles Charakteristikum das unteilbar allen Menschen a priori zu eigen ist und nicht einfach aus freien Stücken oder Unvermögen abgegeben wird. Wo Menschen diese Bestimmung verwehrt ist, handelt es sich um eine grundlegende Anomalie des Mensch-Seins, die nur durch Verhältnisse von Zwang und Gewalt hervorgerufen und aufrechterhalten werden kann:

Eine derartige Situation schafft durch sich selbst Gewalt [...], weil sie des Menschen ontologischer und historischer Berufung, noch vollkommener Mensch zu sein, im Weg steht. Mit der Errichtung eines Unterdrückerverhältnisses hat Gewalt bereits begonnen. Niemals in der Geschichte ist Gewalt von den Unterdrückten ausgegangen. Wie können sie die Initiatoren von Gewalt sein, wo sie doch selbst das Ergebnis von Gewalt sind? [...] Es gäbe keine Unterdrückten, hätte es nicht zuvor eine Situation der Gewalt gegeben, die ihre Unterwerfung begründet hat. Gewalt wird von denen angezettelt, die unterdrücken, die ausbeuten, die es versäumen, andere als Personen anzuerkennen – nicht aber denen, die unterdrückt, ausgebeutet und nicht anerkannt sind. Es sind nicht die Ungeliebten, die die Abneigung schaffen, sondern die, die nicht lieben können, weil sie nur sich selbst lieben. Es sind nicht die Hilflosen, die dem Terror Unterworfenen, die den Terror anzetteln, sondern die Gewalttätigen, die mit Hilfe ihrer Macht die konkrete Situation schaffen, die die „vom Leben Verworfenen“ zeugt. [...] Es sind nicht die, denen die Menschlichkeit verweigert wird, die den Menschen ablehnen, sondern die, die diese Menschlichkeit verweigern (und daher ihre eigene genauso negieren). Gewalt wird nicht von denen angewendet, die unter der Vorherrschaft der Starken schwach geworden sind, sondern von den Starken, die sie zu Schwachen gemacht haben (ebd.: 42)

Unterdrückung ist also nicht die Konsequenz vermeintlich natürlicher oder kultureller Unterschiede zwischen den Menschen, etwa an Stärke, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Ambition, sondern Ergebnis eines Aktes der Gewalt, der die Unterteilung in Starke und Schwache, Kluge und Dumme, Arme und Reiche, Herrschende und Beherrschte erst erzeugt und sich damit auf sämtliche Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens auswirkt. Dieser Gewaltakt konstituiert einen grundlegenden Widerspruch, eine existentielle Entfremdung und Verzerrung des Mensch-Seins, in der die Möglichkeit ihrer Überwindung jedoch immer schon mitgesetzt ist. Denn das existentielle Bedürfnis nach Vermenschlichung ist unhintergebar und seine Negation bleibt nie ohne Konsequenzen (ebd.: 31). Unterdrückung ist kein hermetisch geschlossener Zustand, der von den Menschen bloß passiv hingenommen wird, sondern enthält in sich eine strukturelle Spannung, die darauf drängt sich zu entladen. Allerdings bleiben Richtung, Form und Charakter dieser Entladung in einer dialek-

tischen Perspektive notwendig offen. Die Frustration und Aggression über die eigene Entmenschlichung führt nicht automatisch zu Widerstand gegen die Ursachen dieser Entmenschlichung, vielmehr kann diese auf vielfältige pathologische Weisen kanalisiert werden und sich etwa in „Selbsterniedrigung“ (ebd.: 49), Selbstverleugnung oder „horizontaler Gewalt“ (ebd.: 48) unter den Unterdrückten artikulieren (ebd.: 47–49; vgl. auch Fanon 2016). Unterdrückung enthält folglich stets die Möglichkeit, aber keine automatische Notwendigkeit von Widerstand und Befreiung. Immer und notwendig aber ist Unterdrückung ein Zustand der Entfremdung und Verzerrung des menschlichen Wesens, der unausweichlich Anomalien, Krankheit, Leid und Gewalt hervorruft.

4.2.2 Unterdrückung als Nekrophilie

Diese Anomalien zeigen sich in den Menschen, verweisen jedoch auf eine allgemeine Situation, eine gesellschaftliche Ordnung, die in sich selbst gewaltförmig und krank ist. Freire versteht Unterdrückung also nicht als Problem einzelner Menschen oder Gruppen, sondern als eine strukturelle Pathologie, eine allgemeine Struktur der Entmenschlichung, die letztlich alle in ihr Lebenden erfasst. Entmenscht werden folglich auch jene, die oberflächlich betrachtet von dieser Struktur profitieren, die Unterdrückung ausüben und sie verteidigen. Denn wenngleich diese Gruppen materielle und symbolische Gewinne aus der Situation der Unterdrückung ziehen, so sind doch auch sie funktional in eine Form sozialer Beziehungen und eine Rolle eingebunden, die ihre freie Entfaltung als Menschen fundamental verzerren. Auch diese sind in der Struktur und den Mechanismen dieser Gesellschaft gefangen, in einer krankhaften Obsession der Entmenschlichung der Anderen und der Aufrechterhaltung des Status Quo, die ihre eigene Bestimmung zur Freiheit verunmöglicht: „Keiner kann echt menschlich sein, während er andere daran hindert dies zu sein. Wer in individualistischer Weise versucht, mehr Mensch zu sein, gerät in das egoistische Mehr-Haben“ (Freire 1984: 69). Befreiung ist kein individuelles, sondern ein kollektives, gemeinschaftliches Unterfangen. Sie beruht nicht bloß auf (materiellem) Besitz, und die Selbstbestimmung und -entfaltung des_der Einzelnen, vollzieht sich nicht aus sich selbst heraus, sondern wächst und nährt sich aus der Entfaltung der Anderen. Vermenschlichung gelingt daher nur in sozialen Beziehungen und Begegnungen der Empathie und Solidarität, die in der Struktur der Unterdrückung systematisch unterminiert werden. Denn diese charakterisiert sich für Freire durch eine grundlegend lebens- bzw. menschenfeindliche Logik, die im Anschluss an Erich Fromm als „Nekrophilie“ (ebd.: 62), also als Liebe zum Tod gefasst wird:

Während das Leben durch strukturiertes und funktionales Wachstum gekennzeichnet ist, liebt der Nekrophile alles, was nicht wächst, was mechanisch ist. Der Nekrophile wird von dem Verlangen getrieben, das Organische ins Anorganische zu verwandeln, das Leben mechanisch anzugehen, so als wären alle Lebewesen Dinge [...] Er liebt die Kontrolle und im Akt der Kontrolle tötet er das Leben [...] (Fromm zit. nach ebd.)

[...] weil durch die vollkommene und absolute Kontrolle jedes Lebewesen eine entscheidende Qualität des Lebens verliert – die Freiheit (Fromm zit. nach ebd.: 46)

Die dynamische Natur des menschlichen Lebens konstituiert eine permanente Bedrohung des Bestehenden und damit auch der Interessen jener, die von diesem Status Quo profitieren. Dies erzeugt unter den Herrschenden eine existentielle Angst vor echter Veränderung und sie entwickeln Instrumente, die jede transformatorische Kraft, die ihre Position bedrohen könnte, einhegen sollen: „[im] Versuch, um der Herrschaft willen den Hang zum Suchen, die Unruhe und kreative Kraft, die das Leben kennzeichnet, zu unterdrücken, tötet das Bewußtsein des Unterdrückers alles Leben“ (ebd.). Sie versuchen, eine starr geregelte Struktur zu errichten, in der die Menschen zu möglichst vollständig kontrollierbaren Funktionsträger_innen werden und folglich jede Überraschung ausgeschlossen ist: „Die Unterdrückten haben als Objekte, als ‚Dinge‘, keinen Zweck außer dem, den ihre Unterdrücker ihnen vorschreiben“ (ebd.). Mit dieser radikalen Entmenschlichung aber wird jede echte Veränderung und Neuheit, die sich nicht bloß mechanisch aus den Potentialen des bereits Bestehenden entwickelt, sondern von der transzendentalen Freiheit des Subjekts her nährt, verunmöglicht. Die nekrophile, unterdrückerische Ordnung macht die Menschen zu passiven, berechen- und kontrollierbaren Objekten, beraubt sie ihrer kreativen Freiheitspotenziale und bringt so die geschichtliche Dynamik zum Erliegen.

Als Negation des menschlichen Wesens ist Unterdrückung grundlegend ein Zwangsverhältnis. Sie erhält sich allerdings nicht allein durch den lauten Druck der aktiven und den stillen Druck der potentiellen, drohenden Gewalt. Vielmehr lagert sich die Struktur der Unterdrückung in die Welt- und Selbstwahrnehmung der Menschen ein, die diese Struktur in der Folge durch ihre Alltagspraxis reproduzieren: „Ist einmal die Situation der Gewalt und der Unterdrückung geschaffen, dann führt sie zu einer umfassenden Lebens- und Verhaltensweise für alle, die darin gefangen sind – für die Unterdrücker und die Unterdrückten gleichermaßen“ (ebd.: 44).

Auf ontologischer, epistemologischer und politischer Ebene zeigt sich dies in einem dualistisch-mechanistischen Welt-, einem positivistisch-objektivistischen Wissen(schaft)s- und einem technokratischen Gesellschaftsverständnis, das den menschlichen Faktor weitgehend zum Verschwinden bringt. Die natürliche Umwelt, aber auch die Wirtschaft und selbst die Menschen, deren gesellschaftliches Zusammenleben und historische Entwicklung gelten als fix umschriebene Größen, deren Bewegungen starren und potentiell erkennbaren Gesetzmäßigkeiten folgen. So unverrückbar wie diese Gesetzmäßigkeiten ist auch deren wissenschaftliche Erkenntnis, die zwar kontinuierlich kumulativ anwächst und folglich noch unvollständig, in ihren bereits erlangten Einsichten aber universell gültig, objektiv und also alternativlos ist. Und ebenso unverrückbar und alternativlos sind die Wege politischer Gestaltung, die – der wissenschaftlichen Erkenntnis von Welt und Gesellschaft

folgend – die Menschheit auf einen vermeintlich friktionsfreien Pfad zu Entwicklung, Wohlstand und Fortschritt zu führen habe. Es ist die bereits in Abschnitt 2.1 analysierte Cartesianische Ontologie der Moderne, die Freire als Ontologie der Unterdrückung beschreibt. Dabei ähnelt die moderne Vorstellung vom autonom erkennenden und handelnden Subjekt auf den ersten Blick durchaus Freires eigenem, im letzten Abschnitt analysierten anthropozentrischen Bild von Mensch und Welt. Im Gegensatz zu seinen eigenen Vorstellungen ist der Anthro-(und wie ich ergänzen würde: Andro-)zentrismus des unterdrückerischen Weltverständnisses jedoch höchst exklusiv, repressiv und nekrophil gedacht. Die Ontologie der Unterdrückung ist durch eine exkludierende und objektivierende Logik gekennzeichnet, von der sich Freire vehement abgrenzt und damit bereits zentrale Figuren gegenwärtiger de- und postkolonialer Kritiken an der Ontologie der Moderne vorwegnimmt. Denn „[f]ür die Unterdrücker bezieht sich ‚menschliches Wesen‘“ – wie Freire feststellt – „nur auf sich selbst“ (ebd.). Die Gemeinschaft der vollwertigen, lebendigen, selbstbestimmt denkenden und handelnden Menschheit umfasst de facto nur die Mitglieder der herrschenden Gruppe, während alle anderen menschlichen wie nicht-menschlichen (Lebe-)Wesen der objektivierten Sphäre der äußeren Welt zugeordnet werden, die erforscht, kontrolliert und zu eigenen Zwecken genutzt und verändert – sprich ausgebeutet – werden kann:

Das Bewußtsein des Unterdrückers neigt dazu, alles um sich herum in ein Objekt seiner Herrschaft zu verwandeln. Die Erde, das Eigentum, Produktion, die Schöpfung der Menschen, die Menschen selbst, die Zeit – all das wird auf den Status von Objekten reduziert, die ihm zur Verfügung stehen (ebd.: 44f.)

Diese Objektivierung folgt einer unbegrenzt entgrenzenden expansiven Logik, die immer weitere Bereiche der Wirklichkeit kolonisiert, dem eigenen Zugriff unterwirft und alles Unbekannte und potentiell Bedrohliche zurückdrängt. In seinem nekrophilen Streben nach absoluter Kontrolle tendiert das unterdrückerische Bewusstsein somit auch dahin, seine bereits exklusive Sphäre des Menschlichen immer weiter einzuschränken und sich damit in letzter Konsequenz auch selbst abzuschaffen. Die unterdrückerische Ordnung schafft sich ein Weltbild, in dem alles – das Vergangene, das Gegenwärtige und selbst das Zukünftige – bekannt oder zumindest potentiell erkennbar und somit jede Überraschung, jede unvorhergesehene Neuheit und damit Freiheit ausgeschlossen ist. Dieses Verständnis einer mechanischen, vollkommen determinierten und entmenschlichten bzw. menschenlosen Welt bildet die ontologische Grundlage der unterdrückerischen Ordnung und einen Schlüsselfaktor für deren Verfestigung und dauerhafte Reproduktion. Denn es schreibt sich derart tief in die Köpfe ein, dass selbst der Widerstand gegen diese Ordnung noch in der totalitären Logik der Entmenschlichung verfängt, wie Freire mit Blick auf die deterministische Geschichtsideologie des orthodoxen Marxismus feststellt. Indem dieser die klassenlose Gesellschaft nicht nur als Universalziel, sondern auch unvermeidlich, gleichsam automatisch eintretenden Endpunkt der Menschheits-

entwicklung proklamiere, bediene er letztlich die gleiche Negation geschichtlicher Offenheit wie die konservativen Verteidiger_innen der Unterdrückung, mit dem Unterschied, dass statt einer unveränderlichen Gegenwart eine alternativlose Zukunft naturalisiert werde. In beiden Fällen jedoch verschwinde die menschliche Freiheit, handelnd in die geschichtliche Entwicklung eingreifen zu können, bzw. werde sie zum Privileg einer wahlweise revolutionären oder konservativen intellektuellen Elite erklärt, die über die dafür nötige Kenntnis der gesellschaftlichen und historischen Gesetzmäßigkeiten verfüge. Während die Unterdrückenden damit aber schlicht der Verteidigung ihrer privilegierten Position entsprechen, schlittern die Widerständigen mit dieser Haltung in einen performativen Widerspruch, der ihre eigenen Forderungen nach radikaler Gleichheit, Freiheit und Selbstbestimmung unterminiere. Die Sklaven bedienen sich zu ihrer Befreiung der Instrumente der Herren und negieren damit ihre eigenen Ziele (ebd.: 27f., 105–107).

Dabei ist diese objektivierende Weltsicht nicht bloß eine beliebige sozio-historisch situierte Perspektive einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe, die hegemonialen Status erlangt. Als Sicht der Herrschenden dient sie dazu, die gesellschaftliche Ordnung, die deren Herrschaft begründet, zu rationalisieren und diese als normal, vernünftig und gerecht darzustellen. Weil diese Ordnung aber eine pervertierte Ordnung ist, die der Bestimmung der Menschen zuwiderläuft, kann deren Rationalisierung nur Mythifizierung und Verschleierung bedeuten: „Eine Tatsache, die zwar nicht geleugnet, aber deren Wahrheit rationalisiert wird, verliert ihre objektive Grundlage. Sie hört auf, konkret zu sein, und wird zu einem Mythos, der dazu geschaffen ist, die Klasse des Verstehenden zu verteidigen“ (ebd.: 39). Das unterdrückerische Bewusstsein ist also nicht bloß ein situiertes, subjektives und perspektivisches, sondern ein objektiv falsches Bewusstsein. Um die bestehende Wirklichkeit normativ als die beste aller möglichen Welten zu verteidigen und die Menschen davon abzuhalten, sich gegen ihre eigene Entfremdung aufzulehnen, müssen die tatsächlichen Triebkräfte und Wirkungszusammenhänge dieser Wirklichkeit verschleiert werden. Daraus entsteht eine entfremdete Interpretation einer entfremdenden Wirklichkeit, in der zumindest drei grundlegenden Verzerrungen ausgemacht werden können:

Erstens: das eben skizzierte mechanistisch-deterministische und dualistische Weltbild und die damit verbundene Verschleierung der Gesellschaft und Geschichte machenden Rolle der Menschen und ihrer dialektischen Verwobenheit mit ihren Lebenskontexten (z.B. ebd.: 27f., 37f.).

Zweitens: die explizite oder implizite biologisch- oder kurrassistische Unterscheidung und Hierarchisierung von Menschentypen und die Negation der vollwertigen Menschlichkeit, der intellektuellen Fähigkeiten und Handlungsmacht bestimmter Menschen(gruppen) (z.B. ebd.: 112f.).

Und drittens: die Verschleierung der strukturellen Ursachen gesellschaftlicher Problemlagen und Ungleichheiten und deren Projektion in bestimmte Menschengruppen im Sinne einer Ideologie der Selbstverantwortung (z.B. ebd.: 41).

4.2.3 Internalisierungsmechanismen der unterdrückerischen Ordnung: Bankiers-Erziehung, kulturelle Invasion und der Mythos von der Ignoranz des Volkes

Diese Rationalisierungen einer entmenslichenden Realität wären freilich wirkungslos, würden die Unterdrückten nicht selbst daran glauben. Folglich ist die Übernahme des hegemonialen Weltbildes von Seiten der Unterdrückten eine zentrale Voraussetzung für die Reproduktion einer herrschaftlichen Gesellschaftsordnung. Dafür zeichnet für Freire nicht zuletzt der Charakter sozialer Beziehungen einer unterdrückerisch-entmenslichenden Ordnung verantwortlich. Durch die starr konservative Struktur gesellschaftlicher Verhältnisse wächst der Glaube an deren grundsätzliche Übermacht und Unveränderbarkeit. Dieses Ohnmachtsgefühl wird durch die Erfahrung radikaler Ungleichheit und Machtasymmetrien verschärft. Die real erlebte Überlegenheit der Unterdrückenden an materiellen und symbolischen Ressourcen, an Handlungs- und Durchsetzungsmacht sowie die entsprechende Unterlegenheit der Unterdrückten werden als vermeintlich natürliche Wesensmerkmale der jeweiligen Gruppen rationalisiert (Freire 1984: 47-50, 139f.).

Eine besonders bedeutsame Rolle in diesen Internalisierungsprozessen misst Freire den Bereichen Erziehung und Bildung bei (ebd.: 57–61). Demnach schreibe sich die unterdrückerische Ordnung sowohl in die Inhalte als auch in die Struktur pädagogischer Prozesse ein und entfalte solcherart eine spezifische Form der Pädagogik, die Freire begrifflich als „Bankiers-Konzept der Erziehung“ (ebd.: 58) fasst. Diese zeichne sich durch ihren rein vermittelnden Charakter aus, in dem die Bildungsinhalte wie Finanzanlagen in die Lernenden „investiert“, also eingelagert werden, um später eine möglichst hohe „Bildungsrendite“ in Form als nützlich erachteter bzw. ökonomisch verwertbarer Kompetenzen zu erzielen – eine Herangehensweise, die heute, meist affirmativ, mit dem Begriff der „Humankapitalbildung“ gefasst wird. In den Inhalten dieses Einlagerungsprozesses spiegelt sich die oben skizzierte Ontologie der Unterdrückung. Gelehrt wird ein einheitlich vorgegebener Kanon vermeintlich objektiven Wissens mit universellem Gültigkeitsanspruch, der die bestehende Wirklichkeit rationalisiert. Das aus der alltäglichen Lebenspraxis gewonnene, kontextuelle Erfahrungs- und Handlungswissen – der „Alltagsverstand“ – der Lernenden wiederum wird als subjektiv, irrational und un- bzw. vorwissenschaftlich entwertet. Durch die Vermittlung von Bildungsinhalten, die erstens den konkret erfahrenen kontextuellen Lebensrealitäten der Lernenden ortlos enthoben sind und das Wesen dieser Realitäten zweitens verzerren, vollzieht sich solcherart eine doppelte Entfremdung, die die Fähigkeit der Lernenden zu eigenständigem Denken und Handeln schwächt:

Der Lehrer redet von der Wirklichkeit, als wäre sie bewegungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar. Oder aber er läßt sich über einen Gegenstand aus, der der existenziellen Erfahrung der Schüler völlig fremd ist. Seine Aufgabe besteht darin, sie mit den Inhalten seiner Übermittlung „zu füllen“ - mit Inhalten, die von der Wirklichkeit losgelöst sind, ohne Verbindung zu jenem größeren Ganzen, das sie ins Leben rief und ihnen Bedeutung verleihen könnte. Worte sind ihrer Konkretheit entleert und werden zu einem hohlen, fremden und entfremdeten Wortschwall. (ebd.: 57)

Neben den Lehrinhalten manifestiert sich die Struktur der bestehenden Gesellschaftsordnung auch im Lehrverhältnis der „Bankiers-Erziehung“ (ebd.: 59), also ihrer spezifischen Methodik und Beziehungsform, in denen sich die objektivierende und untergeordnete Subjektposition der Unterdrückten reproduziert. Denn die „Bankiers-Erziehung“ beruht auf einer strikten Unterscheidung von Lehrenden und Lernenden, die in einer streng hierarchischen Subjekt-Objekt-Beziehung miteinander verbunden sind. Während erstere als Träger_innen des oben beschriebenen hegemonialen, statisch umschriebenen Wissenskanons gelten, werden letztere aufgrund der Negation anderer Wissensinhalte und -formen zunächst als gänzlich unwissend angesehen. Der Bildungsakt vollzieht sich folglich als unidirektionaler Transfer vorgängiger und unveränderlicher Wissensinhalte, der zu einer möglichst vollständigen intellektuellen Angleichung der Lernenden an die Lehrenden führen soll. Die Lehrenden agieren dabei als aktiv gestaltende Subjekte des Bildungsprozesses, die versuchen, die intellektuelle Entwicklung der Lernenden zu lenken: „die Rolle des Erziehers [...] besteht [darin], die Art und Weise zu regulieren, in der die Welt in die Schüler eingeht. Es ist seine Aufgabe, [...] die Schüler in der Weise ‚zu füllen‘, daß er Einlagen von solchen Informationen macht, die er zur Erzeugung echten Wissens für wesentlich hält“ (ebd.: 61). Umgekehrt erfahren sich die Lernenden dadurch als passive Rezipient_innen oder Konsument_innen, in einer reinen Objektposition also, ohne Möglichkeit selbstbestimmt und gestaltend in den Bildungsprozess einzugreifen oder eigenständig zu neuen Erkenntnissen und Fähigkeiten zu gelangen: „alles dient dazu, das eigene Denken auszuschalten“ (ebd.). Indem sie den Lernenden das Potential abspricht, selbst bedenkenswerte Gedanken zu entfalten, rational zu reflektieren und valide Erkenntnisse zu gewinnen, und damit wesentliche Elemente ihres Mensch-Seins und letztlich ihrer ontologisch-existentiellen Gleichheit negiert, wirkt diese hierarchische Bildungsform strukturell entmenslichend. Das versetzt die Lernenden in eine abhängige Position, in der jede autonome Handlungsmöglichkeit verschwindet, weil Wissen und Erkenntnis zu Errungenschaften werden, die nicht durch eigene Tätigkeit, sondern nur von anderen hierarchisch übergeordneten Stellen erhalten werden können. Angesichts dieser entmenslichend-entmächtigenden Repression ihrer Potentiale bleibt den Lernenden nur die Assimilierung an die herrschende Bildungsnorm. Auf diese Weise werden die Lernenden funktional auf die bestehende Gesellschaftsordnung zugerichtet. Erziehung dient in diesem Sinne nicht der Selbstbestimmung und dem oft proklamierten aufklärerischen Ideal, sich seines_ihres „eigenen Verstandes zu bedienen“,

sondern der Ein- und Unterordnung und Kontrolle: „Der erzogene Mensch ist der angepaßte Mensch, denn er paßt besser in die Welt“ (ebd.).

Auf kultureller Ebene manifestiert sich die Struktur der Unterdrückung in einer kultur-rassistischen Hierarchisierung der Lebensweisen, Normensysteme, Gemeinschafts-, Wissens- und Habitusformen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen, die sowohl Ausdruck als auch ein wesentlicher Reproduktionsmechanismus dieser Struktur ist. Die herrschende Gruppe wird dabei zur zivilisatorischen Kraft, zur exklusiven Trägerin von wissenschaftlichem, kulturellem und wirtschaftlichem Fortschritt ernannt. Ihre Lebens- und Denkweisen totalisieren sich zur gesellschaftlichen Norm und „Leitkultur“, die ihre privilegierte gesellschaftliche Position begründet und legitimiert. Das ethische Normen- und das epistemologische Wissenssystem der Unterdrückung folgt der monokulturellen Vorstellung eines einzigen, uniformen Flucht- und Zielpunkts kultureller Entwicklung und wissenschaftlicher Erkenntnis. Die unvermeidliche Kehrseite dieser Universalisierung der Kultur der herrschenden Klasse ist folglich die kulturelle, epistemische und intellektuelle Abwertung aller anderen Gruppen – eine Denkfigur, die Freire als „Mythos der Ignoranz des Volkes“ (ebd.: 113) bezeichnet. Demnach wären die Unterdrückten schlicht und ergreifend unwissend, faul, leistungsschwach und damit letztlich selbst für ihre untergeordnete Stellung verantwortlich:

Wer aber das [die Ignoranz eines anderen] predigt, definiert sich selbst und die Klasse, zu der er gehört, als die, die Erkenntnis besitzen oder zum Erkennen geboren sind. Er definiert damit zugleich die anderen als Fremde. Die Worte seiner eigenen Klasse werden zu den „wahren Worten“, die er andern aufzwingt, oder aufzuzwingen versucht: den Unterdrückten, denen ihr Wort gestohlen wurde. Die, die anderen das Wort stehlen, entwickeln einen tiefen Zweifel an den Fähigkeiten der anderen und betrachten sie als inkompetent. Immer sagen sie ihr Wort, ohne das Wort derer zu hören, denen sie zu reden verboten haben (ebd.: 112f.)

Diese Hierarchisierung setzt einen Prozess der „kulturellen Invasion“ (ebd.: 131) in Gang, der die Unterdrückten in die herrschende Kultur assimiliert: „Der Unterwerfer drängt den Unterworfenen seine Ziele auf und erklärt sie zu seinem Besitz. Er formt die Unterworfenen nach seinen Konturen um, und sie internalisieren diese Form und werden zu zwiespältigen Wesen, die einen anderen ‚behausen‘“ (ebd.: 116f.). Durch Erziehung und andere Mechanismen ideologischer Reproduktion lernen die Unterdrückten, „ihre Wirklichkeit mit den Augen der [Unterdrückenden][...] statt mit ihren eigenen [zu] sehen“ (ebd.: 130). Damit übernehmen sie aber auch den Mythos ihrer eigenen Ignoranz und Minderwertigkeit.

Um diesen vermeintlichen Makel zu überwinden, versuchen sie, „den Eindringlingen gleich [zu] werden. Sie möchten wie diese gehen, sich wie diese kleiden, wie diese reden“ (ebd.). Wie alle Menschen, so streben auch die Unterdrückten nach Vermenschlichung. Allerdings ist dieses Streben aufgrund der pathologischen Struktur der Unterdrückung massiv verzerrt und entfremdet. Die Unterdrückten wollen ihren entmenslichten Status überwinden und zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft werden: „Ihr Ideal ist es, Mensch zu sein. Aber für sie heißt Mensch sein: Unterdrücker

sein. Das ist ihr Modell von Menschlichkeit“ (ebd.: 33). Statt jene Strukturen aufzubrechen, die ihre selbstbestimmte Entfaltung als Menschen unterdrücken, versuchen die Unterdrückten sich den Herrschenden anzugleichen und deren Position einzunehmen. Sie internalisieren die herrschenden Wertesysteme, Erklärungsmuster und Artikulationsformen, entfalten einen existenziellen Selbstzweifel an der eigenen Menschlichkeit und werden dadurch „ihres [eigenen] Wortes, ihres Ausdrucks, ihrer Kultur enteignet“ (ebd.: 116f.). Damit aber geraten sie in eine entfremdete, abhängige und imitative Existenzweise, in der das menschliche Streben nach Vermenschlichung in ein Streben nach Anpassung und Unterordnung verkehrt und folglich jede echte Befreiung unmöglich wird²⁶ (ebd.: 47–51).

4.3 Befreiung als revolutionäre Vermenschlichung

Ziel der Befreiungspädagogik ist die Überwindung dieser entfremdeten, weil fremdbestimmten Existenzweise und die Realisierung der menschlichen Bestimmung zur Selbstbestimmung. Allerdings lässt sich diese Situation nicht allein auf individueller Ebene durch einen rein therapeutischen Zugang bewältigen. Es geht Freire eben nicht nur darum, die Menschen zu befähigen, besser mit ihrer Lebenssituation umgehen zu können. Denn die Ursachen von Entmenslichung liegen in Freires dialektischer Perspektive niemals in den Menschen, sondern in den Umständen ihres gesellschaftlichen Zusammenlebens. Der Fehler sind nicht die Menschen mit ihren je spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern jene Arrangements, Normen und Institutionen, die es verabsäumen, diesen Menschen gerecht zu werden. Folglich lassen sich diese Problemlagen nur durch grundlegende, revolutionäre Umwälzungen jener Verhältnisse, die bestimmte Menschen in ihrem konkreten, aktuellen So-Sein marginalisieren, leiden und nicht voll leben lassen, bewältigen: „Die Lösung besteht nicht darin, sie [die Unterdrückten] in die Struktur der Unterdrückung zu ‚integrieren‘, sondern diese Struktur so zu verändern, daß sie ‚Wesen für sich selbst‘ werden können“ (Freire 1984: 59). Die Art und Weise sowie die Gestalt dieses revolutionären Transformationsprozesses bleiben offen, folgen allerdings einer klaren und unverrückbaren ethischen Orientierung: „Die Revolution liebt und schafft das Leben“ (ebd.: 146). Die oberste Verpflichtung der revolutionären Aktion ist die Realisierung des vollen menschlichen Lebens aller Menschen und somit deren Vermenschlichung als Gleiche, Selbstbestimmte und Freie. Allerdings bestimmt Freire keine Idealform

26 Vgl. dazu die Debatten um den (vermeintlich) imitativen Charakter der lateinamerikanischen Kultur- und Ideengeschichte und die unterschiedlichen Strategien lateinamerikanischer Selbstbehauptung in den Kapiteln 2.5 und 2.6 dieser Arbeit.

menschlichen Zusammenlebens, in der diese Bestimmung in vollkommener oder zumindest bestmöglicher Weise erfüllt wird. Im Paradigma der Befreiung folgt die revolutionäre Transformation keinem positiv umschriebenen, vorgängigen Modell der vollkommenen Gesellschaft, der vollkommenen Vervollkommenung der Menschlichkeit, das es bloß in adäquater Weise umzusetzen gelte. Ihr Ausgangspunkt ist vielmehr stets ein negativer, nämlich die augenscheinliche Entfremdung dieses Mensch-Seins. Befreiung beginnt nicht mit dem Ideal, sondern mit dessen Perversion, der pathologischen Situation der Unterdrückung, die Freire als „unnatürlichen, lebendigen Tod“ beschreibt, „ein Leben, dem seine Fülle bestritten wird“²⁷ (ebd.). Ihr Ziel ist zunächst die Überwindung dieser Pathologie, die Negation einer Situation, die die Bestimmung der Menschen negiert. Das Projekt Befreiung bestimmt sich also objektiv über die Kritik am Bestehenden, das als entmenslichend zu überwinden ist. Will dieses Projekt dabei nicht in performativen Widersprüchen enden, muss auch im Transformationsprozess selbst die aktive, gestaltende und schöpferische Bestimmung der Menschen bestätigt werden (ebd.: 143). Die konkrete Form des Neuen lässt sich daher nicht vorgängig, allgemeingültig und für alle Zeiten festschreiben, sondern bleibt der freien gemeinschaftlichen Gestaltung der jeweils konkret betroffenen Menschen überlassen und damit immer vorläufig. Als Bestätigung und Förderung des transzendenten, unabschließbaren und verwandelnden Wesens der Menschen setzt das Projekt Befreiung folglich eine permanente historische Dynamik in Gang, die keinen Endpunkt kennt.

Die befreiende Vermenschlichung der Menschen vollzieht sich in einer dialektischen Perspektive freilich nicht von selbst, sondern nur durch das befreiend verwandelnde Handeln von Menschen. Die Realisierung der selbstbestimmten Handlungsmacht der Menschen ist somit nicht nur das Zentralziel des Projekts Befreiung, sondern auch das einzig mögliche Mittel seiner Umsetzung. Befreiung, so Freire, kann sich nur verwirklichen als „Praxis der Freiheit“ (1983), wenn Menschen selbstbestimmt und gemeinschaftlich an der Veränderung der sie bedrückenden Wirklichkeit arbeiten. Die primären Akteur_innen dieses befreiend-verwandelnden Handelns, das revolutionäre Subjekt, sind für Freire die Unterdrückten, also jene Menschen(gruppen), die im Rahmen der herrschenden Ordnung an den Rand gedrängt, ausgebeutet und abgewertet leben. Die gesellschaftlichen Peripherien, die Ränder bilden im Befreiungsansatz die privilegierten Orte historischer Neuheit und radikaler Transformation. Denn an ihnen manifestiert sich die zentrale Pathologie, der grundlegende, allgemeine Widerspruch der herrschenden Ordnung, nämlich ihr entmenslichender Charakter. Der Kampf für ihre eigene Befreiung, ihre eigenen Interessen ist somit kein bloß partikulares Unterfangen. Indem sich an der spezifischen Situation der Unterdrückten das allgemeinen Phänomen der

27 An dieser Formulierung wird Freires christliche Orientierung deutlich. Die biblische Verheißung eines Lebens in Fülle – „ich bin gekommen, damit sie das Leben haben und es in Fülle haben“ (Joh 10,10) – klingt an dieser Stelle in Form ihrer Negation als normatives Leitbild unübersehbar durch.

Entmenslichung in seiner klarsten und schärfsten Gestalt zeigt, gewinnt der Kampf zur Überwindung dieser Situation universellen Charakter:

Während die Gewalt der Unterdrücker die Unterdrückten daran hindert, voll Mensch zu sein, ist die Antwort der letzteren auf diese Gewalt in dem Wunsch begründet, das Recht auf Menschsein zu verwirklichen. [...] Bei ihrem Kampf darum, Mensch zu sein, die Macht des Unterdrückers, zu herrschen und zu unterdrücken, zu beseitigen, stellen die Unterdrückten die Humanität der Unterdrücker wieder her, die sie in der Ausübung der Unterdrückung verloren haben. So sind es ausschließlich die Unterdrückten, die durch ihre Selbstbefreiung auch ihre Unterdrücker befreien können (Freire 1984: 43)

Freire misst der gesellschaftlichen Position der Unterdrückten also eine besondere revolutionäre Rolle bei. An den gesellschaftlichen Rändern ist das Potenzial für radikal-befreiende Umbrüche angesiedelt, das sich jedoch nicht zwangsläufig realisieren muss (ebd.: 32). Es gibt für Freire keinen sozialpsychologischen Automatismus, der gesellschaftliche Strukturen mechanisch in bestimmte Handlungsweisen übersetzen würde. Die subalterne Position der Unterdrückten führt also nicht quasi reflexhaft und keinesfalls von selbst in ein entsprechendes politisches Bewusstsein und ein Bestreben nach gesellschaftlicher Veränderung. Wie im letzten Abschnitt gezeigt, entwickeln die Strukturen der Unterdrückung wirkmächtige Mechanismen zu ihrer eigenen Reproduktion und Verfestigung. Dazu zählt für Freire nicht zuletzt die gesamtgesellschaftliche Durchsetzung eines bestimmten Weltverständnisses und bestimmter Denk- und Erklärungsmuster, die die bestehenden Verhältnisse naturalisieren und als gleichermaßen legitim wie unveränderbar erscheinen lassen. Auf Seiten der Unterdrückten führt die Übernahme dieser hegemonialen Weltsicht zu einer entfremdeten Bewusstseinsstruktur, die deren revolutionäres Potenzial in zweifacher Hinsicht blockiert (vgl. ebd.: 33f., 130f.).

Zum einen übernehmen die Unterdrückten die (kultur)rassistischen und klassistischen Erklärungsmuster der herrschenden Gruppen, die sich in einen existenziellen Zweifel am eigenen Mensch-Sein übersetzen. Sie beginnen sich selbst, ihre Lebensweisen und Fähigkeiten in Frage zu stellen und für ihre untergeordnete Situation verantwortlich zu machen. Dadurch verlieren sie aber den Glauben an ihre eigene menschliche Subjekthaftigkeit, an ihre Denk- und Handlungsmacht, die als exklusive Wesensmerkmale der Privilegierten erscheinen. Die Unterdrückten internalisieren und reproduzieren so ihren gesellschaftlichen Objektstatus und verstehen jene gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihnen diesen Status verleihen, als starre Gegebenheiten, die zu verändern sie weder berechtigt noch fähig sind (vgl. ebd.: 139f.):

[Das unterdrückte Ich] ist gespalten zwischen einer in sich identischen Vergangenheit und Gegenwart und einer Zukunft ohne Hoffnung. Es ist eine Person, die sich selbst nicht als im Werden befindlich begreift. Deshalb kann es keine Zukunft haben, die man in Einigkeit mit anderen bauen muß. Wenn es jedoch seine „Gewöhnung“ durchbricht und die Wirklichkeit objektiviert, aus der es allmählich auftaucht, dann beginnt es sich als Subjekt (als ein Ich) zu integrieren, das ein Objekt (die Wirklichkeit) konfrontiert. In diesem Augenblick, in dem es die falsche Einheit seines gespaltenen Seins auflöst, wird es zu einem echten Individuum (ebd.: 148)

Zum anderen internalisieren die Unterdrückten aber auch die Strukturen und Funktionsweisen, die Werte und Normen der bestehenden Ordnung. Sie streben nach den gleichen Idealen von Glück und Wohlstand, werten nach den gleichen Kriterien von Sinn und Nützlichkeit, von Leistung und Gerechtigkeit. Die Gestalt der herrschenden Gesellschaft wird somit auch ihnen zum unhinterfragten Modell von Gesellschaft an sich. Daher würden die Unterdrückten, so Freire, zur Überwindung ihrer Misere zunächst vor allem auf individuellen Aufstieg oder partielle Reformen und Zugeständnisse innerhalb der bestehenden Strukturen abzielen, um dereinst selbst an deren Spitze zu gelangen (ebd.: 33f., 125–127). Der Bezugsrahmen ihrer Handlungen und der Maßstab für individuelle wie politische Erfolge bleibt die bestehende Ordnung. Das ist für Freire aber ein irregeleiteter Anspruch, der jede echte, grundlegende Transformation verunmögliche. Politik werde so zu einem Positionskampf um die Verteilung knapper Ressourcen und Privilegien, in dem jeder Widerstand Gefahr laufe, durch Kooptation politischer Führungsfiguren und oberflächliche Reformen eingehegt zu werden. Statt sich mit einer bloßen Umverteilung und Verschiebung gesellschaftlicher Ressourcen und Positionen zu begnügen, müsse eine tatsächlich befreiende Revolution hingegen darauf abzielen, die unterdrückerische Ordnung in ihrem strukturellen Konstruktionsfehler selbst zu transformieren (ebd.: 106f., 122–127): Die „Unterdrückten [dürfen] bei ihrem Versuch, ihre Menschlichkeit wiederzugewinnen [...], nicht ihrerseits Unterdrücker der Unterdrückten werden, sondern sie müssen vielmehr die Menschlichkeit beider wiederherstellen“ (ebd.: 32).

Aus diesem Grund ist die Revolution für Freire ein eminent pädagogisches Projekt. Denn die Strukturen der unterdrückerischen Ordnung machen die an den Rand gedrängten zu „gespaltene[n], unechte[n] Wesen“ (ebd.: 36). Sie enthalten zum einen in ihrer verachteten und unterdrückten, je einzigartigen Menschlichkeit das Potenzial echter gesellschaftlicher Neuerung und allgemeinmenschlicher Befreiung. Zum anderen „behausen“ (ebd.: 117) sie den_die Unterdrücker_in, sie orientieren sich an den herrschenden, unterdrückerischen Denkweisen und Normen und reproduzieren so selbst ihre eigene Entmenslichung.

Die Unterdrückten leiden an dem Zwiespalt, der sich in ihrem innersten Sein breit gemacht hat. [...] Sie sind zu ein und derselben Zeit sie selbst und der Unterdrücker, dessen Bewußtsein sie internalisiert haben. Der Konflikt liegt in der Wahl, entweder ganz sie selbst zu sein oder aber gespalten – entweder den Unterdrücker aus sich zu vertreiben oder ihn nicht zu vertreiben, entweder menschliche Solidarität zu üben oder Entfremdung zu erfahren, entweder den Vorschriften zu folgen oder freie Wahl zu besitzen, entweder Zuschauer oder selbst Handelnde zu sein, zu handeln oder die Illusion zu haben, als handle man durch die Aktion des Unterdrückers, zu reden oder zu schweigen, kastriert zu sein in ihrer Kraft, zu schaffen und neu zu schaffen – in ihrer Kraft, die Welt zu verwandeln. Das ist das tragische Dilemma der Unterdrückten, das eine Bildungsarbeit mit ihnen in Rechnung stellen muss. (ebd.: 35)

Die Aufgabe befreiender Bildungsarbeit besteht nun darin, diesen entfremdeten Bewusstseinszustand zu überwinden, um die Unterdrückten zur vollen Realisierung ihrer unterdrückten Menschlichkeit zu befähigen und damit deren revolutionäres Potenzial zu wecken. Obwohl es Freire also

primär um die Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse zu tun ist, versteht er als wichtigsten Hebel und ersten Ansatzpunkt revolutionären Handelns die pädagogische Transformation der Menschen. Dies jedoch nicht im Sinne einer normierenden Optimierung, Korrektur oder Anpassung an ein festgeschriebenes menschliches Idealbild, sondern verstanden als befreiende Ermächtigung zur Selbstbehauptung ihres eigenen, je spezifischen und einzigartigen Mensch-Seins (vgl. ebd.: 35f., 77f.). Dafür müsse befreiende Bildungsarbeit in einem Prozess der Selbstaffirmation und Umwertung erstens den internalisierten Zweifel an dieser Menschlichkeit radikal zurückweisen, um die passive und angepasste Existenzweise der Unterdrückten zu überwinden. Statt zu versuchen, sich in die bestehende Ordnung einzufügen und die eigene Differenz zur hegemonialen Norm des Mensch-Seins auszulöschen, müssten die Unterdrückten lernen, sich von dieser Norm zu lösen und sich selbst in ihrem konkreten Sein und mit ihren je spezifischen Fähigkeiten und Eigenschaften als vollwertige Mitglieder des Menschengeschlechts zu verstehen. Die Dezentrierung und Umwertung des herrschenden Normengefüges, das die eigene Existenzweise negiert, bildet dabei eine zentrale Komponente. Denn dadurch wird es möglich, diese Abwertung und die eigene Unterprivilegierung zu entnaturalisieren und als illegitim zu erkennen. Wird die Ursache dieser untergeordneten Position nicht mehr im eigenen Makel, sondern in den äußeren Umständen des Lebens gesucht, so wächst der Wunsch und Anspruch, diese Umstände zu verändern. Auf diese Weise lernen die Unterdrückten ihren Subjektstatus wiederzugewinnen und aktiv-gestaltend in den historischen Prozess einzugreifen (vgl. ebd.: 131, 148f.). Zugleich müsse diese Selbstaffirmation und Umwertung zweitens von einem Prozess der kritischen Reflexion begleitet werden. Denn das Wesen und die Funktionsweise der Unterdrückung offenbaren sich nicht unmittelbar. Wie gezeigt wurde, konstituiert Unterdrückung ein komplexes gesamtgesellschaftliches System, das sich tief ins Selbstverständnis der Menschen und selbst noch in politische Strategien des Widerstands und der Transformation einschreibe. Echte Befreiung lasse sich daher nicht allein durch die unmittelbare Bekämpfung alltäglich erfahrener Missstände oder eine bloße Umkehrung der Verhältnisse erreichen, sondern erfordere ein theoretisches Verständnis der Funktionsweise von Unterdrückung und langfristige Strategien zu ihrer Transformation. Soll Befreiung also ein tatsächlich radikal vermenschlichendes und nicht bloß reformistisches Projekt sein, müsse sie sich auf die Suche nach den strukturellen Ursachen, Mechanismen und Wirkungszusammenhängen der Entmenschlichung machen, um diese wirksam und grundlegend verändern zu können (vgl. ebd.: 85–103, 110).

Die Verbindung dieser beiden Elemente der Selbstaffirmation und der kritischen Reflexion ist für Freire der Schlüssel befreiend-transformatorischer Bildung. Sie weckt zum einen das Selbstbewusstsein der Unterdrückten als voll- und gleichwertige Menschen und vermittelt zum anderen die Werkzeuge und Mittel, dieses vollwertige, selbstbestimmt und verwandelnd handelnde Mensch-

Sein auch zu realisieren. Aus der Perspektive der bestehenden Ordnung gelte es hingegen genau diesen Prozess der Realisierung der vollen menschlichen Potentiale der Unterdrückten zu verhindern. „Denn wenn das Volk seiner Präsenz im historischen Prozeß [durch die Selbstaffirmation als vollwertige Menschen, Anm. J.S.] kritisches Denken über diesen Prozeß [durch die Reflexion der Ursachen von Unterdrückung und der Wirkungszusammenhänge der sozialen Welt, Anm. J.S.] hinzufügt, dann vollendet sich die Bedrohung seines Heraufkommens in der Revolution“ (ebd.: 127). Der Kern dieser Bedrohung sei nichts weniger als die Schaffung eines_einer „neue[n] Mensch[en]“ (ebd.: 36), die zugleich aber nicht mehr sei als die Realisierung und Wiedergewinnung der ursprünglichen Bestimmung aller Menschen. Freires „neuer Mensch“ (ebd.) ist kein erst zu erziehendes Idealbild menschlicher Perfektion und Vollkommenheit, keine neue Norm eines privilegierten, überlegenen Mensch-Seins. Gemeint ist damit vielmehr die Befreiung und Realisierung des einzigartigen und unvollkommenen Wesens, das jeder_jede Mensch immer schon ist. Die Perfektion des Freire'schen „neue[n] Mensch[en]“ (ebd.) liegt genau in seiner_ihrer Unvollkommenheit. Es ist ein_eine Mensch, der sein_ihr Selbstverständnis als bedürftige_r, verletzte_r und fehlbare_r, aber einzigartige_r und gleichwertige_r wiedergewonnen hat; der_die entsprechend denkt und handelt und seine_ihre Gedanken, Wünsche und Handlungen in Gemeinschaft vollzieht. Der_die „neue Mensch“ (ebd.) ist solcherart eine unerschöpfliche Quelle an Neuheit und Veränderung, der_die keine Erstarrung akzeptieren kann; weil er_sie sich selbst als unfertig wissend auch alles Bestehende und von ihm_ihr Gemachte als unfertig, unvollkommen und makelhaft weiß. Die Selbstaffirmation des vollwertigen Mensch-Seins begründet daher auch eine gänzlich neue Form gesellschaftlichen Zusammenlebens, in der nichts unumstößlich ist und in der sich jede Institution stets durch ihren Dienst an der Humanisierung der Menschen zu beweisen hat. Sie bringt also nicht nur einen_eine neue_n Menschen, sondern auch eine neue Gesellschaft hervor. Befreiung ist für Freire somit ein „Geburtsvorgang“ (ebd.) in zweifacher Hinsicht: „Der Mensch, der zur Welt kommt, ist ein neuer Mensch, der nur lebensfähig ist, sofern der Widerspruch Unterdrücker-Unterdrückter von der Humanisierung aller Menschen überholt wird. [...] Dann ist er nicht länger ein Unterdrücker und auch nicht länger ein Unterdrückter, sondern ein Mensch im Vollzug seiner Freiheit“ (ebd.).

Die pädagogische Vermenschlichung der Menschen ist für Freire somit der Schlüssel revolutionärer Transformation. Denn sie rückt das Selbstverständnis der Menschen und ihr Verhältnis zu den überlieferten Umständen ihres Zusammenlebens zurecht und setzt damit eine unaufhaltsame Redynamisierung der geschichtlichen Dialektik in Gang. In dem Moment, da die Menschen ihre Subjektposition wiedererlangen, verlieren die Strukturen der herrschenden Ordnung ihren fetischisierten Status. Sie erscheinen fortan nicht mehr als wahlweise göttliche oder natürliche, übergeordnete und unveränderliche Instanzen, sondern als historisch gewachsene und von Menschen gemachte Entwicklun-

gen. Als solche aber können sie keinen anderen Zwecken dienen als jenen, die ihnen von Menschen verliehen wurden, und sie haben sich stets und ausschließlich an diesen Zwecken zu behaupten. Die historisch überlieferten, vorgefundenen Strukturen und Systeme sind also den in ihnen lebenden Menschen in ihren je aktuellen Bedürfnissen untergeordnet. Somit wirkt die Realisierung bzw. Wiederbelebung der verwandelnd-eingreifenden Bestimmung der Menschen zur Selbstbestimmung als unerschöpfliche Quelle der Kritik und Erneuerung auf alles Bestehende und Erstarrte – sie sprengt die Ketten der Notwendigkeit und öffnet die Zukunft als offenes Feld der Möglichkeiten.

4.4 Bildung als Subjektwerdung: der pädagogische Charakter von Befreiung

Wie im letzten Abschnitt gezeigt wurde, ist für Freire die pädagogische Vermenschlichung der Entmenslichten der zentrale Hebel für eine revolutionär-befreiende Umwälzung unterdrückerischer Gesellschaftsverhältnisse. Als Hauptbetroffene von struktureller Ausbeutung, Repression und Ausschlüssen bilden die Unterdrückten, die „Armen“ und Marginalisierten, das revolutionäre Subjekt, dessen Kämpfe um partikulare Selbstbefreiung die allgemeinemenschlich befreiende Transformation entmenslichender Verhältnisse vorantreiben. Dementsprechend muss sich eine revolutionär-befreiende Bildungsarbeit als „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1984) gestalten, deren Zielsetzung und Charakteristik Freire folgendermaßen zusammenfasst:

[Die] Pädagogik der Unterdrückten [...], [ist] eine Pädagogik, die *mit* den Unterdrückten und nicht *für* sie [...] im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muß. Diese Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen. Im Kampf wird diese Pädagogik immer neu geschaffen werden (ebd.: 35f.)

Befreiende Pädagogik wird also als eine eminent praktisch orientierte und sich permanent verändernde Pädagogik verstanden, die durch die Erforschung der Mechanismen und Ursachen der Unterdrückung ihr zentrales Ziel, die politische Praxis zu deren Überwindung – also „die Wiedergewinnung [...] [der] Menschlichkeit“ (ebd.: 35) der Unterdrückten –, motiviert, nährt und stützt. Entscheidend aber ist, dass die Unterdrückten selbst als Subjekte, als aktive Träger_innen und Gestalter_innen und nicht bloß passive Empfänger_innen und Nutznießer_innen an diesem Prozess teilhaben müssen. Genau darin ent- und unterscheidet sich eine befreiende Pädagogik: Durch die Subjektivierung der zu Objekten gemachten Unterdrückten sollen die Mittel und Strategien der pädagogischen Praxis mit dem Zweck der humanisierenden Befreiung in Einklang gebracht werden. Würde eine befreiende Pädagogik darauf verzichten, würde sie in ihrer inneren Struktur und Funktionswei-

se die gesamtgesellschaftlichen Strukturen der Negation der vollwertigen Menschlichkeit und Subjekthaftigkeit der Unterdrückten neuerlich reproduzieren und solcherart in einen performativen Widerspruch verfallen. Umgekehrt aber sind die Unterdrückten durch die Internalisierung der Unterdrückung von ihrer eigenen selbstbestimmten Subjekthaftigkeit entfremdet und in ihrem Wollen und Handeln an die herrschenden Normen und Strukturen angepasst. Wäre diese Subjekthaftigkeit, die selbstbestimmte Reflexions- und Handlungsfähigkeit, allen Menschen als tatsächliche, bereits real bestehende Aktualität und nicht bloß als erst zu realisierende Potentialität einfach gegeben, wäre der pädagogische Charakter der Befreiung obsolet. Damit ist das zentrale Dilemma und die Herausforderung, die den spezifischen Charakter einer befreienden Pädagogik bestimmt, benannt. Denn diese konstituiert sich stets entlang der Frage, „[w]ie [...] die Unterdrückten als gespaltene, unechte Wesen an der Entwicklung einer Pädagogik der Befreiung mitwirken [können]?“ (ebd.: 36).

4.4.1 Befreiende Pädagogik als Praxis der Freiheit

Für Freire realisiert sich Vermenschlichung stets und ausschließlich durch den Vollzug der Menschlichkeit. Das Bewusstsein und die Ausübung der eigenen Freiheit und Handlungsmacht kann nicht einfach vermittelt und gelehrt, sie muss erfahren und praktiziert werden. Daher ist eine tatsächlich befreiende Pädagogik für Freire nie eine bloß vorbereitende Befähigung *zur* Freiheit, sondern immer schon gegenwärtige Realisierung, Ausübung und „Praxis der Freiheit“ (Freire 1983, Hervorhebung J. S.). Die angestrebte humanisierende Ermächtigung kann also nur durch eine pädagogische Praxis errungen werden, in der sich die Objektivierten, Entmenslichten bereits als vollwertige Subjekte erfahren und in ihrer vollen Autorität als autonom denkende und handelnde Menschen affirmiert und ernst genommen werden. Zugleich aber muss diese Praxis die Unterdrückten dabei unterstützen, ihren entfremdeten Zustand, der sie objektiviert und an der vollen Ausübung und Realisierung ihres eigenen autonomen Mensch-Seins hindert, kritisch zu hinterfragen und zu überwinden. Die Methode dieser pädagogischen Praxis der Selbstaffirmation und kritischen Reflexion bezeichnet Freire als „conscientização“ (Freire 1984: 25) oder Bewusstseinsbildung, wobei der Begriff inhaltlich angemessener als „Bildung eines kritischen Bewusstseins“ zu übersetzen wäre. Dieses zu bildende Bewusstsein besteht zum einen im Selbstbewusstsein des eigenen vollwertigen Mensch-Seins und zum anderen aus einem kritischen Bewusstsein der Welt und der eigenen Position in der Welt, das ein Bewusstsein der Formen, Mechanismen und Ursachen der Unterdrückung und Entfremdung dieses Mensch-Seins einschließt. Aus diesen beiden Voraussetzungen ergibt sich drittens die Möglichkeit zur Realisierung der in Abschnitt 4.1 skizzierten universalmenschlichen Bestimmung zu bewusstem, also aktiv gewähltem und tatsächlich autonom entschiedenem Handeln.

Die normative und motivatorische Grundlage dieser Pädagogik bildet die tiefe Überzeugung von der universellen Gültigkeit und Unzerstörbarkeit dieser menschlichen Potentiale, die Freire mit der christlichen Trias von Glaube, Liebe und Hoffnung fasst. Nur auf dieser Basis wird eine derartige Pädagogik plausibel, denk- und wünschbar. Die objektive Existenz und der normative Wert des autonomen schöpferischen Wesens der Menschen scheinen sich jedoch nicht einfach empirisch beweisen oder rational-logisch letztgültig begründen zu lassen, sondern beruhen auf einer ethischen Überzeugung und Entscheidung. Daher erfordere eine tatsächlich humanisierende Pädagogik im oben skizzierten Sinne einer Praxis der Freiheit „einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht zu schaffen und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen, Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein (was kein Privileg einer Elite ist, sondern das Geburtsrecht aller Menschen)“ (ebd.: 74), der sich insbesondere dort zu bewähren habe, wo dieses Wesen der Menschen angesichts von Fremdbestimmung, Anpassung und Opportunismus radikal in Frage gestellt ist. Entscheidend ist folglich nicht nur die Universalität, sondern auch die Unzerstörbarkeit dieser Potentiale, die Überzeugung also, „daß die Macht, zu schaffen und zu verwandeln, auch wenn sie in konkreten Situationen korrumpiert wurde, wiedergeboren werden will“ (ebd.). Dieser unbedingte Glaube an die Menschen wird zweitens um die bedingungslose Liebe zu den Menschen ergänzt. Denn die Überzeugung von den selbstbestimmt schöpferischen Potentialen insbesondere der unterdrückten Menschen alleine wäre wirkungslos und zynisch ohne den tief empfundenen und konsequent gelebten Wunsch, dass diese Potentiale auch entfaltet werden. Liebe ist für Freire daher „Hingabe [...] an die Sache der Befreiung“ (ebd.: 73), sie bezeichnet eine Haltung bedingungsloser Selbstlosigkeit und des Dienstes an der Freiheit des_der Anderen. Eine von dieser liebenden Haltung getragene Praxis, so Freire, „muß neue Akte der Freiheit hervorbringen“ (ebd.). Befreiende Pädagogik könne daher nur echt und wahrhaftig sein, wo sie den_die andere_n Menschen konsequent in der Entfaltung und Realisierung seiner_ihrer eigenen Wünsche und Fähigkeiten, seiner_ihrer Differenz und Andersheit unterstützt. Daraus nährt sich schließlich drittens die unverrückbare Hoffnung, dass sich die gewünschte Vermenschlichung der Menschen auch tatsächlich, immer und unter allen, auch den widrigsten Umständen realisieren lasse (ebd.: 75).

4.4.2 Dialogizität: zum Verständnis von Subjekt und Objekt befreiender Bildung

Aus dieser humanisierenden Zielsetzung und Haltung entwickelt Freire eine Reihe methodischer Prinzipien, die seine befreiende von der hegemonialen Pädagogik im Sinne des in 4.2.3 skizzierten „Bankiers-Konzept[es]“ (Freire 1984: 58) unterscheiden.

Zunächst betrifft dies das Objekt, also den eigentlichen und primären Handlungsgegenstand der Pädagogik als revolutionär-transformatorischer Praxis. „Für den echt humanistischen Erzieher wie

den echten Revolutionär“, so Freire, „ist die Wirklichkeit, die von ihnen mit anderen Menschen zusammen verwandelt werden muß, Gegenstand des Handelns, nicht aber der Mensch selbst“ (ebd.: 77). Während sich die konventionelle Erziehung auf die Lernenden und deren Abweichungen und Defizite gegenüber einer vorgängigen Bildungsnorm an vermeintlich allgemein nützlichen und wünschenswerten Fertigkeiten, Wissensbeständen und Einstellungen richtet, folgt die Befreiungspädagogik einem grundlegend anderen Ansatz und Ausgangspunkt. Denn der_die Mensch an sich kann für Freire kein Makel sein, er_sie ist in seinem_ihrem je einzigartigen und aktuellen So-Sein unumstößlich gesetzt. Es geht eben nicht darum, Menschen so zu gestalten, dass sie in die Welt passen, sondern die Welt solcherart zu verändern, dass sie zu den in ihr lebenden Menschen passt. Folglich fragt die befreiende Pädagogik nicht in erster Linie danach, welche individuellen Fähigkeiten und Ressourcen den Menschen für ein erfülltes Leben fehlen, sondern was den kollektiven, gesellschaftlichen Umständen dieses Lebens fehlt bzw. anhaftet, das eine solche Entfaltung beschränkt und verhindert. Und sie fragt dialektisch nach der Art und Weise, wie sich die Menschen (individuell wie kollektiv) zu diesen Umständen in Beziehung setzen, wie sie diese durch ihr Handeln produzieren und reproduzieren und wie sie die sie umgebende Welt schließlich durch eine Veränderung dieser Beziehung und ihres Handelns an ihr verwandeln können. In diesem Sinne zielt also durchaus auch eine befreiende Pädagogik auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und die Veränderung der Lernenden und ihrer Einstellungen, folgt dabei aber einer grundlegend anderen Prämisse als die konventionelle Vermittlungspädagogik. Denn die pädagogische Transformation der Lernenden ist hier nicht als Ausgangspunkt und primäre Zielsetzung des Bildungsprozesses vorgängig gegeben, sondern der Realisierung der Selbstbestimmungsfähigkeiten der Menschen als leitendem Zweck sekundär und instrumentell untergeordnet (vgl. ebd.: 69, 76–80).

Dieser Verschiebung des Objekts entspricht zweitens eine Veränderung des Subjekts bzw. der Subjekte des pädagogischen Prozesses sowie der pädagogischen Beziehungsform, also des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Wenn der eigentliche Zweck des Bildungsprozesses die humanisierende Transformation der Wirklichkeit ist, dann müssen die enthumanisierten Lernenden auch aktiv und führend an der Gestaltung dieses Prozesses mitwirken. Angesichts der Postulate radikaler Gleichheit und allgemeinmenschlicher Subjekthaftigkeit können die konkreten Zielsetzungen und Strategien der befreienden Weltverwandlung nicht allein von bestimmten Menschen oder Gruppen, sondern nur gemeinschaftlich bestimmt werden. Daher muss eine befreiende Pädagogik die exklusive Subjektposition der Lehrenden aufbrechen und demokratisieren - eine Anforderung, der Freire durch das Prinzip der Dialogizität begegnet (vgl. ebd.: 71–74, 108–110). Statt der einseitigen Vermittlung vorgängig festgelegter Lerninhalte durch eine leitend-gestaltende Lehrperson wird Bildung in diesem Sinne zu einem gemeinschaftlich gestalteten Austausch- und Aushandlungs-

prozess, in dem alle Beteiligten gleichermaßen als selbstbestimmte, wissende und vernunftbegabte Subjekte teilnehmen und wirksam werden:

Durch Dialog hört der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren [...]. Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen. In diesem Prozeß sind Argumente, die auf „Autorität“ begründet sind, nicht länger gültig. (ebd.: 64f.)

Dies betrifft zum einen den Erkenntnisakt. Wahres Denken, so Freire, hat „nur Sinn [...], sofern es durch das Handeln an der Welt entsteht“ (ebd.: 62). Folglich lassen sich Wissensbestände, Einstellungen und Fähigkeiten nicht einfach von einer Person zur anderen transferieren, sondern müssen je individuell in selbsttätiger Auseinandersetzung erworben werden. „Der Lehrer kann nicht für seine Schüler denken, noch kann er ihnen sein Denken aufnötigen“ (ebd.). Authentisches Lernen, das die menschliche Selbstbestimmungsfähigkeit nicht entfremdet, sondern tatsächlich fördert, beruht also darauf, dass die Lernenden als vollwertige Menschen, die zu eigenständigem Denken und Verstehen fähig sind, im Bildungsprozess ernst genommen und tätig werden.

Zum anderen ändern sich durch diesen Grundsatz auch die Inhalte des Lernprozesses. Denn als radikal gleiche, eigenständig denkende, handelnde und reflektierende müssen alle Menschen gleichermaßen sowohl als Lernende als auch als Wissende verstanden werden. Wenn Selbstbewusstsein und Reflexivität tatsächlich als universalmenschlich a priori gegeben verstanden werden, dann erlangen alle Menschen aus ihrer je partikularen und situationalen Auseinandersetzung mit der Welt auch relevante Erkenntnisse über diese Welt – sie sind Expert_innen ihres eigenen Lebens bzw. ihrer Lebenswelt. Umgekehrt bedingt die Unvollkommenheit, Situationalität und Wandelbarkeit des menschlichen Wesens die unüberwindbare Beschränktheit aller menschlichen Wissensbestände und Fähigkeiten. Kein_e Mensch kann allein aus und für sich zu einer Erkenntnis gelangen, die die engen Grenzen der eigenen individuellen Biographie und Lebenshorizonte übersteigt. Da der Gegenstand der befreienden Bildungsarbeit aber eine gemeinsam erlebte Welt ist, mit der alle Beteiligten ihre je eigenen Erfahrungen gemacht haben, käme die Festlegung der Wissensbestände und Lehrinhalte über diesen Gegenstand aus einer einzigen Lehrendenposition heraus einer autoritären Annäherung gleich. Die Welt zu benennen „ist nicht Privileg einiger weniger Menschen, sondern das Recht eines jeden. Also kann keiner ein wirkliches Wort allein sagen, noch kann er es *für* andere sagen in einem präskriptiven Akt, der die anderen ihres Wortes beraubt“ (ebd.: 72). Das relevante Wissen über den Bildungsgegenstand ist also nicht in einer exklusiven Gelehrtenposition zentralisiert, sondern liegt kollektiv über alle am Bildungsprozess Beteiligten verstreut. Folglich lassen sich die Inhalte dieses Prozesses nicht vorgängig und individuell festlegen. Vielmehr müssen die unterschied-

lichen Erfahrungs- und Wissensschätze mit diesem und über diesen Gegenstand in dialogischem Austausch gehoben und zusammengeführt werden²⁸:

Wer sich nicht selbst als ebenso sterblich wie jeder andere erkennt, hat noch einen weiten Weg vor sich, ehe er den Punkt der Begegnung erreichen kann. Dort, wo man sich begegnet, gibt es weder totale Ignoranten noch vollkommene Weise – es gibt nur Menschen, die miteinander den Versuch unternehmen, zu dem, was sie schon wissen, hinzuzulernen. (ebd.: 74)

Dieser dialogische Lernprozess ist dabei jedoch weit mehr als die bloß kumulative Ergänzung individueller Wissensbestände. Das Vorwissen und die Perspektiven der Beteiligten werden durch die Begegnung mit anderen Wissensbeständen und Interpretationen nicht bloß quantitativ erweitert, sondern auch qualitativ erschüttert und transformiert. Für Freire ist der Dialog daher „ein Akt der Schöpfung“ (ebd.: 72), ein Prozess des Austauschs, der Ergänzung und Aushandlung, aus dem etwas qualitativ Neues entsteht. Der Dialog ist mehr als die Summe der individuellen Wissensbestände und Rationalitäten. Er konstituiert eine eigene kollektive Rationalität, aus der geteilte Interpretationen, Zielsetzungen und Handlungsstrategien entstehen, ohne dass die jeweiligen partikularen Perspektiven je restlos darin aufgehen würden.

4.4.3 Kritik: Bewusstseinsbildung als reflexive Durchdringung des Alltagsverstandes

Während das dialogische Prinzip die Anerkennung der Lernenden als denkende und wissende Subjekte voraussetzt und insbesondere auf die Aufwertung marginalisierter Wissensformen abzielt, so dürfen diese für Freire doch nie bedingungslos und unkritisch affirmiert werden. Wie in 4.2.3 dargestellt, führt die Struktur der Unterdrückung zu entfremdeten Bewusstseinsformen, in denen diese Struktur zum einen als unhinterfragte und unveränderliche Normalität naturalisiert wird und die Menschen zum anderen statt nach der Entfaltung ihres je eigenen nach einem äußeren allgemein und einheitlich vorgegebenen Ideal des Mensch-Seins streben. Da diese also die entmenschlenden Normen, Verhaltensmuster und Werthierarchien der herrschenden Gesellschaftsordnung internalisieren und in ihr eigenes Weltverstehen übernehmen, muss die Selbstaffirmation der Lernenden (und insbesondere der Unterdrückten) immer auch mit Prozessen der Selbstreflexion und der kritischen Prüfung und Umarbeitung ihrer jeweiligen Perspektiven und Wissensbestände einhergehen. Nur so können der entmenschlende Charakter der bestehenden Verhältnisse erkannt und die Mechanismen und Wirkungsweisen ihres Funktionierens ergründet werden.

Das unterdrückte Ich muß mit [...] [der] annäherungsweisen Angleichung an das unterdrückerische Du brechen und sich vom letzteren zurückziehen, um es mehr objektiv zu sehen, wobei es sich kritisch als im Widerspruch zum Unterdrücker erkennt. Dabei „be-denkt“ es die Struktur, in der es unterdrückt ist, als eine enthumanisierende Realität. (Freire 1984: 131)

28 Vgl. dazu die in Kapitel 2.3 diskutierten Ansätze Interkultureller Philosophie zu einer dia- bzw. polylogischen Verbindung unterschiedlicher philosophischer Traditionen und Wissensformen.

Die jeweiligen Vorverständnisse der Lernenden enthalten also sowohl subversive Bestandteile auf der Ebene authentischen Weltverstehens, die potentiell zum Ausgangspunkt systemtransformativischer Befreiungsakte werden können, als auch entfremdete, verzerrende und entmenslichende Elemente, die derartige Akte behindern oder unterminieren. Befreiende Bildungsarbeit zielt nun auf eine Art exorzistische bzw. kathartische Umarbeitung dieser Vorverständnisse, in der die selbstbestimmten und humanistisch-humanisierenden Aspekte gestärkt und die internalisierten und entmenslichenden überwunden werden. Dabei wird die inhaltliche Transformation des Denkens der Lernenden wesentlich durch die Veränderung von Form und Reflexionsniveau dieses Denkens erreicht. Denn um authentisch-selbstbestimmte von internalisiert-entfremdenden bzw. verzerrenden und solidarisch-humanistische von egoistisch-entmenslichenden Gehalten der eigenen Weltsicht unterscheiden zu können, muss diese Weltsicht, muss das eigene Denken selbst zum Gegenstand des eigenen Denkens werden. In diesem Sinne fordert Freire, "Bedingungen zu schaffen, unter denen Erkenntnis auf der Ebene der ‚doxa‘ durch wahre Erkenntnis auf der Ebene des ‚logos‘ überholt wird“ (ebd.: 65). Das eigene Weltverständnis soll also von einem bloß übernommenen und unhinterfragt gelebten in ein reflexiv durchdrungenes, argumentativ und intersubjektiv geprüftes und folglich bewusst gewähltes überführt werden. Die Menschen müssen „das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren eigenen Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden“ (ebd.: 104). Zentral ist dafür zunächst der Bruch mit der unhinterfragten Normalisierung dieses subjektiven Weltverstehens. Erst durch eine kritische Distanzierung dessen, was als selbstverständlich und natürlich empfunden und damit kaum wahrgenommen wird, wird eine bewusste Prüfung und Veränderung möglich. Zu diesem Zweck greift Freire auf die Methode der Kodierung und Dekodierung zurück, bei der die Lernenden in Gruppen, meist mit Hilfe von Fotos oder Bildern, Situationen ihres täglichen Lebens beschreiben und interpretieren:

Beim Prozeß der Dekodierung stellen die Teilnehmer ihre Thematik heraus und machen dadurch ihr „wirkliches Bewußtsein“ von der Welt explizit. Dabei beginnen sie zu sehen, wie sie handelten [...] und erreichen damit ein „Verstehen ihres vorhergehenden Verständnisses“. [...] Indem sie das „Verstehen des vorhergehenden Verständnisses“ und die „Erkenntnis der vorhergehenden Erkenntnis“ stimuliert, stimuliert die Dekodierung das Auftauchen eines neuen Verständnisses und die Entwicklung neuer Erkenntnis (ebd.: 96f.)

Neben dieser Distanzierung durch explizite Benennung bewirkt die dialogische Auseinandersetzung in der Gruppe eine weitere Dezentrierung und Relativierung des eigenen Vorverständnisses. Die Konfrontation mit anderen, divergierenden Interpretationsmustern einer geteilten Realität führt zu einem Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, die eigene Welt mit anderen Augen zu sehen. Dadurch wird der Raum des Denkbaren radikal geweitet²⁹. Die eigene Perspektive verliert ihre Abso-

29 Vgl. dazu Raúl Fornet-Betancourts Betonung des erkenntnistheoretischen Werts des Perspektivenwechsels. Siehe Kapitel 2.3.

lutheit und Alternativlosigkeit und wird als bloß eine mögliche Interpretation einer äußeren Wirklichkeit erkannt, die so, aber auch ganz anders gedeutet werden kann (ebd.: 94). Diese Dezentrierung, Distanzierung und Relativierung des eigenen Vorverständnisses bewirkt einen qualitativen Sprung, der die Denk- und Handlungsmöglichkeiten und damit auch die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen substantiell erweitert. Äußere Umstände und Verhältnisse, Sichtweisen, Einstellungen, aber auch Verhaltensweisen, die bislang als selbstverständlich galten und weitgehend unterhalb der Wahrnehmungsschwelle schlummernd jeder Bearbeitung entzogen waren, werden nun bewusst, werden hinterfragt und damit auch veränderbar. Die äußere Welt wird von einer eindimensional normalisierten, festgefügt zu einer vielgestaltigen, dynamischen und beeinflussbaren Wirklichkeit:

Was objektiv existierte, aber in seinen tieferen Implikationen noch nicht begriffen wurde (wenn es überhaupt begriffen wurde), beginnt „herauszustehen“, nimmt den Charakter eines Problems und darum auch einer Herausforderung an. So beginnen Menschen Elemente aus ihrer „Hintergrundsanschauung“ herauszugreifen und auf sie zu reflektieren. Nun sind diese Elemente Gegenstand menschlicher Überlegung und als solche Gegenstand des Handelns und der Erkenntnis. (ebd.: 67)

4.4.4 Situationalität: zum Wechselspiel von Abstraktion und Konkretion

Der Übergang von der doxa zum logos, also die Bewusstmachung bislang unhinterfragt gelebter Annahmen und Sichtweisen und deren kritische Prüfung und Umarbeitung anhand der selbstreflexiven individuellen sowie der kollektiven dialogischen Vernunft, konstituiert ein Schlüsselement, mitnichten jedoch den alleinigen Schlüssel der befreiungspädagogischen „conscientização“ (Freire 1984: 25). Um ihrer grundlegenden Zielsetzung, nämlich der Realisierung bzw. Erweiterung der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit der Menschen tatsächlich gerecht zu werden, muss die Bildung eines kritischen Bewusstseins im Sinne Freires weitere Aspekte umfassen und weitere Instrumentarien entwickeln.

Eines dieser Elemente ist die konsequente Kontextualisierung bzw. Ver-Ortung der pädagogischen Praxis und der Bildungsinhalte, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zur selbstreflexiven und dialogischen Dezentrierung der vorgängigen Weltverständnisse steht. Denn bei allem kritischen Prüfen und Umarbeiten des unhinterfragt gelebten, subjektiv ver-orteten Vorwissens der Lernenden kann dieser Bruch doch nie zu einem Tabula-rasa-artigen „Nullpunkt“ des Verstehens führen, der von allen unbewusst übernommenen Vorannahmen befreit wäre. Die Situationalität und kulturelle, soziale, biographische Vorgeprägtheit des Weltverstehens ist unhintergebar und bildet selbst noch den Modus seiner kritisch-reflexiven Transformation. Jeder Versuch, diese Ver-Ortung des Denkens und Handelns der Menschen zu überspringen und vermeintlich ortlos gültige Thematiken und Wissensinhalte (eines kritischen Bewusstseins) zu bestimmen, kommt dementsprechend einer selbstgefälligen Anmaßung gleich, die notwendig entfremdend und entmächtigend wirkt. „[W]ir dürfen“, so

Freire, „nie den Menschen Programme überstülpen, die wenig oder nichts mit ihren eigenen Sorgen, Zweifeln, Hoffnungen und Befürchtungen zu tun haben [...]. Es ist nicht unsere Aufgabe, zum Volk über unsere Sicht der Welt zu sprechen, erst recht nicht, zu versuchen, ihm diese Sicht aufzunötigen“ (ebd.: 79). In diesem Sinne wäre Bildung wenig mehr als die unreflektierte Übernahme der partikularen Weltsicht der Lehrenden, die als vermeintlich allgemeingültig totalisiert wird. Für das Verständnis der alltäglich erlebten Realitäten und Handlungsanforderungen der Lernenden würde eine solche Vermittlungspädagogik eher verzerrend als erhellend wirken. Befreiende Pädagogik besteht daher vorrangig nicht im Erlernen befreiender Wissensbestände, sondern sie gestaltet sich als „Reflexion auf ‚Situationalität‘“ (ebd.: 91) – eine Situationalität, die durch den reflexiven Bruch zwar nicht überwunden, jedoch bewusst gemacht und dynamisiert, die als solche sicht- und damit auch veränderbar wird:

da der Mensch nicht abgesehen von der Welt existiert, abgesehen von der Wirklichkeit, muß die Bewegung mit der Mensch-Welt-Beziehung einsetzen. Dementsprechend muß der Ausgangspunkt immer beim Menschen im „Hier und Jetzt“ sein, das die Situation konstituiert, in der er untergetaucht ist, aus der er sich erhebt und in die er eingreift. (ebd.: 69)

Aus diesem Grund konzipiert Freire seinen Ansatz als „problemformulierende Bildungsarbeit“ (ebd.: 64). Diese beginnt immer mit der konkret und unhinterfragt gelebten Alltagsrealität – dem „thematische[n] Universum“ (ebd.: 79) – der Lernenden und fordert dazu auf, jene Aspekte dieser Realität, die als bedrängend empfunden werden – die in Abschnitt 4.1.3 beschriebenen „Grenzsituationen“ (ebd.: 82) –, die also die vollwertige Entfaltung als selbstbestimmte Menschen verhindern, zu benennen und als Problem zu formulieren. Statt positiv befreiende Wahrheiten zu lehren, nimmt Befreiungspädagogik also einen negativen Ausgangspunkt und versucht zunächst und in erster Linie, die alltäglich erlebte Unterdrückung bewusst zu machen. Durch ihre Benennung wird die eigene Entmenslichung objektiviert, vom „Ich“ getrennt und ins „Außen“ verlagert. Von einem diffusen Gefühl der Bedrängnis, das als inhärente Eigenschaft der eigenen Person zugeschrieben wird, verwandelt sich diese Entmenslichung in eine Reihe konkret erlebter Probleme. Sie wird aus dem als selbstverständlich wahrgenommenen Ganzen begrifflich „herausgefasst“, zergliedert und damit erst bedenk- und behandelbar (vgl. ebd.: 64–67, 91). Denn die Wirklichkeit lässt sich weder im Abstrakten noch als und in ihrer Gesamtheit, sondern immer nur an konkreten Orten und in konkreten Aspekten verstehen und verwandeln. Um die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen stärken zu können, muss Bildung folglich auch an den konkreten Orten und Verstehenshorizonten dieser Menschen ansetzen. Sie muss jene Faktoren, die diese Fähigkeiten beschränken, identifizieren, analysieren und transformieren. Befreiende Bildung zielt also nicht darauf ab, die Lernenden aus ihren entfremdenden Lebens- und Verstehenswelten zu befreien, sondern diese zur befreienden Vermenschlichung dieser Welten zu befähigen (vgl. ebd.: 69, 91).

Allerdings dürfe der befreiende Bildungsprozess nicht auf die konkret erlebte, phänomenologische Ebene dieser Welten beschränkt bleiben. Die unmittelbar wahrgenommenen Alltagserfahrungen und -probleme der Lernenden – die Freire als „generative[...] Themen“ (ebd.: 79f.) bezeichnet – sind der unhintergehbare Ausgangs-, niemals aber der Endpunkt dieses Prozesses. Denn die Erscheinungen offenbaren ihr eigentliches Wesen nicht unmittelbar und ihre Funktionsweisen und Bestimmungsgründe reichen über das direkt Erlebte hinaus. Die je subjektiv erfahrenen Lebenswelten sind nicht der letzte ontologische Horizont an existierender Wirklichkeit, sie sind keine geschlossenen, aus und in sich eigengesetzlich funktionierende Mikrokosmen, sondern konstituieren sich stets von einer dahinterliegenden allgemein geteilten und objektiv bestehenden Realität her, die jedoch nie vollständig verstandesmäßig erschlossen werden kann. Alle menschlichen Erfahrungen sind als Teil dieses größeren Gesamtzusammenhangs letztlich miteinander verwoben; sie verweisen somit stets auf breitere kollektiv geteilte Strukturen, Ursachen und Wechselwirkungen und enthalten somit trotz und in ihrer partikularen Singularität unterschiedliche Grade an Allgemeinheit: „Generative Themen“, so Freire, „können in konzentrischen Kreisen angesiedelt sein und sich vom Allgemeinen zum Besonderen bewegen. Die weiteste epochale Einheit [...] enthält Themen von universellem Charakter“ (ebd.: 85). Dabei führt die isolierte und unhinterfragte Wahrnehmung dieser Erfahrungen häufig zu verzerrten Interpretationen, die die Möglichkeiten selbstbestimmt und wirksam zu handeln untergraben: „Im allgemeinen nimmt ein unterdrücktes Bewußtsein, das die Grenzsituation noch nicht in ihrer Gesamtheit erfasst hat, nur ihre Nebenerscheinungen auf und überträgt auf letztere die hemmende Macht, die der Grenzsituation eigentümlich ist“ (ebd.: 86); es werden „Abwehrmechanismen und Rationalisierungen [...] [erfunden], durch die die grundlegende Wirklichkeit verhüllt, die zufällige betont und die konkrete geleugnet wird“ (ebd.). Befreiende Praxis muss sich daher stets davor hüten, in vorschnellen „Aktionismus“ (ebd.: 71) zu verfallen, und darauf beharren, die Ursachen dieser „hemmende[n] Macht“ (ebd.: 86) in den historisch gewachsenen und veränderbaren Umständen des Lebens und nicht etwa in vermeintlich inhärenten Eigenschaften der eigenen Person oder anderer Personen(gruppen) zu suchen. Echte Befreiung kann also nicht allein durch die Bearbeitung der unmittelbar erfahrenen Formen und Symptome der Entmenschlichung erreicht werden, sondern muss diese stets in ihren strukturellen Ursachen und Wirkungszusammenhängen in Betracht ziehen: „Die Untersuchung wird den stärksten erzieherischen Effekt dort haben, wo sie am kritischsten ist. Und sie wird am kritischsten sein, wo sie die enge Umschreibung einer partiellen, ‚brennpunktartigen‘ Schau der Wirklichkeit vermeidet und an der Einsicht in die totale Wirklichkeit festhält“ (ebd.: 90). Sie muss das konkret Erfahrene also in seine breiteren Wirkungszusammenhänge einsetzen, theoretische Modelle über Charakter und Funktionsweise dieser Zusammenhänge entwickeln und vor diesem Hintergrund neu interpretieren. Umgekehrt darf die konkrete Erfahrung je-

doch niemals in dieser abstrakten Gesamtschau aufgelöst werden. Der Übergang von der „partiellen“ zur „totalen“ Schau ist folglich nicht unidirektional zu denken, sondern vollzieht sich in einem permanenten Wechselspiel von Abstraktion und Konkretion. Er erfordert also einen dialektischen Erkenntnisprozess, indem die theoretisch-abstrakte Einsicht in die Funktionsweise der Wirklichkeit als Gesamtheit stets an die konkrete Erfahrung dieser Wirklichkeit rückgebunden bleibt. Dieser Prozess beginnt mit der Hinterfragung des Status Quo und der Suche nach den tieferliegenden Ursachen des alltäglich Erlebten. Die befreiende Pädagogik begnügt sich nicht mit dem Gegebenen, sie akzeptiert nichts unverstanden oder grundlos einfach-so- oder immer-schon-so-Seiendes, sondern fragt stets nach dem „Warum?“. In diesem Sinne wird die alltägliche Lebenswelt als eine Art rätselhafter Code verstanden, den es zu „dekodieren“, aufzuschlüsseln und theoretisch zu erklären gilt. Dafür wird die undifferenziert als Ganzheit erfahrene Lebenswelt zunächst analytisch gespalten und in unterschiedliche Dimensionen und Bestandteile gegliedert. In der Folge werden die solcherart extrapolierten Elemente detailliert untersucht und in ihren jeweiligen strukturellen Funktionsweisen und Wirkungszusammenhängen theoretisiert, um schließlich zu einem vertieften Verständnis des Zusammenwirkens dieser Elemente und Einflussfaktoren im konkret Erlebten zu gelangen. Die „‘Dekodierung‘ verlangt, daß man sich vom Abstrakten auf das Konkrete zu bewegt. Man muß also vom Teil zum Ganzen kommen und dann zu den Teilen zurückkehren“ (ebd.: 87). Es geht also darum,

die entscheidenden Dimensionen, aus denen sich die kontextuale Realität eines Individuums zusammensetzt, herauszuarbeiten, deren Analyse es ihm ermöglicht, das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten zu erkennen. Gleichzeitig sollten die entscheidenden Dimensionen, die ihrerseits dadurch konstituiert werden, daß Teile in Interaktion treten, als Dimensionen einer umfassenden Wirklichkeit begriffen werden (ebd.)

Elementare Bedeutung kommt dabei wiederum der dialogischen Methode zu. Die Dekodierung der Alltagsrealität ist als gemeinschaftliches Unterfangen konzipiert, in dem unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen „ihre Erkenntnis des gleichen Gegenstandes verbinden“ (ebd.: 90). Dabei werden nicht nur unterschiedliche persönliche, sondern auch epistemische Perspektiven miteinander konfrontiert. Denn die dialogische Forschung bezieht neben dem alltäglichen Erfahrungswissen der Beteiligten auch wissenschaftliche und theoretische Erkenntnisse zu den untersuchten Phänomenen mit ein, wodurch der Horizont der je eigenen, direkt erfahrenen Lebenswelten aufgebrochen und überschritten wird. Konkretes Erfahrungswissen und abstraktes wissenschaftliches Wissen werden dialogisch aneinander geprüft und weiterentwickelt³⁰. Auf diese Weise sollen die partikularen Kontexte in ihrer Tiefe und Verwobenheit in weiterreichende Strukturen und Zusammenhänge begriffen werden, ohne dabei das Verständnis ihrer jeweiligen situativen

30 In dieser dialogischen Verbindung unterschiedlicher Wissensformen sind bereits Ansätze einer epistemischen Dezentrierung und interkulturellen bzw. interepistemischen Dialogizität angelegt. Siehe genauer zu diesem Thema die Diskussion postdevelopmentaler Kritiken an der Befreiungspädagogik in Kapitel 6.3.

Besonderheiten zu verlieren, um in der Folge wirksamer handelnd eingreifen zu können (ebd.: 85–103).

4.4.5 Praxisorientierung: zum Wechselspiel von Aktion und Reflexion

Die befreiungspädagogische Suche nach Formen, Ursachen und Strukturen der Entmenschlichung ist dabei kein rein intellektuelles Unterfangen, sondern untrennbar mit der tätigen Bearbeitung der unterdrückerischen Wirklichkeit verwoben – Erforschung und Verwandlung bedingen einander. „Befreiung“, so Freire, „ist ein Vorgang der Praxis: die Aktion und Reflexion von Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln“ (Freire 1984: 64). Die konkrete, praktische Transformation entmenschlichender Verhältnisse konstituiert letztlich das entscheidende Kriterium für Relevanz, Gültigkeit und Erfolg der Befreiungspädagogik.

Dies betrifft zunächst die Lernenden und ihre Stellung zur Welt. Wie zu Beginn dieses Abschnitts ausgeführt, müssen in einer Pädagogik der Vermenschlichung die Lernenden immer bereits als vollwertige Subjekte in ihrem ganzen Mensch-Sein als eigenständig Denkende und eigenständig Handelnde im Bildungsprozess wirksam werden. Sie zielt wesentlich auf die Überwindung der internalisierten Unterdrückung durch die Selbstaffirmation der Lernenden sowie die Dekonstruktion der hegemonialen Interpretation der Welt als einer festgefügt, unveränderlichen und unhinterfragbaren, „schuldlosen“ Wirklichkeit. Dies kann jedoch selbst nur in der Verbindung von reflexiv-theoretischer und eingreifend-handelnder Praxis erreicht werden: Die praktische Erfahrung der Freiheit, von selbstgewähltem Handeln und der verwandelnden Wirksamkeit dieses Handelns in der Welt lässt jede sakralisierte Weltsicht brüchig werden. Diese Erfahrung bildet die materielle Grundlage, auf der diese Weltsicht widerlegt, ihr verzerrender Charakter enthüllt und die Unterdrückten von ihren menschlichen Fähigkeiten, ihrer Stärke und Handlungsmacht überzeugt werden können. Umgekehrt ermöglicht erst das zunehmende kognitive Verstehen der Wirklichkeit, die theoretische Einsicht in ihr Wesen und ihre Wirkungszusammenhänge, tatsächlich strukturell wirksam in diese Wirklichkeit eingreifen zu können. Die anthropologische und ethische Reflexion über die abstrakte Gleichheit und Bestimmung der Menschen wiederum erlaubt, die eigene Unterordnung als unrechtmäßige Unterdrückung zu erkennen und volle und gleiche Vermenschlichung einzufordern und handelnd voranzutreiben. Die theoretisch-abstrakte Reflexion treibt den Dekonstruktionsprozess bis an den Grund und weitet somit die Risse in der sakralisierten Wirklichkeit zum umfassenden Bruch (ebd.: 50–53):

Erst wenn die Unterdrückten den Unterdrücker herausfinden und in den organisierten Kampf um ihre Befreiung hineingenommen werden, beginnen sie, an sich selbst zu glauben. Diese Entdeckung kann keine bloß intellektuelle sein, sondern muß Aktion einschließen. Sie kann andererseits auch nicht auf bloßen Aktivismus beschränkt bleiben, sondern muß mit ernsthaftem Denken verbunden sein: nur dann wird es Praxis sein. (ebd.: 51)

Zum anderen bildet diese handelnde Praxis auch die Grundlage des befreiungspädagogischen Forschungsprozesses. Denn das intellektuelle Verstehen der Wirklichkeit wurzelt in der existentiellen Erfahrung und dem Handeln an dieser Wirklichkeit, wirkt zugleich jedoch dialektisch auf dieses Handeln zurück (ebd.: 62). Echte, authentische Erkenntnis kann sich für Freire daher nur in einem unabschließbaren spiralförmigen Wechselspiel von Aktion und Reflexion vollziehen: das aus der existentiellen Erfahrung gewonnene Weltverstehen orientiert die Lebenspraxis. Im Handeln an der Welt wird dieses handlungsleitende Wissen überprüft und transformiert. Daraus entstehen neue Erkenntnisse und Deutungen, die wiederum zu neuen und veränderten Handlungen führen. Die Erforschung der Welt ist für Freire also weder Selbstzweck noch ein rein intellektuell-theoretisches Unterfangen. Vielmehr hat sich das kognitive Wissen über die Welt stets an seiner Wirksamkeit für die humanisierende Verwandlung dieser Welt zu bewähren (ebd.: 71).

Neben der dialogischen Reflexion konstituiert die Prüfung am praktischen Handeln somit ein weiteres Schlüsselement im befreiungspädagogischen Streben, entfremdete Bewusstseinsformen in eine „echte“, befreiende Weltschau umzuarbeiten. Dabei lassen sich in Freires Konzeption mehrere Kriterien für ein derartiges Weltverstehen ausmachen. Die Suche nach Ursachen und Wirkungszusammenhängen verweist erstens auf ein kausallogisches Kriterium (vgl. ebd.: 86–90); in der dialogischen Konfrontation und Prüfung der jeweiligen Weltsichten aneinander zeigt sich wiederum zweitens ein intersubjektiv-argumentatives Kriterium (vgl. ebd.: 72, 144), und mit der Prüfung an ihrer Wirksamkeit für humanisierend-befreiendes Handeln kommt schließlich drittens ein praktisch-materielles Kriterium ins Spiel (vgl. ebd.: 39f., 66f.). Die Befreiungspädagogik akzeptiert keine bloßen Behauptungen, sondern fragt stets nach dem „Warum?“. Der Modus dieser Ursachenforschung ist eben kein rein individueller, sondern ein dialogischer, in dem sich jede Behauptung nicht nur vor der eigenen subjektiven, sondern vor der kollektiven intersubjektiven Vernunft zu begründen hat. Während sich diese ersten beiden Elemente jedoch auf der Ebene der je subjektiv wahrgenommenen Lebenswelten bewegen, bezieht sich das dritte praktisch-materielle Kriterium auf die äußere, objektive Wirklichkeit an sich. Wenngleich diese den Menschen nicht unvermittelt zugänglich, so ist sie für Freire doch wirksam, wahrnehm- und zumindest partiell erkennbar. Die existentielle Erfahrung dieser objektiven Wirklichkeit ist daher letztlich der harte Grund, der die Ruhe des Weltverstehens bricht und an dem verzerrende Interpretationen entlarvt und korrigiert werden können. Auch intersubjektiv ausgehandelte und konsensual geteilte Sichtweisen haben sich daher stets aus der Praxis zu nähren und an ihr zu prüfen (vgl. ebd.: 39f., 66f., 89).

Diese dialektisch forschende Annäherung der subjektiv und inter-subjektiv gelebten Weltsichten an die objektiv für sich bestehende Realität wird jedoch nie zur völligen Übereinstimmung, sie mündet

eben nicht in ein Hegel'sches Zu-sich-Kommen, das Subjekt und Objekt in eins fallen lässt. Denn wie in Abschnitt 4.1 dargestellt, sind zum einen die Menschen als endliche Wesen schon allein aufgrund ihrer zeitlichen und kognitiven Beschränkungen nicht in der Lage, die unendliche Komplexität der Realität in ihrer Gesamtheit verstandesmäßig zu erfassen. Zum anderen ist dieses Erfassen der Wirklichkeit eben kein bloß passives und neutrales Abbilden, sondern ein aktives und intentionales Deuten, das sich von den jeweiligen Bedürfnissen und Wünschen der Menschen her konstituiert. Weil das Wesen der Menschen aber situiert und wandelbar ist, müssen folglich auch ihre Weltdeutungen stets „im Werden“ begriffen sein. Schließlich und vor allem aber ist diese Wirklichkeit, als Wirklichkeit mit Menschen, selbst keine abgeschlossene, harmonisch in sich ruhende Gegebenheit, sondern ein von Widersprüchen und Spannungen getriebener historischer „Prozeß [...], der fortwährender Verwandlung unterworfen ist“ (ebd.: 60). Folglich kann es weder zu einer epistemologischen (im Sinne vollkommenen Verstehens) noch zu einer ontologischen (im Sinne vollkommener Selbstentfaltung) Übereinstimmung von Mensch und Welt je tatsächlich kommen. Die befreiungspädagogische Dialektik von Aktion und Reflexion mündet also nicht in einen harmonischen Endpunkt vollkommener Erkenntnis und vollkommener Freiheit, sondern setzt einen unabschließbaren Prozess in Gang, in dem die Welt immer neu gedeutet und gestaltet werden muss.

4.4.6 Zusammenfassung: Bildung als Prozess fortwährender Befreiung

Zusammenfassend versteht Paulo Freire seine Befreiungspädagogik als Pädagogik der Vermenschlichung. Sie soll die Lernenden dazu befähigen, die verinnerlichten wie die äußeren Ursachen ihrer Unterdrückung zu erkennen und zu überwinden, um solcherart ihre menschliche Bestimmung als selbstbestimmt denkende und handelnde Wesen realisieren zu können – eine Zielsetzung, die für Freire nur im Rahmen einer radikalen Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse vorstellbar ist. Das eigentlich Spezifische des Freire'schen Ansatzes besteht nun darin, wie er diese Zielsetzung in eine pädagogische Methodologie übersetzt, die sich grundlegend von herkömmlichen instrumentalistischen wie idealistischen Bildungskonzepten gleichermaßen unterscheidet. In der Pädagogik der Unterdrückten fallen Mittel und Zweck, Methode und Ziel des Bildungsprozesses in eins, ohne dass Ziel und Zweck in diesem Prozess je schon voll realisiert und realisierbar wären. Befreiungspädagogik meint also nicht die bloß instrumentelle Qualifizierung der Menschen für die notwendige (revolutionäre) Befreiung der Gesellschaft bzw. ihre Vorbereitung auf eine künftige freie Gesellschaft; vielmehr muss sie als Methode selbst schon befreiend wirken und bereits in ihrer eigenen Praxis ihrer Zielsetzung, die Bestimmung der Menschen als freie, selbstbestimmt denkende und handelnde Wesen zu verwirklichen, gerecht werden. Ebenso wenig geht es Freire aber um ein liberales Idealbild „freier Pädagogik“ im Sinne einer vollständigen Realisierung der menschlichen Freiheit inner-

halb des Bildungsprozesses. Ein solches Modell ist angesichts der realen Widersprüche nur als abgehobene Nische denkbar oder muss in eine künftige, befreite Gesellschaft verlagert werden – es bleibt in beiden Fällen eine verzerrende idealistische Illusion (Freire 1984: 114-116). Denn eine tatsächlich vermenschlichende Pädagogik muss für Freire zwar bereits in sich die allgemeine Bestimmung der Menschen zur Freiheit verwirklichen; diese Bestimmung ist aber selbst als Prozess, als „Prozeß fortwährender Befreiung“ (ebd.: 115) gedacht – als gemeinschaftliche Erforschung, Gestaltung und Umgestaltung der Welt zum Zwecke ihrer Vermenschlichung. Das Ideal und der Zweck des Mensch-Seins ist also zugleich sein Mittel, die Freiheit liegt in der Realisierung der Möglichkeit der Befreiung. Folglich kann auch die Befreiungspädagogik als „Praxis der Freiheit“ (Freire 1983) nie ganz „zu sich kommen“, sondern ist genau betrachtet immer auch als „Praxis der Befreiung“ zu verstehen, die stets auf eine offene und unvollendbare Zukunft hin strebt:

Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist. In summa: die Bankiers-Theorie und -Praxis als lehrende und fixierende Macht vermag nicht den Menschen als historisches Wesen anzuerkennen, während die problemformulierende Theorie und Praxis des Menschen Geschichtlichkeit zum Ausgangspunkt nimmt. Die problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als Wesen im Prozeß des Werdens [...]. Die Bankiers-Methode betont die Dauer und wird reaktionär, die problemformulierende Bildung, die weder eine „wohlgeordnete Gegenwart“ noch eine vorbestimmte Zukunft akzeptiert, wurzelt in der dynamischen Gegenwart und wird revolutionär. [Sie][...] ist revolutionäre Zukünftigkeit (Freire 1984: 68)

5. Zum Verständnis gesellschaftlicher Transformation in der Befreiungspädagogik

Wie zu Beginn von Kapitel 4 ausgeführt, handelt es sich bei der Befreiungspädagogik um keine bloße Methode der Kindererziehung oder individueller Selbstbehauptung und -entfaltung, sondern um eine eminent politische und radikale Praxis, die sich dem Ziel grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen verschrieben hat. Ihr geht es um Befreiung, um Befreiung in einem existentiellen, ganzheitlichen und nicht zuletzt universellen, also tatsächlich alle Menschen einschließenden Sinn, und diese wird als gleichermaßen individueller wie kollektiver Prozess verstanden. Die individuelle Befreiung der einzelnen Menschen zur Selbstbestimmung und die kollektive Befreiung der gesamten Menschheit von gesellschaftlichen Strukturen der Ungleichheit und Unterdrückung sind untrennbar miteinander verwoben und nicht ohne einander denkbar. Die Befreiungspädagogik ist folglich eine unhintergebar politische und – geprägt von der regionalen wie globalen politischen Konjunktur der 1960er Jahre – zumindest zu Beginn auch revolutionäre und systemkritische Pädagogik. Sie ist daher vor allem in diesen Anfangsjahren stets im Kontext sozialer Bewegungen gedacht und auch wesentlich aus diesem Kontext entstanden. Ihr Geburtsort ist eben nicht die Schule, sondern zunächst die sozialpädagogische Arbeit mit, bald aber schon die politische (Selbst-)Organisation von marginalisierten Gruppen. Immer standen Freires Praxis und Konzeptentwicklung dabei im Rahmen breiterer Projekte gesamtgesellschaftlicher Umgestaltung. Die in den letzten Abschnitten skizzierten abstrakten theoretischen Überlegungen zum Wesen des_der Menschen, den Mechanismen seiner_ihrer Entmenschlichung und zu einer befreienden Pädagogik nähren sich wesentlich aus dieser politischen Praxis, aus dem Ziel revolutionärer Transformation und der Vision einer humaneren Gesellschaft. Und sie konkretisieren sich umgekehrt in Freires Werk zu einer spezifischen Konzeption politischer Organisation und revolutionärer Strategie, in denen sich wiederum bestimmte Vorstellungen einer gerechteren, befreiten Gesellschaft im postkolonialen Kontext ausmachen lassen. In diesem Revolutionsverständnis, in der Frage nach dem „Was tun?“ (Lenin 1949), in der ethische Prinzipien, theoretische Annahmen und Analysen und praktische Handlungsanforderungen zusammentreffen, bündeln sich die heterogenen Einflüsse und Bezugsrahmen des Freire'schen Befreiungsdenkens zu einem dichten und hochkomplexen Spannungsfeld: Auf der einen Seite steht Freires starker Bezug auf und seine Auseinandersetzung mit abendländischen Denktraditionen und Debatten, mit einer christlichen Ethik, mit dem Autonomiestreben der Aufklärung, mit der Phänomenologie, dem Existenzialismus, den sozialpsychologischen Analysen der Kritischen Theorie und na-

türlich mit der marxistischen Tradition politischer Theorie und Strategie. Auf der anderen Seite steht die Konfrontation dieser meist abstrakt-theoretischen Inhalte und Referenzen mit dem postkolonialen brasilianischen Kontext der 1940er bis 1960er Jahre sowie deren Interpretation und Weiterentwicklung vom jeweiligen Ort seiner politischen Praxis aus und schließlich der Einfluss der langen lateinamerikanischen Debatten um das Wesen Lateinamerikas und die Suche nach echter Unabhängigkeit und Selbstbestimmung.

Freire entwickelt seine Überlegungen zur Revolution in Auseinandersetzung mit den globalen marxistischen Debatten seiner Zeit, wobei er sich stärker an den chinesischen und kubanischen als an den sowjetischen Erfahrungen orientiert. Mit seiner Betonung des demokratisch-dialogischen und permanenten Charakters der Revolution und der leitenden Rolle der unterdrückten Bevölkerungsmehrheiten positioniert er sich dabei klar gegen avantgardistische, staatszentrierte und autoritaristische Ansätze Lenin'scher Prägung. In den zentralen Diskussionsachsen und Frontstellungen zwischen Partei und Massen, zwischen Staatsapparat und Basis sind Fragen nach Kultur und Wissen, nach dem Verhältnis von Lebensweisen, Erkenntnis- und Habitusformen bereits angelegt, allerdings noch ohne die grundlegend abismale epistemische Differenz des postkolonialen Kontexts zu berücksichtigen. Bei Freire wird die Positionierung für das ausgebeutete Proletariat und die verarmten Massen des europäischen Industriekapitalismus nun zur Option für die ausgeschlossenen und rassistisch abgewerteten mestizischen und indigenen Land- und Stadtrandbewohner_innen des neokolonial-peripheren Rohstoffkapitalismus in Lateinamerika. Weil die rassistische und epistemische Überformung von Klassenverhältnissen in diesem Kontext besonders sichtbar ist (Quijano 2016), erhalten Freires Überlegungen zu Befreiung und Selbstbestimmung, zum Verhältnis von Revolutionär_innen und Unterdrückten und zum Charakter der neuen Gesellschaft eine verstärkte kulturelle und epistemische Dimension, die Freire selbst jedoch nicht in ihrem vollen Ausmaß bewusst reflektiert und diskutiert. Seine Überlegungen zur Revolution verharren daher in einem ambivalenten Changieren zwischen der Befreiung eines abstrakten universellen menschlichen Wesens, dem Streben nach Autonomie und Aufklärung und einem auf die Zukunft hin orientierten permanenten Drang nach Veränderung auf der einen und der Befreiung und Wiedergewinnung einer unterdrückten Differenz (oder vielmehr unterdrückter Differenzen), der Freilegung eines verschütteten (kulturellen) Selbst, einer konkreten Form des Mensch-Seins, als bereits in Vergangenheit und Gegenwart schlummernden Potenzials und Keimzelle der Utopie einer neuen radikal vermenschlichten Gesellschaft auf der anderen Seite, das ich im Folgenden genauer skizzieren möchte.

In einem ersten Schritt gehe ich dafür auf Freires Verständnis der befreiend-humanisierenden Revolution als wesentlich „kulturelle“ Transformation ein (Kapitel 5.1). Darin werden die soziokulturel-

len, ideologischen Tiefenstrukturen des Status Quo – von den verschütteten und verachteten Lebenswelten der Unterdrückten aus – in einem dialektischen Wechsel aus Kontinuitäten und Brüchen in eine neue, menschlichere Gesellschaftsordnung überführt. Zweitens nehme ich Freires Konzeption des Subjekts bzw. der Trägerin der Revolution genauer unter die Lupe, die als gegenhegemoniale Gemeinschaft von Unterdrückten und dissidenten Angehörigen der dominanten Gruppen – den sogenannten Revolutionär_innen – gefasst wird (Kapitel 5.2). Freire versteht diese Gemeinschaft als „kulturelle Synthese“, in der beide Gruppen in gleichberechtigten, aber differenzierten Rollen an der Entwicklung neuer, solidarischer Perspektiven und Gemeinschaftsformen arbeiten. Mein Fokus liegt dabei auf Freires Konzeption des Verhältnisses von Revolutionär_innen und Unterdrückten; denn darin zeigt sich ein ambivalentes Pendeln zwischen der Anerkennung und Aufwertung subalternen Lebensweisen und Wissensformen und der Reproduktion eurozentrischer Stereotype und Wissenshierarchien, das für die Diskussion modernekritischer Einwände gegen die Befreiungspädagogik von besonderer Bedeutung ist. Abschließend werfe ich drittens einen kurzen Blick auf Freires wenige Ausführungen zur politischen Organisationsform einer befreiend-humanisierenden Gesellschaft. Diese dürfe zwar nicht auf kollektive institutionelle Arrangements und Regularien verzichten, müsse diese aber stets dem radikal demokratischen und dynamisierenden Prinzip der Dialogizität unterwerfen.

5.1 Gesellschaftstransformation als kulturelle Revolution

Paulo Freire versteht Revolution nicht als punktuelles Ereignis politischer Machtergreifung, sondern als langfristigen bzw. – wie sich gleich zeigen wird – permanenten Prozess umfassender und tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationen. Denn Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse spielen sich für ihn nicht allein auf der Ebene politischer und ökonomischer Institutionen und Strukturen ab, sondern schreiben sich tief in sämtliche materielle wie immaterielle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens und nicht zuletzt in die Welt- und Selbstsicht der Menschen ein. Diese sozio-kulturellen Tiefenstrukturen bilden das Fundament der sozialen Ordnung, die über die Wechselfälle des politischen und gesellschaftlichen Alltags hinweg deren grundlegende Funktionslogik reproduzieren. Ähnlich Gramscis Hegemonietheorie kommt für Freire daher der Kultur – im Sinne der alltäglichen, meist unhinterfragten Lebensweisen, Weltansichten, Gewohnheiten und Praktiken der Menschen – entscheidende gesellschaftspolitische Bedeutung zu. Dabei betrachtet Freire diese Kultur als „erhaltende[...] Kraft eben der Strukturen, von denen sie geformt wurde“ (Freire

1984: 155). Um eine grundlegende gesellschaftliche Veränderung zu erreichen und ein Fortwirken der herrschenden Funktionslogik in den gesellschaftlichen Tiefenstrukturen zu verhindern, müsse der institutionelle Bruch der politischen Revolution daher mit dem fundamentalen Bruch einer kulturellen Revolution auf Ebene der alltäglichen Verstandes- und Lebensweisen komplementiert werden (Freire 1984: 135f.). Auch hier zeigt sich eine deutliche Parallele zu Gramsci und dessen Konzeption von Bewegungs- und Stellungskrieg (vgl. Mayo 2006). Dabei impliziert allerdings dieser Bruch im brasilianischen Kontext für Freire – in Anknüpfung an die lateinamerikanischen und zu dieser Zeit vor allem dependenztheoretischen Debatten um Wesen und Voraussetzungen echter Unabhängigkeit – auch einen umfassenden Prozess der sozio-kulturellen und polit-ökonomischen Entkolonialisierung, der den abhängigen Status der post-kolonialen peripheren Staaten als „Reflex-Gesellschaften“ (Freire 1984: 137) überwinden soll (ebd.: 137f.; vgl. Mansell 2013). Der klarste und expliziteste Bezugspunkt für Freires Überlegungen zur „Kulturrevolution“ (Freire 1984: 135) ist freilich Mao. Wenngleich sich Freire mehrfach affirmativ auf maoistische Positionen, vor allem in Bezug auf die führende Rolle der Landbevölkerung, die Aufgabe der revolutionären Partei und deren Verhältnis zu den Massen sowie eben zur Notwendigkeit einer kulturellen Transformation bezieht, unterscheidet sich seine Konzeption deutlich von jenen Ereignissen, die in China unter dem Begriff der „Kulturrevolution“ bekannt wurden. Dies zeigt sich vor allem im dialogischen und empathischen Charakter der Befreiungspädagogik und in ihrem Glauben an die unzerstörbare, universelle Humanität aller Menschen, die dem in der chinesischen Kulturrevolution offenbarten Dogmatismus und dem oft brutalen Vorgehen gegenüber Gegner_innen und Andersdenkenden diametral entgegenstehen. Es betrifft aber auch Freires Sensibilität für die Gewordenheit der menschlichen Existenz und seine Betonung geschichtlicher Dauer und sozio-kultureller Verortung.

5.1.1 Transformation: zur Dialektik von Dauer und Veränderung

Freires kulturelle Revolution fordert eine grundlegende, eine radikale Transformation der gesamten Gesellschaft in ihren Fundamenten und all ihren Dimensionen. Diese Transformation markiert wohl einen entscheidenden Bruch, jedoch keinen vollständigen Abbruch aller bisherigen Geschichte. Ihm geht es eben nicht um ein Tabula-rasa-Machen mit der Vergangenheit und der Errichtung eines reinen gesellschaftlichen Idealzustands – weder in der Form einer gänzlich neuen, befreiten Kultur noch in der Überwindung jeglicher Kultur –, sondern um die Veränderung der entfremdenden und repressiven Züge der geschichtlich gewordenen Gegenwart. Das Ziel der Befreiungspädagogik ist folglich

nicht das Verschwinden der Dauer-Veränderung-Dialektik (ein unmögliches Ziel, da das Verschwinden dieser Dialektik das Verschwinden der Sozialstruktur selbst und damit der Menschen erforderlich machen würde), sie zielt viel-

mehr darauf ab, die antagonistischen Widersprüche der Sozialstruktur zu überwinden und dadurch die Befreiung der Menschen herbeizuführen. (Freire 1984: 154)

Diese Befreiung ist zwar ein durchaus kreativer, ein schöpferischer Akt, durch den etwas Neues, bisher noch nicht Dagewesenes entsteht. Allerdings vollzieht sich dieser Prozess nicht in einem luftleeren, gesellschafts- und geschichtslosen Raum, sondern inmitten der bestehenden Verhältnisse und aus ihnen heraus. Die Revolution ist pfadabhängig und ihre konkrete Gestalt je kontextuell bestimmt. Es ist keine reine, „ortlose“ Neuschöpfung aus dem Nichts, die Freire vorschwebt, sondern die kreative Umarbeitung der „unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umstände [...]“ (Marx 1972: 115), die deren Spuren unweigerlich in sich trägt. Die geschichtlich gewordene Gegenwart ist das Material, der Baustoff der Revolution, die stets aus den Bedingungen der herrschenden Ordnung entsteht: aus ihren Normen, Institutionen und Instrumenten und deren Widerspruch bzw. Negation, aber auch aus ihren blinden Flecken, ihrem „Nichts“, dem von und in ihr Unterdrückten, Ausgeschlossenen und Unsichtbaren, das erst eine eigentlich radikale, transzendente – also das Bestehende in seinen Grundfesten überschreitende – Transformation über die bloße Umkehrung dieser herrschenden Ordnung hinaus ermöglicht.

Revolution wird als soziales Phänomen innerhalb der Unterdrückergesellschaft geboren. [...] [Sie muss] den Möglichkeiten der sozialen Wirklichkeit entsprechen, in der sie entsteht. Jede Wirklichkeit entwickelt sich in sich selbst (oder wird verwandelt) durch das Zusammenspiel ihrer Widersprüche. [...] Die Neuheit der Revolution wird in der unterdrückerischen Gesellschaft hervorgebracht. Die Übernahme der Macht stellt nur ein entscheidendes Moment im kontinuierlichen revolutionären Prozeß dar. Eine dynamische statt einer statischen Sicht der Revolution kennt kein absolutes „vor“ oder „nach“, wobei die Machtübernahme die Trennungslinie wäre. (Freire 1984: 115)

Damit grenzt sich Freire von etatistischen und diskontinuierlichen Vorstellungen der Revolution als politischer Machtergreifung und vollständigem Bruch mit der herrschenden Ordnung ab. Befreiung ist ihm kein einmaliger Akt, kein punktuell politisches Ereignis, in dem das Phänomen der Unterdrückung ein für alle Mal aus der Welt geschafft werde, sondern ein langfristiges, tiefgreifendes und letztlich unabschließbares Projekt. Folglich versteht er die Revolution weniger als politisch-institutionellen Umsturz denn als weit umfassenderen und dauerhaften „Prozeß fortwährender Befreiung“ (ebd.), in dem die Eroberung der institutionellen Macht nur ein Moment und eine Dimension darstellt. Denn ein vollendeter Zustand der Freiheit, ein ideales Gemeinwesen ohne Makel also, ist für ihn ebenso wenig vorstellbar wie ein hermetisch geschlossener Zustand vollkommener Unterdrückung ohne Hoffnung und Widerstand. Beide – Unterdrückung wie Befreiung – sind konstitutive Elemente bzw. Pole der menschlich erfahrenen Welt, die stets dialektisch aufeinander bezogen sind und von denen daher keines diese jemals in ihrer Gesamtheit umfassen bzw. bestimmen kann. Folglich kann und muss das Projekt Befreiung zum einen stets bereits im Hier und Jetzt, inmitten der Unterdrückung beginnen und zum anderen auch nach einer etwaigen revolutionären Machtübernahme und Umwälzung der politischen Institutionalität fortgeführt werden. Die Revolution gestaltet

sich daher als unabgeschlossen offenes befreiendes Kontinuum, in dem Selbstbehauptung, Kritik und Widerstand, politische Mobilisierung und Organisation, Aufbau von Gegenmacht und die Eroberung staatlicher Macht sowie die Etablierung einer alternativen gesellschaftlichen Ordnung ineinander greifen und miteinander verschwimmen. Die neue Gesellschaft entsteht und beginnt in der alten. In der gelebten Ethik und den Organisationsformen des Widerstands sind die Prinzipien und Grundstrukturen der befreiten Gesellschaft bereits angelegt und im Keim realisiert (ebd.: 115f.). Die revolutionären Bewegungen sind also kein bloßes Instrument politischer Machteroberung, sondern entwickeln in ihrer Praxis neue Sichtweisen und Formen des Zusammenlebens, die ausgebaut, verallgemeinert und einst selbst zur Grundlage einer alternativen gesellschaftlichen Ordnung werden sollten. Dieser Prozess entsteht aus der dialogischen Reflexion und Transformation des Bestehenden. Sein befreiendes Potential und sein revolutionärer Impetus nähren sich aus der permanenten Kritik und Überwindung alles Unterdrückenden, die sich stets und nicht zuletzt nach der politischen Machtergreifung und Institutionalisierung der revolutionären Bewegung auch gegen ihre eigene Praxis richten muss: „Die erzieherische, dialogische Qualität der Revolution, die sie zu einer ‚kulturellen Revolution‘ macht, muß auf all ihren Stufen anwesend sein“ (ebd.: 115). Nur wenn die revolutionäre Bewegung in diesem Sinn selbstkritisch offen bleibt und permanent nach ihren eigenen blinden Flecken, Asymmetrien und Ausschlüssen fragt, lässt sich deren Verfestigung zu neuen Strukturen von Herrschaft und Unterdrückung entgegenwirken. Dieses dialogische, selbstkritisch-transformative Prinzip ist letztlich der Schlüssel, der die Revolution zu mehr als einem bloßen Wechsel an der Spitze der gesellschaftlichen Stufenleiter machen, der ihre eigene Erstarrung zu einer neuen selbstreferentiellen Ordnung verhindern und die Transformation in eine Gesellschaft tatsächlich anderer Art ermöglichen sollte.

Weitgehend offen bleibt in dieser Konzeption der Charakter der politisch-institutionellen Dimension der Revolution. Die Eroberung der Staatsmacht ist bei Freire zwar als notwendiges Element einer umfassenden gesellschaftlichen Transformation vorausgesetzt, er klärt aber nicht, auf welche Weise diese – ob als gewaltförmiger Umsturz, durch gewaltfreien Widerstand oder über Wahlen – vonstatten gehen und welche neue Form politischer Institutionalität sie etablieren soll. Der Fokus des Freire'schen Ansatzes liegt also auf der langfristigen Umwälzung sozio-kultureller Tiefenstrukturen an der gesellschaftlichen „Basis“, gibt aber wenig Auskunft zu Fragen der Gewalt und politischer Strategie im engeren institutionellen Sinne.

5.1.2 Die Grundlage der neuen Gesellschaft: zur Dialektik von Negation und Affirmation

Was ist nun aber der Gehalt dieser kulturellen Umarbeitung? Wer bringt sie voran? Und wie soll diese Gesellschaft anderer Art aussehen? Im Nachdenken über die Revolution steht Freire vor der Herausforderung, seinen Vorstellungen praktische Orientierung, seinen theoretischen Überlegungen und abstrakten Prinzipien eine konkretere Gestalt zu geben, ohne umgekehrt eine allzu spezifische Vision als allgemeines, universelles Modell und bestimmte gesellschaftliche Gruppen als überhistorische und in sich revolutionäre Subjekte der Befreiung schlechthin festzuschreiben. In Lateinamerika, wo sich die koloniale Unterwerfung als fundamentaler Geschichtsbruch vollzog und sich die Unterdrückung und Fremdbestimmung der Bevölkerungsmehrheiten auf deren vermeintliche Rückständigkeit stützen, in einem Kontext also, in dem Herrschaft nicht allein im Gewand der Tradition, sondern unter dem Postulat von Aufklärung und Fortschritt auftritt, wird deutlich, dass Befreiung kein reines Vorwärts-Schreiten sein kann, das danach strebt, alles Überlieferte restlos hinter sich zu lassen. Für Freire scheint klar, dass Befreiung für die marginalisierten Gruppen Brasiliens, mit denen er arbeitet, ihrer eigentlichen Bedeutung nur gerecht werden und tatsächlich auch befreiend wirken kann, wenn sie mit Selbstaffirmation, wenn sie mit der Anerkennung und Aufwertung dessen einhergeht, was diese bereits sind, und zugleich die Entfaltung dessen ermöglicht, was sie bislang nicht sein konnten. In der Vergeschichtlichung des Prinzips Befreiung unter den marginalisierten Land- und Stadtrandbewohner_innen Brasiliens wird dieses so zur grundlegenden Bejahung der Unterdrückten in ihrem bereits bestehenden, historisch gewordenen Sein und zur Rehabilitierung einer zerstörten Vergangenheit, die zum Ausgangspunkt einer menschlicheren Zukunft werden sollte. Der postkoloniale Kontext bricht somit die reine Linearität der Zeit – ein Bruch, den Freire nicht explizit vollzieht und noch weniger mit seinen kolonialen (historischen, kulturellen und epistemischen) Dimensionen in Verbindung bringt, der aber in der Kontextsensibilität und der tiefen Wertschätzung gegenüber den gesellschaftlich marginalisierten Subjekten seines Ansatzes doch deutlich erkennbar ist. Zugleich hält Freire jedoch auch an der Idee des Fortschritts fest – zumindest vordergründig bleibt die permanent befreiend vorwärts schreitende Umwälzung des Bestehenden das leitende Motiv seiner Konzeption. Denn auch das negierte Sein der Unterdrückten darf nicht bloß aufgewertet und befreit, sondern muss vielmehr selbst in befreiender Absicht umgearbeitet werden. Die Idee der Revolution soll also nicht einfach verworfen oder vollständig auf den Kopf gestellt und auf eine bloße Rehabilitierung der unterdrückten Volkskultur reduziert werden. Vielmehr geht es Freire darum, diese Idee aus ihrer allzu starren Geschichts- und Kulturvergessenheit zu lösen. In seinem Ansatz werden diese Pole, wenn auch mehr unbewusst als explizit, verbunden. Befreiung ist für Freire beides: die konkrete Aufwertung des verachteten und der Wiederaufbau des zerstörten (kol-

lektiven) Eigenen sowie das abstrakte Streben nach Freiheit schlechthin und nach der Überwindung alles Unterdrückenden. Freires Revolutionsverständnis stellt somit einen unvollständigen Versuch dar, Überlieferung und Neuschöpfung, die Affirmation der befreienden Gehalte des Bestehenden und die Negation alles Unterdrückenden, aber auch die Befreiung von Kollektiv und Individuum in ein dialektisches Verhältnis zu setzen.

Der Gehalt der neuen, befreiten Gesellschaft und der revolutionären Subjekte, die deren Realisierung voranzutreiben haben, ist bei Freire zunächst vor allem negativ bestimmt. Ihr klarstes Merkmal und einendes Prinzip ist ihre Opposition zur herrschenden Gesellschaftsordnung. Sie werden also weniger durch das, was sie sind oder werden sollten – etwa bestimmte soziokulturelle Eigenschaften, bestimmte ethische Werte und Normen oder politische Prinzipien und institutionelle Regularien – charakterisiert als durch das, was sie nicht sind. Diese negative Bestimmung ist ein rein abstrakt-formales universelles Prinzip, das sich auf jede konkrete historische Konstellation anwenden lässt. Befreiend ist zunächst das und sind zunächst diejenigen, die dem je Herrschenden widerstehen, von ihm unterdrückt und ausgeschlossen, verachtet und missbilligt werden, unabhängig von ihren konkreten Eigenschaften.

In exakt diesem Sinn bestimmt Freire sein revolutionäres Subjekt durch ein Moment der Negation und Umkehr der herrschenden moralischen Normen und Hierarchisierungen. Die vermeintlich „Faulen“, „Verdorbenen“ und „Unnützen“, die von den Herrschenden als „Außenseiter[...], Rowdys und Feinde[...] Gottes“ (Freire 1984: 124) verleumdet werden, sind für Freire „die wahren Erbauer“ (ebd.: 124) einer neuen, gerechteren Ordnung. Dazu gehören die von der bestehenden Ordnung Unterdrückten und Ausgeschlossenen, die „Verdammten dieser Erde“ (Fanon 2017) ebenso wie Mitglieder des herrschenden Blocks, die sich von ihrer privilegierten gesellschaftlichen Position ab- und radikal gegen diese Ordnung wenden. Das einende Prinzip dieser heterogenen Gemeinschaft der Unterdrückten und Opponierenden besteht zunächst allein in ihrem geteilten „Widerspruch zur herrschenden Klasse“ (Freire 1984: 140). Aus dem Nicht-Mitglied-Sein der hegemonialen Gemeinschaft entsteht so eine neue, vielgestaltige Gegengemeinschaft. Darin versammeln sich Menschen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und Unterdrückungserfahrungen, Lebens- und Sichtweisen, Denkhorizonten, aber auch ökonomischen, politischen und kulturellen Ressourcen. Es ist dies eine andere Art der Gemeinschaft, die sich vorrangig nicht über vermeintlich wesenhafte gemeinsame Eigenschaften, sondern über geteilte Erfahrungen und vor allem Zielsetzungen definiert und die nicht auf interner Konkurrenz und Hierarchisierung, sondern auf der gleichberechtigten, dialogischen Kooperation ihrer Mitglieder beruht. Die negative, inhaltlich also unbestimmte Bestimmung fundiert eine abstrakte Identität und Gleichheit unter ihren Mitgliedern, die sich gegen die gemeinsame strukturelle Ursache ihrer vielfältigen Unterdrückungserfahrungen

verbinden. Unter dieser gemeinsamen Vision sollen interne Asymmetrien und Hierarchien unter den Vielen, nicht aber ihre Differenzen und Eigenarten verschwinden (ebd.: 140f.). Die geteilte Erfahrung der Unterdrückung und der Wunsch nach ihrer nicht bloß individuellen, sondern strukturellen Überwindung werden dabei zum Kitt einer egalitären Einheit, in der neue horizontale und dialogische Beziehungs- und Handlungsformen möglich werden: „Vertrauen entsteht [...] aus der Begegnung, in der Menschen in der Verurteilung der Welt Ko-Subjekte werden bei der Verwandlung der Welt“ (ebd.: 145).

Das Ziel dieser Gemeinschaft besteht zunächst in der Überwindung, also der Negation des Bestehenden: „Die menschlichere Welt, die sie mit Recht herbeisehnen“, so Freire, „ist [...] die Antithese der ‚menschlichen Welt‘ der Unterdrücker“ (ebd.: 123). Darin klingt José Martí Losung nach, sich „[m]it den Unterdrückten [...] [zu] vereinen, um ein System zu stützen, das den Interessen und Machtgewohnheiten der Unterdrücker entgegensteht“ (Martí 1982: 62). Die neue Gesellschaft entsteht als Gegenentwurf zur alten. Um die imitative Logik der Herrschaft und die Gefahr der Kooptation und Manipulation zu überwinden, ist es nötig, sich von der bestehenden Ordnung zu lösen und ihre Normen, Werte und Ideale radikal zurückzuweisen³¹. Nur durch diesen fundamentalen Bruch wird ein tatsächlich selbstbestimmter und solidarischer Aufbau eines grundlegend neuen Gemeinwesens möglich (vgl. Freire 1984: 139–142). Dabei geht es Freire jedoch um mehr als eine bloße Umkehrung der herrschenden Ordnung in ihr Gegenteil oder deren Ablösung durch die Normen, Werte und Institutionen der vormals Unterdrückten. Die konkrete Menschlichkeit der Unterdrückten darf nicht einfach durch die konkrete Menschlichkeit der Unterdrückten ersetzt, vielmehr soll mit dieser letzteren eine grundlegend neue Menschlichkeit von strukturell anderer Art zum Durchbruch verholfen werden. Denn eine radikale, das Bestehende tatsächlich in seinen Fundamenten transzendierende Revolution erfordert – über die Veränderung ihrer konkreten Gestaltung hinaus – die Überwindung der abstrakten Grundstruktur dieser Gesellschaft, die auf Herrschaft, Unterdrückung, Ausschluss und letztlich einer Hierarchie der vielfältigen Erscheinungsformen des Menschseins beruht. Der deutsche Befreiungstheologe und Aktivist Jan Niklas Collet beschreibt diese Denkfigur in Bezug auf Theodor W. Adorno sowie den spanisch-salvadorianischen Befreiungstheologen und -philosophen Ignacio Ellacuría als Übergang von einer „Dynamik der Opferung“ zu einer „Dynamik universaler Solidarität“ (Collet 2021: 108). „[D]as Verlangen nach dem eigenen (Über-)leben“, so Collet, „kann niemals durch die Unterwerfung anderen Lebens gestillt werden“ (ebd.), da sich diese „Dynamik der Opferung“ (ebd.) stets auch gegen eine_n selbst wenden könne. Echte Befreiung in einem existentiellen Sinn, eine Befreiung also, die die Bejahung des (menschlichen) Lebens aus dessen Konformität mit einer bestimmten Form dieses Lebens löst, erfordere da-

31 Zur Position Martí und anderer lateinamerikanischer Denker_innen in dieser Frage siehe Kapitel 2.5 und 2.6.

her einen grundlegenden Bruch dieser Dynamik, wie er etwa in Ellacurías Konzept einer „Kirche der Armen“ im Sinne der Verteidigung des „gekreuzigten Volkes“ theologisch vollzogen werde. Darin zeige sich ein spezifisch befreiungstheoretisches anti-essentialistisches Verständnis von kollektivem Handeln, Vergemeinschaftung und gesellschaftlichem Zusammenleben, das auf der Teilnahme und dem Einsatz für das je historisch-kontextuell unterdrückte, marginalisierte und bedrängte Leben beruhe: „Nicht die Homogenität des Eigenen, sondern die Solidarität mit dem Leiden der Anderen wird hier als identitätsstiftendes Moment eingeführt. Solche Identität kann niemals in sich geschlossen sein, ohne zu sich selbst in Widerspruch zu geraten“ (ebd.: 109). In diesem Sinne geht es auch Freire um eine Befreiung, die sich nicht auf die Selbstbehauptung des Eigenen beschränkt, sich in dessen Bewahrung und Verteidigung zurückzieht, sondern die stets aktiv nach den und dem je Unterdrückten fragt. Befreiung, will sie tatsächlich solche sein, bricht folglich mit der Inthronisierung einer bestimmten Menschlichkeit zur allgemeinen Norm – zugunsten eines dialogisch-vielgestaltigen Mensch-Seins, das sich gerade durch seine gleichberechtigte Pluralität auszeichnet. Diese negative Bestimmung der Revolution und ihrer Subjekte öffnet den Raum für das radikal Neue und Andere und erzeugt ein Maximum an geschichtlicher Offenheit und Handlungsfreiheit. Sie orientiert sich am utopischen Horizont vollständiger Freiheit und reduziert Befreiung auf die Ablehnung und Überwindung all dessen, was unterdrückt – verzichtet umgekehrt aber darauf zu bestimmen, was befreit. Denn eine solche inhaltliche Festlegung würde den Raum des Möglichen und damit die erstrebte Freiheit notwendig neuerlich beschränken. Es ist die Idee der Selbstbestimmung und ihrer unabschließbaren Erweiterung, die in Freires Verständnis der Menschen als freie und endliche Entscheidungswesen wurzelt und das zentrale Element auch seines Revolutionsverständnisses bildet³². In der Bestimmung dessen, worin nun dieses Selbst besteht, öffnet sich jedoch von Neuem eine Ambivalenz zwischen der situativ-gegenwärtigen Handlungsfreiheit der Einzelnen und den überlieferten Gehalten kollektiver Identitäten. Die negative Bestimmung der Revolution als radikaler Freiheit ist klar und dominiert Freires Verständnis. Zugleich deutet er jedoch an, dass eine Revolution von realem geschichtlichen Gehalt und materieller Wirksamkeit über diese hinausgehen und neben der bloßen Ablehnung des Bestehenden und dem abstrakten Ideal der Freiheit auch eine Programmatik des Kommenden und einer konkret geschichtlichen Realisierung dieser Freiheit entwickeln muss:

An diesem Punkt überschreitet die revolutionäre Macht ihre Rolle als notwendigen Widerstand gegen die, die den Menschen leugnen wollen, und nimmt eine neue und kühnere Position ein [...]. „Kulturrevolution“ hat den Wiederaufbau der gesamten Gesellschaft einschließlich aller menschlichen Tätigkeiten zum Ziel ihrer neuschaffenden Aktion. Die Gesellschaft kann nicht in mechanischer Weise wiederaufgebaut werden. Die Kultur, die durch die

32 Dieses abstrakte, vorwärtsstrebende Verständnis von Befreiung als Überwindung von Fremdbestimmung wird ab den 1990er Jahren zum Kern postdevelopmentaler und öko-feministischer Kritiken an der Befreiungspädagogik. Für eine ausführlichere Diskussion siehe Kapitel 6.3.

Befreiung beginnt notwendig als Widerstand „gegen die, die den Menschen leugnen wollen“ (ebd.). Von der bedingungslosen Affirmation und Bejahung dieses_dieser Menschen aus müssen jene Verhältnisse, Strukturen und Systeme, die bestimmte Menschen unterdrücken, bedrängen und am Leben hindern, selbst bekämpft und überwunden werden. Allerdings stellt sich die ersehnte Freiheit durch die Zerstörung des Unterdrückenden nicht automatisch ein. Die Revolution kann sich nicht auf die widerständische „Negation der Negation“ der Menschen bzw. die programmatische Ablehnung der Struktur der Unterdrückung beschränken, sondern muss selbst eine konkrete Gestalt einer anderen gesellschaftlichen Ordnung schaffen, in der diese Struktur überwunden ist und die vormals geleugneten Menschen tatsächlich leben und sich entfalten können. Dieser „Wiederaufbau der gesamten Gesellschaft“ (ebd.) hat wesentlich kulturellen Charakter: es geht um die Entstehung einer neuen Lebensweise, neuer Sinnhorizonte, Normen und Regularien, die Befreiung in einem konkret geschichtlichen und strukturell gesellschaftlichen Sinne erst ermöglichen. Die Revolution hat also ihren eigenen Gehalt, der allerdings nicht allgemein bestimmbar ist. Denn die konkrete, historische Gestalt der neuen Ordnung ist zum einen kontextuell bedingt und zum anderen Gegenstand „neuschaffende[r] Aktion“ (ebd.). Ihre Entwicklung vollzieht sich eben nicht in bloß „mechanischer Weise“ (ebd.), als deduktiver Vorgang, der sich schlichtweg aus der Logik des Bestehenden ableiten ließe, sondern bringt etwas radikal Neues in die Welt.

Trotzdem liefert Freire Hinweise, wenn nicht auf den konkreten Gehalt, so doch auf die abstrakten Konstruktionsprinzipien der neuen Gesellschaft: „Im Kampf um ihre Erlösung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein“ (ebd.: 40f.). Befreiung wird von Freire als ein Zu-sich-selbst-Kommen der Menschen verstanden. Folglich sind Selbstaffirmation und Selbstbestimmung – in ihrer mehrfachen ambivalenten Bedeutung – die leitenden Prinzipien des gesellschaftlichen Wiederaufbaus. Vorbild und Basis – positiver Gehalt – der neuen Gesellschaft sind die Unterdrückten in ihrem historisch gewordenen kollektiven Sein, als Gruppe mit geteilten Erfahrungen, Gewohnheiten und Anliegen; Vorbild sind die Unterdrückten aber auch als einzelne Individuen, mit ihrem je eigenen Willen, ihren je eigenen Bedürfnissen und Wünschen. Die dialektische Verwobenheit von Kollektiv und Individuum und von Überlieferung und Neuschöpfung bildet einen zentralen Pfeiler des Freire'schen Befreiungsverständnisses. Denn das Ziel der Revolution ist für Freire die Realisierung einer „authentischen“, „echte[n]“ (ebd.: 138) Form gesellschaftlicher und individueller Entwicklung, „die das ‚für sich selbst sein‘ fördert“ (ebd.) und die er an zwei Kriterien festmacht:

Damit Entwicklung zustande kommt, muß es (a) eine Bewegung des Strebens und der Kreativität geben, [...] und (b) muß diese Bewegung nicht nur im Raum, sondern auch in der existentiellen Zeit des bewußt Suchenden vor sich ge-

hen. [...] [Die] Verwandlung (Entwicklung) [der Menschen], die historisch, autobiographisch, als „Wesen für sich selbst“ vor sich geht, ereignet sich in ihrer eigenen existentiellen Zeit, niemals außerhalb dieser. (ebd.: 137)

Darin zeigt sich deutlich, dass Freire Befreiung wohl als einen Prozess des Vorwärtsschreitens, der Veränderung und Neuschöpfung versteht, nicht aber als vollkommene, unbedingte, freischwebende Neuheit. Es geht um Autonomie und Selbstbestimmung, auch individuelle, doch wird diese verortet und in die „existentielle[...] Zeit“ (ebd.) der sich Befreienden eingebettet. Entwicklung, Befreiung geht „historisch, autobiographisch“ (ebd.) vor sich. Das Ziel der Selbstbestimmung ist nicht in einem abstrakten ort-, kultur-, gesellschafts- und körperlosen Raum zu realisieren, sondern vollzieht sich stets vom eigenen Herkommen der Menschen her – in deren eigenem Wahrnehmen und Fühlen, deren eigener Zeit und Weltsicht, und diese sind nie bloß individuell bestimmt. Jene, die über sich selbst bestimmen sollen, sind keine atomaren Individuen und keine abstrakten Universalvorstellungen des_der Menschen an sich, sondern konkrete, materiell und alltäglich lebende und erlebbare Menschen, mit ihren je eigenen Geschichten, Gewohnheiten, Lebenskontexten und Gruppenzugehörigkeiten, die unweigerlich einen Teil dieses bestimmenden Selbst ausmachen. Dieses Ineinander von Überlieferung und Neuheit, von Selbstaffirmation und -reflexion, das die Gestalt der neuen Gesellschaft formen soll, wird von Freire vor allem anhand des Verhältnisses von revolutionärer bzw. intellektueller Führung und der Basis der Unterdrückten genauer diskutiert, das er als kulturelle Synthese unterschiedlicher, aber gleichberechtigter Gruppen fasst und das ich im Folgenden genauer analysieren werde.

5.2 Kulturelle Synthese: zum Verhältnis von Revolutionär_innen und Unterdrückten

Für Freire setzt sich die revolutionäre Bewegung aus zwei großen, wesentlich zu unterscheidenden gesellschaftlichen Gruppen zusammen: Revolutionär_innen und Unterdrückte. Diese beiden Gruppen sind für ihn das „Bauvolk der kommenden Welt“, das gemeinsam über den Antrieb, aber auch die nötigen Fähigkeiten und die nötige Macht verfügt, um die Gesellschaft in eine gerechtere zu transformieren. Während die Unterdrückten, – als Masse der Marginalisierten und Ausgebeuteten – von (kultur-)rassistischer bzw. klassistischer Diskriminierung betroffen und in ihrem vollwertigen Mensch-Sein in Frage gestellt sind, handelt es sich bei den Revolutionär_innen um – meist formal gebildete – Angehörige der herrschenden Gruppe, die über gesellschaftlich anerkanntes Wissen und Fähigkeiten bzw. „kulturelles Kapital“ verfügen (Freire 1984: 139, 155). Zentral ist für Freire, ge-

nau diese Hierarchie des Mensch-Seins, die Kluft zwischen vollwertigen Menschen und vermeintlichen „Untermenschen“ bereits im Prozess der gesellschaftlichen Umwälzung zu überwinden. Daher rückt er in seinem Ansatz vor allem die protagonistische Rolle der Unterdrückten ins Zentrum und richtet sich gegen avantgardistische Revolutionskonzepte, die deren untergeordnete Stellung und den hierarchischen und autoritären Charakter der herrschenden Ordnung in ihrer Organisationsstruktur fortschreiben. Im gemeinsamen Widerstand gegen diese Ordnung sollen die Machtasymmetrien zwischen Revolutionär_innen und Unterdrückten eingeebnet und deren Weltvorstellungen, Lebensweisen und Wissensformen in einer „kulturellen Synthese“ (ebd.: 154) dialogisch verbunden werden. Allerdings wird die erstrebte interne Horizontalität und Demokratisierung der revolutionären Bewegung für Freire nicht einfach durch vollkommene formale Gleichberechtigung erreicht – ein Vorgehen, das bloß die real bestehenden Unterschiede zwischen den Mitgliedern dieser Bewegung verdecken würde. Vielmehr müssten Revolutionär_innen und Unterdrückte in zwar gleichberechtigten, aber differenzierten Rollen am Befreiungsprozess teilhaben.

5.2.1 Die Unterdrückten als Subjekt der Befreiung

Wie in Abschnitt 4.3 ausgeführt, versteht Freire die gesellschaftlich Unterdrückten, Ausgebeuteten und Marginalisierten als privilegierte Subjekte der Befreiung. Die revolutionäre Umgestaltung der herrschenden Ordnung muss stets bei jenen ansetzen, die von dieser am stärksten bedrängt und benachteiligt werden. Weil Unterdrückung aber als ein strukturelles Phänomen verstanden wird, das diese Ordnung in ihrer Gesamtheit betrifft, werden mit und in der partikularen Befreiung der Unterdrückten auch alle anderen von einer Gesellschaftsordnung befreit, die in sich entmenslichend wirkt. Das Projekt der Befreiung enthält also zwei Ebenen. Befreit werden sollen sowohl diese konkreten unterdrückten Subjekte mit ihren je partikularen Eigenschaften, Bedürfnissen und Anliegen als auch die Unterdrückten als abstrakte Gruppe und gesellschaftliche Position mit ihren universal-menschlichen, für alle Zeiten und Orte gültigen Eigenschaften, Bedürfnissen und Anliegen. Dabei sind jedoch die Strukturen und Mechanismen von allgemeinmenschlicher Unterdrückung „an sich“ nicht von den Strukturen und Mechanismen der Unterdrückung bestimmter Menschen und Menschengruppen zu trennen. Freire geht es um Befreiung schlechthin, um ein universalistisches Projekt, das letztlich an keine spezifische Identität gebunden, sondern für alle Menschen gültig ist und eine in ihrer Grundstruktur allgemein gerechtere Gesellschaft etabliert. Allerdings existieren Unterdrückung und Befreiung so wie Menschen realiter immer nur konkret, historisch, sozial und kulturell verortet und niemals als abstrakte, über Zeit und Raum gleichförmige Struktur. Somit kann sich auch das universal-menschliche Projekt Befreiung nur in und durch die partikulare Befreiung konkreter Menschen realisieren. Mit anderen Worten: Durch die Überwindung konkreter Strukturen der

Entmenschlichung, komme auch die Menschheit als Gesamtes ihrer universellen Vermenschlichung näher.

In diesem Sinn sind es für Freire

ausschließlich die Unterdrückten, die durch ihre Selbstbefreiung auch ihre Unterdrücker befreien können. Die letzteren können, als eine unterdrückerische Klasse, weder andere noch sich selbst befreien. Aus diesem Grund ist es so wesentlich, daß die Unterdrückten den Kampf um die Auflösung des Widerspruchs führen, in dem sie gefangen sind. Dieser Widerspruch aber wird aufgelöst werden durch das Erscheinen des neuen Menschen, der weder der Unterdrücker noch der Unterdrückte ist, sondern der Mensch im Prozeß der Befreiung. Wenn es das Ziel der Unterdrückten ist, vollkommener Mensch zu sein, dann werden sie ihr Ziel nicht dadurch erreichen, daß sie bloß die Elemente des Widerspruchs umkehren oder einfach die Pole vertauschen. (Freire 1984: 43)

Die Unterdrückten erscheinen hier als universelles revolutionäres Subjekt, als privilegierter sozialer Ort, von dem alleine aus sich die Gesellschaft als ganze befreien lasse. Die Unterdrückten verfügen kraft dieses Ortes demnach als konkrete Subjekte über das Potential, nicht nur ihre eigene Unterdrückung zu überwinden, sondern die Struktur und Logik der Entmenschlichung an sich zu transformieren. Für diese besondere Rolle finden sich in Freires Ausführungen mehrere Gründe:

Erstens versteht Freire die Unterdrückten als epistemologischen Ort, als privilegierte Erkenntnisperspektive, die den Blick auf die Verwerfungen der herrschenden Gesellschaftsordnung freilegt:

Wer ist besser dafür präpariert, die entsetzliche Bedeutung einer unterdrückerischen Gesellschaft zu verstehen, als die Unterdrückten? Wer durchleidet die Auswirkungen der Unterdrückung mehr als die Unterdrückten? Wer kann die Notwendigkeit der Befreiung besser verstehen? (ebd.: 32)

Am gesellschaftlichen Ort der Unterdrückten manifestieren sich die Konstruktionsfehler der herrschenden Ordnung. Ihr Leiden entlarvt die Heilsmythen dieser Ordnung und bricht damit die Naturalisierung und Normalisierung des Bestehenden auf. Wenn diese Menschen hier und heute leiden (und zwar in einem strukturellen, permanenten und nicht bloß konjunkturellen oder momentanen, situativen Sinn), dann kann es sich bei der bestehenden nicht um die beste aller Welten handeln. Dabei zeichnet sich dieser gesellschaftliche Ort nicht nur durch eine spezifische Perspektive, sondern auch eine besondere Form der Erkenntnis aus. Die Unterdrückten erleben Unterdrückung nicht allein als äußere Beobachtung, die sie in weiterer Folge kognitiv ergründen, sondern sie erfahren dieses Phänomen am eigenen *Leib*, sie „durchleide[n]“ (ebd.) sie³³. Es ist dies also eine verortete und verkörperlichte Form der Erkenntnis, die auf der unmittelbaren materiell-leiblichen Erfahrung des Leids bzw. der Frustration und Repression menschlicher Bedürfnisse beruht. Diese Erkenntnis ist zum einen unhintergebar an den konkreten, partikularen Ort der Unterdrückten gebunden, erhalte aber gerade dadurch universellen Charakter. Denn sie verweise auf universalmenschliche Konstanten, die über die vielfältigen Identitäten und Kontexte hinweg Gültigkeit haben. Was diese Subjekte in der Unterdrückung ihres historisch-kontextuellen So-Seins und ihrer je spezifisch-partikularen Körper hier unmittelbar und unhintergebar erleben, so Freire, ist Unterdrückung an sich – die Ne-

33 vgl. dazu Fornet-Betancourts Gegenüberstellung einer Philosophie der Verwunderung und der Verwundung, Abschnitt 2.3.

gation der Menschen in ihrer unerschließbaren Vielfalt an Erscheinungsformen und Bedürfnissen. Von der untersten Position der bestehenden Hierarchie der Menschlichkeiten könnten die Unterdrückten demnach dazu gelangen, nicht nur ihre eigene untergeordnete Position bzw. die herrschenden Hierarchisierungskriterien, sondern diese Hierarchisierung an sich als grundlegende Ursache ihres Leides zu erkennen.

Zweitens versteht Freire die Unterdrückten darüber hinaus auch als privilegierten politischen Ort der Befreiung: „Nur die Macht, die der Schwäche der Unterdrückten entspringt, wird so stark sein, beide zu befreien“ (ebd.). Denn aus der Erfahrung der Unterdrückung und dem existentiellen universalmenschlichen Bedürfnis nach Befreiung entstehe eine besondere Überzeugungs- und Durchsetzungskraft. Der entmenschlichende Charakter der Unterdrückung ist zumindest potentiell für alle Menschen unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Stellung einsehbar, bei ihren Opfern aber erzeugt der Wille zu leben eine letztlich nicht zu bändigende Macht. Die Unterdrückten als jene Gruppe, die – mit Marx gesprochen – bei einer grundlegenden Umwälzung „nichts [...] zu verlieren [haben] als ihre Ketten“ (Marx/Engels 2005: 56), sind demnach jene, die über die nötige Entschlossenheit verfügen, diese auch in aller Konsequenz voranzutreiben.

Daneben lässt sich bei Freire aber zumindest bruchstückhaft und andeutungsweise noch eine dritte Bedeutungsebene des privilegierten Status der Unterdrückten ausmachen: die Unterdrückten als kulturelles und epistemisches Subjekt der Befreiung. Während die epistemologische und die politische Ebene auf das Negationspotential der Unterdrückten zur Kritik, Dekonstruktion und Umwälzung der bestehenden Ordnung fokussieren, geht es hier um die Unterdrückten als konkrete, historische Subjekte und ihren möglichen positiven, konstruktiven Beitrag zum Aufbau einer neuen gerechteren Ordnung.

Freire versteht „das Volk“, „el povo“, also die Gemeinschaft der Unterdrückten als „konstitutive Grundlage“ (Freire 1984: 111), gewissermaßen als kulturellen Nährboden und Lebensader der Revolution: „Wenn sie [die revolutionären Führer_innen] nicht mit dem Volk denken“, so Freire, „verlieren sie ihre Vitalität“ (ebd.). Und weiter:

Revolutionäre Führer begehen darum viele Fehler [...], weil sie so etwas Reales wie die Weltschau der Leute nicht in Rechnung stellen: eine Schau, zu der explizit und implizit ihre Anliegen gehören, ihre Zweifel, ihre Hoffnungen [...], ihre Auffassungen von sich selbst und vom Unterdrücker, ihre religiösen Überzeugungen [...], ihr Fatalismus und ihre rebellischen Reaktionen (ebd.: 156)

Weil die Existenz der Menschen stets kontextuell, historisch, soziokulturell verortet ist, muss sich auch die Revolution verorten. Wenn sie lebendig bleiben, reale Bedeutung für die Unterdrückten erlangen und deren protagonistische Rolle ernst nehmen will, dann muss sie sich in deren Alltagsverstand und -praktiken verankern. Denn nur von ihrem eigenen Verstehens- und Handlungshorizont aus können diese auch als tatsächlich selbstbestimmt Denkende und Handelnde wirksam werden. Es

ist die Lebenswelt der Unterdrückten, in der diese ihre Unterdrückung erfahren und die folglich transformiert werden muss. Dabei enthält diese „Weltschau der Leute“ neben Elementen, die – wie „Fatalismus“ – die herrschende Ordnung stützen, auch „rebellische[...] Reaktionen“, „Anliegen“ und „Hoffnungen“ (ebd.), die zum Ausgangspunkt für eine andere, gerechtere Ordnung werden können. Die Lebenswelt der Unterdrückten wird also nicht allein deshalb zur kulturellen Basis der Revolution, um dekontextualisierte Entfremdungsprozesse zu vermeiden; deren Weltschau und Alltagspraktiken kommt vielmehr eine Bedeutung und Relevanz zu, die über die bloße Gruppenidentität und den eigenen Handlungskontext der Unterdrückten hinausreicht. Denn bei aller Assimilierung und Internalisierung der herrschenden Ordnung wahrt und entfaltet diese Alltagskultur immer auch Elemente an Eigenem – Resultate authentischer, autonomer menschlicher Praxis, die niemals vollständig kontrollierbar ist und damit eine permanente Bedrohung für den Status Quo darstellt: „Um zu beherrschen, bleibt dem Herrschenden keine andere Wahl, als dem Volk echte Praxis zu verweigern, ihm das Recht zu verweigern, sein eigenes Wort zu sagen und seine eigenen Gedanken zu denken“ (ebd.: 106). Diese eigenen Worte und Gedanken weichen ab, sie passen nicht in die herrschenden Moralvorstellungen, Funktionslogiken und Denkweisen, sie widersprechen den Erzählungen, die den Status Quo zur alternativlosen Normalität erklären, sie behaupten anderes und müssen daher zum Verschwinden gebracht werden. „In einer objektiven Situation der Unterdrückung ist der Antidialog für den Unterdrückten als Mittel weiterer Unterdrückung notwendig – nicht nur wirtschaftlich, sondern auch kulturell: die Unterdrückten werden ihres Wortes, ihres Ausdrucks, ihrer Kultur enteignet“ (ebd.: 117). Die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung und der herrschenden Systemlogik erfordert für Freire also, den kulturellen Selbstausdruck der Unterdrückten zu verhindern. Dabei wird allerdings widerständisches Potential eben nicht allein dem gegenwärtigen Ausdruck und Wort, sondern auch der – stets überlieferten, „geerbten“ – Kultur der Unterdrückten zugeschrieben. Echte Befreiung, so ließe sich im Umkehrschluss folgern, müsse demnach als Negation der Negation auch diese „enteignete“ Kultur „rückerstatten“. Freires Befreiungsdenken folgt der Utopie radikaler Gleichheit, die sich, wie in Abschnitt 4.1 ausgeführt, aus einem bestimmten universalistischen Menschenbild speist. Demnach verfügen alle Menschen, gerade in ihrer Verschiedenheit, gleichermaßen über rationale und kreative Fähigkeiten von allgemeiner Bedeutung – Fähigkeiten, die es folglich nicht nur im Interesse der einzelnen Individuen, sondern der gesamten Menschheit möglichst vollumfassend zu realisieren gelte. Während die Befreiung dieser universal-menschlichen Potentiale in der Gegenwart in der „Pädagogik der Unterdrückten“ prominent zum Ausdruck kommt, enthält dieser Kerngedanke noch ein zweites Element, das in Freires Ansatz zwar wenig ausgearbeitet, aber zumindest implizit angelegt ist: Die Befreiung und Rehabilitierung der unterdrückten Vergangenheiten und Geschichten. Denn die universal-menschliche Rationalität und

Kreativität zeigt sich in vergangenen ebenso wie in den gegenwärtigen Lebensäußerungen aller Menschen, ohne sich je vollständig in diesen zu entfalten. Beide bleiben somit stets unvollkommen, fehlerbehaftet und endlich. Allerdings handelt es sich bei dem geschichtlichen und kulturellen Erbe der Unterdrückten um menschliche Werke, die bislang als solche negiert, missachtet, zerstört und gewissermaßen aus der Menschheitsgeschichte gelöscht wurden. Wenn die Unterdrückten tatsächlich vollständige Gleichheit erlangen sollen, dann müssen also nicht nur sie selbst als gegenwärtige Subjekte, sondern auch ihr kulturelles Erbe, ihre Geschichte und Traditionen als voll- und gleichwertige anerkannt werden. Dabei sind die Unterdrückten nicht nur der gesellschaftliche Ort kritischer Erkenntnis und revolutionärer Kraft, sondern auch kultureller und epistemischer Neuheit. Denn in jener unsichtbar gemachten Menschheitsgeschichte, in den abweichenden Traditionen, zerstörten Gemeinschaftsformen, verachteten Weisheiten und künstlerischen Artefakten schlummern soziale, ethische, epistemische, spirituelle und ästhetische Reserven eines anderen Mensch-Seins, auf die eine zukünftige humanere Gesellschaft ebenso wenig verzichten kann wie auf die neuschöpfende Kraft der gegenwärtigen menschlichen Tätigkeit und Selbstentfaltung.

5.2.2 Die Revolutionär_innen als soziale Konvertit_innen

Freires Befreiungskonzept findet seinen Gravitationspunkt somit an den Rändern und untersten Stufenleitern der gesellschaftlichen Ordnung. Die Unterdrückten sind für Freire das „präferentielle“ Objekt wie Subjekt der Befreiung. Sie sind es, deren unterdrücktes Mensch-Sein es zu befreien gilt, sie sind aber auch jene, die diesen Befreiungsprozess und den Aufbau einer neuen gerechteren Gesellschaft vorrangig gestalten sollen. Dabei versteht er diese Unterdrückten eben als „präferentielles“, als primäres, prioritäres, nicht aber exklusives Objekt und Subjekt der Befreiung. Zum einen, weil die angestrebte Revolution nicht bloß auf die Emanzipation einer bestimmten Gruppe, sondern auf die Befreiung der gesamten Gesellschaft bzw. der Menschen an sich abzielt; zum anderen, weil die Unterdrückten – laut Freire – nicht dazu in der Lage sind, diesen Prozess gänzlich alleine und „aus sich selbst heraus“ (Freire 1984: 157) durchzuführen. Aus diesem Grund kommt für Freire auch einer weiteren Gruppe entscheidende Bedeutung innerhalb des Transformationsprozesses zu: Den „Revolutionär_innen“ oder „revolutionären Führer_innen“. Diesen wird eine auf den ersten Blick nachgeordnete, dienende und begleitende Rolle zugeschrieben. Bereits die Bezeichnungen verweisen jedoch darauf, dass ihr tatsächlicher Stellenwert und Einfluss bei näherer Betrachtung wesentlich größer erscheint: handelt es sich doch um jene, die den revolutionären Prozess bereits in ihrem Namen verkörpern und augenscheinlich leiten sollten. Dabei ist Freire selbst dieser Gruppe der Revolutionär_innen zuzuordnen, und sie bildet die eigentliche Adressat_in der „Pädagogik der Unterdrückten“. Freire fordert die Subjektwerdung der Unterdrückten, richtet sich mit dieser Forde-

rung paradoxerweise jedoch vorrangig an Mitglieder des herrschenden Blocks. Er versucht selbstreflexiv zu ergründen, wie eine tatsächlich radikale, befreiende politische Praxis gestaltet werden kann, die die eigene privilegierte Position sowohl unmittelbar als auch perspektivisch zu überwinden imstande ist.

Freire versteht diese „revolutionären Führer_innen“ als gesellschaftliche Konvertit_innen. Es handle sich demnach für gewöhnlich um „Menschen, die auf diese oder jene Weise zur sozialen Schicht der Herrschenden gehört haben“ (ebd.: 139), die sich nun aber von ihrer gesellschaftlichen Position ab- und radikal gegen die herrschende Ordnung wenden: „An einem bestimmten Punkt ihrer existentiellen Erfahrung verurteilen sie unter bestimmten historischen Bedingungen die Klasse, zu der sie gehören, und vereinigen sich mit den Unterdrückten in einem Akt echter Solidarität“ (ebd.). Worin diese „historischen Bedingungen“ (ebd.) bestehen, wird allerdings ebenso wenig ausgeführt wie die inneren Beweggründe und Motive ihrer Konversion³⁴. Freire beschreibt die Revolutionär_innen als Menschen, die über formale Bildung verfügen, als Intellektuelle mit einem ausgeprägten gesellschaftstheoretischen Verständnis, Empathie und tiefen ethisch-humanistischen Überzeugungen (ebd.: 139; 155). Abgesehen von diesen vagen, allgemeinen Charakterisierungen finden sich jedoch kaum genauere Hinweise auf Zusammensetzung und Eigenschaften dieser Gruppe.

Deutlich detaillierter werden hingegen die Aufgaben sowie die nötigen Einstellungen und Haltungen der Revolutionär_innen geschildert. Es handelt sich bei ihnen um eine Art Geburtshelfer_innen der Revolution, um Vermittler_innen zwischen der Welt von heute und der Welt von morgen. Dabei nehmen sie nicht nur in zeitlicher, sondern auch in sozialräumlicher Hinsicht eine Zwischenposition ein. In ihrer Rolle als Konvertit_innen sollen sie zwischen der herrschenden Ordnung, ihrer Sprache und ihren Normen, ihrem hegemonialen Wissen und der subversiven Gegenkultur der Unterdrückten übersetzen und die Gegensätze des Bestehenden in eine neue Ordnung als „einer kulturellen Synthese“ (ebd.: 154) aus dem „Besten beider Welten“ überführen. Gegenüber den Unterdrückten nehmen sie im revolutionären Prozess eine ermächtigende, begleitende und organisatorische, aber

34 Einen möglichen Hinweis liefert eine Fußnote, in der Freire die in den 1960er Jahren global auftretenden Aufstände junger Menschen und nicht zuletzt von Studierenden als paradigmatisch für die Widerstandsbewegungen seiner Zeit fasst (Freire 1984: 31). In den je spezifischen Widerständen gegen „die Konsumzivilisation“, gegen die „Bürokratie“ und vor allem im Bemühen um eine „Erneuerung der Universität“ und „die Veränderung der strengen-Lehrer-Schüler-Beziehung“, zeige sich eine allgemeine „Besorgnis um den Menschen, um den Menschen als Menschen in der Welt und mit der Welt – die Besorgnis darum, was und wie der Mensch ‚sein‘ kann“ und der Versuch, „den Menschen als Subjekt seiner Entscheidung zu bestätigen“ (ebd.). In den Disziplinierungsverfahren des Erziehungssystems, in erstarrten Staatsapparaten und im Konsumismus, so ließe sich folgern, erfahren auch die in die etablierte Ordnung erst hineinwachsenden Angehörigen des herrschenden Blocks die repressiven, entfremdenden und entmenslichenden Züge dieser Ordnung und könnten so ein kritisches Bewusstsein und Solidarität mit anderen Unterdrückungserfahrungen entwickeln.

Als zweiter möglicher Grund für diesen Radikalisierungsprozess wird „eine wissenschaftliche Analyse der Realität“ (ebd.: 139) genannt.

auch korrigierende, erzieherische Funktion ein. Mit ihrer ethischen Grundhaltung und ihrem fundierten gesellschaftstheoretischen Verständnis – als einer Entwicklung der herrschenden Ordnung, die als Instrument der Befreiung genutzt werden kann – besteht ihre Aufgabe wesentlich darin, die Selbstbefreiung der Unterdrückten einerseits zu ermuntern und anzustoßen und diese andererseits reflexiv zu begleiten, um ihrem Projekt ideologische und theoretische Klarheit zu geben und zu bewahren.

Das zentrale Ziel der Revolutionär_innen ist die Subjektwerdung und Vermenschlichung der Unterdrückten, also jener Menschen, deren vollwertige Menschlichkeit vom Status Quo in Frage gestellt und deren Lebens- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten beschnitten werden. Sie stellen sich in den Dienst dieser Sache und setzen sich für eine Gesellschaft ein, in der die volle Menschlichkeit aller Menschen Realität werden kann. Dabei handelt es sich allerdings um ein sehr spezielles Ziel, das grundlegende Implikationen sowohl für die strategischen Mittel seiner Umsetzung als auch für das Selbstverständnis der revolutionären Führer_innen selbst hat:

Die Revolution wird weder von den Führern für das Volk noch vom Volk für die Führer gemacht, sondern von beiden, in gemeinsamem Handeln, in unerschütterlicher Solidarität. Diese Solidarität wird nur dort geboren, wo die Führer durch ihren demütigen, liebevollen und mutigen Umgang mit dem Volk für sie Zeugnis ablegen. Nicht alle Menschen haben den Mut zu dieser Begegnung – aber wo Menschen diese Begegnung vermeiden, werden sie immobil und behandeln andere als bloße Objekte. Statt das Leben zu nähren, töten sie es, statt daß sie nach dem Leben streben, fliehen sie vor ihm – genau die Kennzeichen des Unterdrückers. (ebd.: 109)

Dieses Zeugnis, das von den Revolutionär_innen abzulegen ist, bezieht sich dabei nicht bloß auf bestimmte konkrete Bedürfnisse der jeweiligen historischen Gruppe der Unterdrückten, sondern auf das Faktum bzw. die Behauptung ihrer vollwertigen Menschlichkeit. Es geht damit weit über einen anwaltschaftlichen Einsatz für diese Unterdrückten – etwa für karitative Hilfsmaßnahmen oder sozialpolitische Umverteilung – hinaus. Denn die Revolution zielt nicht darauf ab, deren ungehörte Anliegen zu vertreten und in die bestehende Ordnung zu integrieren, sondern von den Unterdrückten aus diese Ordnung selbst zu verändern. Der Schlüssel dieser Denkbewegung ist die vollwertige Menschlichkeit und der Subjektstatus der Unterdrückten. „Diese Wahrheit“, so Freire, „muß jedoch radikal konsequent werden: das heißt, die Führer müssen sie durch ihre Gemeinschaft mit dem Volk inkarnieren“ (ebd.). Damit ist angezeigt, dass es sich hier nicht bloß um eine gewöhnliche, ihren Proponent_innen äußerliche politische Forderung handelt, sondern um ein grundlegendes ethisches Prinzip, eine Haltung, die von den Revolutionär_innen nicht nur „vertreten“, sondern gelebt werden muss und die diese bis ins Innerste hinein verändert. Wollen die Revolutionär_innen in ihrer Praxis nicht in einen performativen Widerspruch geraten, dann müssen sie die Behauptung der vollen Menschlichkeit und Rationalität der Unterdrückten in aller Konsequenz ernst nehmen und regelrecht „inkarnieren“. Das bedeutet auch, die eigene Endlichkeit anzuerkennen, den Absolutheitsanspruch des eigenen Denkens, der eigenen Rationalität aufzugeben, die eigene Wahrheit bzw. Per-

spektive radikal zur Disposition zu stellen und der anderen Wahrheit der Unterdrückten auszusetzen:

[Die] Führergruppe identifiziert sich entweder mit dem unterdrückten Zustand des Volkes, oder sie ist nicht revolutionär. Bloß über das Volk nachzudenken, [...] ohne sich in diesem Denken selbst preiszugeben – also zu versäumen, mit dem Volk zu denken –, ist der sicherste Weg, nicht mehr revolutionärer Führer zu sein. (ebd.: 111)

Hier tritt eine grundlegende Dezentrierung der gegenwärtigen Subjektposition der Revolutionär_innen auf. Durch die dialogische Begegnung mit der Wahrheit der Unterdrückten werden die eigenen Wahrheiten aufgebrochen und in ihren Grundfesten erschüttert. Die Revolutionär_innen erkennen, dass sie im Lichte dieser Wahrheit ihr eigenes Denken überdenken und ihr Weltbild neu zusammensetzen müssen. An diesem Punkt vollzieht sich die eigentliche gesellschaftliche „Konversion“ der Revolutionär_innen. Es handelt sich um ein Moment der „Metanoia“, eine radikale, existentielle „Umkehr“: Die Revolutionär_innen wenden sich von ihrer bisherigen Welt und Subjektposition ab, sie geben ihre heimliche Kompliz_innenschaft mit der herrschenden Ordnung und damit auch ihre privilegierte soziale Stellung auf und bekehren sich zur Sache der Unterdrückten (vgl. dazu auch Collet 2021: 96–98, 103–107). In diesem Sinne gibt es für Freire „nur einen Weg, auf dem die werdenden Führer Authentizität gewinnen: sie müssen ‚sterben‘, um durch die Unterdrückten und mit den Unterdrückten wiedergeboren zu werden“ (Freire 1984: 112). Die Revolutionär_innen sterben in ihrem aktuellen So-Sein als Angehörige des herrschenden Blocks; zugleich ist dieser soziale Tod jedoch ein Akt der Erlösung und Wiedergeburt als freie Menschen. Der Einbruch der Unterdrückten in ihre Welt läutet ihren eigenen Ausbruch aus dieser Welt ein, in der letztlich auch sie selbst – trotz ihrer privilegierten Stellung – in ihrem vollen und freien Mensch-Sein unterdrückt sind. In der „Metanoia“ der Revolutionär_innen vollzieht sich ihre Selbstbefreiung aus der entmenslichenden Logik der herrschenden Ordnung und der Eintritt in eine noch zu errichtende humanere Welt in der gegenhegemonialen Gemeinschaft mit den Unterdrückten. Der Akt dieser Wiedergeburt markiert damit den Aufbau einer neuen gerechteren Ordnung aus der kulturellen Synthese von Revolutionär_innen und Unterdrückten.

5.2.3 Die Zuneigung zur Freiheit gewinnen: zur Dialektik von Selbstaffirmation und Selbstaufklärung

Die Bekehrung der Revolutionär_innen zur Sache der Unterdrückten vollzieht sich allerdings nicht als vollkommene Hin- und Selbstaufgabe. Vielmehr wahren diese eine kritische Distanz gegenüber den Unterdrückten und greifen lenkend und korrigierend in den Prozess ihrer Selbstbefreiung ein. Der Aufbau der neuen Ordnung wird als wechselseitiger Lern- und Konstruktionsprozess konzipiert, in dem sich nicht allein die Revolutionär_innen verändern, sondern „beide [Führer_innen und

Volk] gewissermaßen in neuem Erkennen und neuem Handeln wiedergeboren“ (Freire 1984: 155) werden. Es soll sich eben um eine „kulturelle Synthese“ handeln, in die Revolutionär_innen und Unterdrückte unterschiedliche Elemente, Perspektiven und Ressourcen einbringen, aus denen schließlich etwas gänzlich Neues, noch nicht Dagewesenes entsteht. Bei aller Dialogizität und Offenheit ist dieser Prozess der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen „Neuschöpfung“ für Freire jedoch keinesfalls beliebig oder gänzlich unbestimmt, sondern folgt einer klaren ethischen Orientierung, die wesentlich von den Revolutionär_innen getragen wird. Denn es ist nicht gesagt, so Freire,

daß die dialogische Aktion nirgendwohin führt, es ist [...] auch nicht gesagt, daß der dialogische Mensch keine klare Vorstellung von dem hat, was er will, von den Zielen, denen er verpflichtet ist. Vielmehr ist die Verpflichtung der revolutionären Führer gegenüber den Unterdrückten zugleich eine Verpflichtung gegenüber der Freiheit (ebd.: 143f.)

Dieses Element ist zentral für Freires befreiungstheoretisches Gerechtigkeitsverständnis und unterscheidet es von manch liberalen Konzeptionen. Demnach ist die gleichberechtigte dialogisch-demokratische Aushandlung zwischen den Vielen zwar ein unverzichtbares Element einer gerechten Ordnung, für sich alleine genommen aber nicht ausreichend. Gerechtigkeit entsteht nicht aus dem freien Spiel der Meinungen und Interessen, denn der Ausgang dieses Spiels ist offen und hat keinesfalls automatisch befreienden Charakter. Nicht jede vertretene Meinung ist auch gerecht bzw. legitim, jede Perspektive hat ihre blinden Flecken, und so weist schließlich auch die privilegierte, subversive Perspektive der Unterdrückten stets auch Aspekte und Strukturen auf, die dem Ziel der Befreiung entgegenstehen. Die „Verpflichtung“ der Revolutionär_innen gilt daher nicht allein dieser konkreten Gruppe der Unterdrückten, vielmehr gründet diese spezifische Verpflichtung in einer breiteren, abstrakten Verpflichtung gegenüber den Menschen an sich. Die Gerechtigkeit des Dialogs bemisst sich folglich an einem Kriterium, das außerhalb desselben liegt und diesem vorgängig ist. Somit bleibt das Ergebnis dieses Dialogs zwar offen, es ist aber nicht beliebig. Die Schlüsse eines gerechten Dialogs können demnach nicht der allgemeinen Realisierung des in Abschnitt 4.1 skizzierten Menschenbildes widersprechen – bildet dieses doch erst das Fundament, auf dem die Notwendigkeit des Dialogs begründet wird. Die „Verpflichtung gegenüber der Freiheit“ (ebd.: 144), die in diesem Sinn auch als Verpflichtung gegenüber der Realisierung des vollwertigen Mensch-Seins aller Menschen gelesen werden kann, ist somit die universelle Richtschnur, an der sich der Dialog zu orientieren hat (vgl. dazu auch Dussel 2009: 91–165, 167–233).

Den Revolutionär_innen kommt nun die Aufgabe zu, über die Orientierung an dieser Richtschnur zu wachen. Denn während diese in der universellen „Verpflichtung gegenüber der Freiheit“ das zentrale innere Movens ihres politischen Engagements finden, seien die Unterdrückten zu tief in die herrschende Ideologie „eingetaucht“, um alleine und aus sich selbst heraus eine tatsächlich befrei-

ende Praxis zu entwickeln, die über die Durchsetzung ihrer unmittelbaren Partikularinteressen hinausreiche. Daher ist es für Freire

absolut entscheidend, daß die Unterdrückten am revolutionären Prozeß mit einer zunehmend kritischen Wahrnehmung ihrer Rolle als Subjekte der Veränderung teilnehmen. Wenn sie als gesplante Wesen in den Prozeß hineingezogen werden, teils sich selbst und teils den Unterdrücker in sich beherbergend, und an die Macht kommen, [...] so behaupte ich, daß sie sich nur einbilden, an der Macht zu sein. Wenn die Unterdrückten dieses Zwiespalts im Verlauf des revolutionären Prozesses nicht gewahr werden, dann könnte dieser Prozeß mehr von einem revanchistischen als von einem revolutionären Geist bestimmt sein. Sie dürften dann die Revolution eher als Mittel der Beherrschung denn als Weg zur Befreiung herbeiführen (Freire 1984: 107)

Die Voraussetzungen sowie die konkreten Forderungen und Ziele der Revolution sind also nicht einfach gegeben. Zwar bilden die unmittelbaren Lebensbedürfnisse und Sehnsüchte sowie die marginalisierten Perspektiven und Praktiken der Unterdrückten den Ausgangspunkt der Revolution. Aufgrund der Internalisierung der herrschenden Systemlogiken und der Unvollkommenheit und Kontextualität jeder menschlichen Existenz müssen diese jedoch permanent hinterfragt und reflektiert werden, um eingelagerte und entmenslichende Elemente erkennen und zu einer zunehmend befreienden Praxis gelangen zu können. Aus diesem Grund seien

[w]eder die Invasion der Führer und [sic!] die Weltschau des Volkes noch die bloße Anpassung der Führer an die [...] Wünsche des Volkes [...] akzeptabel. [...] [Vielmehr] müssen sich [die Führer] einerseits mit der Forderung des Volkes [...] identifizieren, während sie auf der anderen Seite den Sinn eben dieser Forderung als Problem formulieren (ebd.: 157)

Diese Selbstreflexion und kritische Umarbeitung der eigenen Ansichten und Forderungen beruht aber wiederum selbst auf einer bestimmten Selbst- und Weltwahrnehmung, einem „kritischen Bewusstsein“, das es erst ermöglicht, sich von diesen Ansichten und dem naturalisierten Status Quo zu distanzieren und verändernd in den Lauf des eigenen wie des gemeinsamen gesellschaftlichen Lebens einzugreifen. In dieser Haltung findet die revolutionäre Bewegung ihren unverzichtbaren Kern, ihren geteilten Grund, auf dem und von dem aus sie aus der Vielheit ihrer Mitglieder ein gemeinsames, gegenhegemoniales Projekt entwickelt: „Die einzige Dimension dieser Wertvorstellungen [der Revolutionär_innen], die die Menschen [die Unterdrückten][...] hoffentlich teilen werden[...], ist ein kritisches Begreifen der Welt“ (ebd.: 92). Trotz aller notwendigen Kontextualität und Historizität ihrer konkreten Gestalt hat die Revolution für Freire somit einen unveränderlichen, universellen, für alle Zeiten und Orte gültigen Gehalt, ohne den für ihn keine tatsächlich befreiende Praxis denkbar ist. Dabei wird den Revolutionär_innen kraft ihrer sozialen Stellung ein privilegierter Zugang zu diesem „kritischen Bewusstsein“ zugeschrieben, der ihre initiiierende und orientierende Rolle im revolutionären Prozess fundiert. Aus nicht näher genannten Gründen scheinen die Revolutionär_innen aus sich selbst heraus dazu in der Lage zu sein, das eigentliche Wesen von Mensch und Welt zu erkennen und in reflexive Distanz zu ihrer soziokulturellen Verortung und ideologischen Überformung zu treten, während die Unterdrückten dazu externer Anstöße und Be-

gleitung bedürften. Das „kritische Bewusstsein“ ist somit der eigene, unverzichtbare Beitrag, den die Revolutionär_innen der Selbstbefreiung der Unterdrückten hinzufügen. Dieses zu entwickelnde Bewusstsein setzt sich wiederum wesentlich aus zwei zentralen Elementen zusammen, die einander wechselseitig bedingen: der Wahrnehmung ihrer selbst als vollwertige, autonom und schöpferisch-verwandelnd denkende und handelnde Menschen sowie die Ablehnung jeder Ordnung, die dieses Mensch-Sein negiert; und die Wahrnehmung der Welt bzw. ihrer äußeren Lebensumstände als eine geschichtliche Welt von Gründen und Ursachen, also als historisch entstandene Welt, in deren Funktionsweise Einsicht gewonnen und eingegriffen werden kann.

Die zentrale Aufgabe der Revolutionär_innen besteht für Freire in diesem Sinne darin, den Unterdrückten ein bestimmtes Weltverständnis und Reflexionsmethoden zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich aus der eingelagerten Unterordnung zu lösen und die subversiven und befreienden Potentiale ihres eigenen (überlieferten und gegenwärtigen) Seins zu realisieren. Mit anderen Worten geht es darum, die „Zuneigung zur Freiheit [zu] gewinnen“ (ebd.: 144), um „den Unterdrückten die Entscheidung zur Veränderung einer ungerechten Wirklichkeit [...] zu ermöglichen“ (ebd.: 148). Denn im entfremdenden Zustand der Unterdrückung ist selbst das Bedürfnis nach Selbstbestimmung verschüttet:

Es ist äußerst unwahrscheinlich, daß diese sich selbst mißtrauenden, zu Boden getretenen, hoffnungslosen Menschen ihre eigene Befreiung suchen – einen Akt der Rebellion, den sie als unbotmäßige Verletzung des Willens Gottes betrachten würden, als unerlaubte Konfrontation mit dem Schicksal. (ebd.: 139f.)

Die herrschende Ordnung reproduziert sich wesentlich durch ihre eigene Naturalisierung, also durch die Einlagerung von Vorstellungen, die diese Ordnung und ihre Funktionslogiken als „normal“ und unveränderlich darstellen. Freire bezeichnet diese Art des Weltverständnisses als „Mythos“ (ebd.: 39). Aufgrund seines statischen und ahistorischen Charakters wirkt der Mythos für Freire verzerrend, entfremdend und repressiv. Daher konzipiert er die revolutionäre Befreiung als Prozess der Aufklärung, in dem die Mythen der Unterdrückung dekonstruiert werden, damit die Menschen die Fähigkeit zur Gestaltung und Veränderung ihrer Welt wiedererlangen.

Dafür müssten die Unterdrückten vor allem das oben angesprochene Misstrauen in sich selbst und die Vorstellung von der eigenen Minderwertigkeit – die im sogenannten „Mythos der Ignoranz des Volkes“ (ebd.: 113) gründen – überwinden. Dieser Mythos bildet den zentralen ideologischen Stützpfeiler der herrschenden Ordnung, da er die Hierarchien und Ungleichheitsverhältnisse dieser Ordnung rationalisiert. Indem er den Grund für die untergeordnete Stellung der Unterdrückten in deren vermeintliche (wahlweise wesenhafte oder kulturell bedingte und damit potentiell überwindbare) Unfähigkeit verlagert, lässt er diese als legitim erscheinen und stellt die zugrundeliegenden Kriterien sozialer Anerkennung und Hierarchisierung außer Frage³⁵. Um dieses Legitimationsmuster

35 Siehe dazu auch Kapitel 4.2.3 zu den Internalisierungsmechanismen der unterdrückerischen Ordnung.

durchbrechen und als Unrecht erkennen zu können, müssen die Unterdrückten „sich selbst entdecken lernen als Person, die daran gehindert wird zu sein“ (ebd.: 149). Die Affirmation ihrer selbst als Person ist wiederum dialektisch mit der Negation der unterdrückerischen Ordnung verbunden: Sie führt das Volk zum „‘Abzug‘ vom Unterdrücker [...] [, um] sich selbst als seinen Widerspruch zu erkennen“ (ebd.: 141). Dabei enthält diese Entdeckung ein doppeltes Moment der Selbstaffirmation: Sie erfordert zum einen die Affirmation des eigenen konkreten historischen (sozio-kulturell, geschlechtlich etc. verorteten) (Mensch-)Seins, dessen gesellschaftliche Abwertung zur Rechtfertigung der eigenen Unterordnung dient; sie erfordert damit zum anderen aber auch die Affirmation des eigenen allgemeinen Mensch-Seins. Mit anderen Worten erkennen die Unterdrückten in der Entdeckung ihrer Unterdrückung, dass diese nicht nur ihre spezifischen aktuellen Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern grundlegender noch die Möglichkeit, über ihr Leben selbst zu bestimmen, an sich betrifft. Erst mit diesem zweiten Element der Selbstaffirmation kann die Objektivierung und essentialistische Festschreibung der Unterdrückten überwunden werden und ihre Selbstentdeckung als freie „Entscheidungswesen“ gelingen. Diese Entdeckung der eigenen Freiheit und Andersheit ermöglicht wiederum, auch die anderen Menschen als freie Andere zu erkennen und bildet somit die Grundlage einer personalistisch-dialogischen Haltung:

Das antialogische dominierende *Ich* verwandelt das beherrschte, eroberte *Du* in ein bloßes *Es*. Das dialogische *Ich* jedoch weiß, daß es eben das *Du* (das „Nicht-Ich“) ist, das seine eigene Existenz ins Leben gerufen hat. Es weiß auch, daß das *Du*, das seine eigene Existenz ins Leben ruft, seinerseits ein *Ich* bildet, das in seinem *Ich* sein *Du* hat. Das *Ich* und das *Du* werden in der Dialektik dieser Beziehung zwei „*Du*“, die zwei „*Ich*“ werden. (ebd.: 143)

Der Bruch mit der Objektivierung, Klassifizierung und Hierarchisierung von Menschen und die Entdeckung von Vielheit und Freiheit als universalmenschliche Bestimmungen sind entscheidend. Denn sie erlauben, in anderen Erfahrungen der Unterdrückung die eigene wiederzuerkennen. Diese wird somit von einem rein individuellen, partikularen Phänomen zu einer je einzigartigen, spezifischen Erscheinungsform eines gemeinsamen gesellschaftlichen Strukturprinzips – nämlich der Negation der menschlichen Freiheit, Vielfalt und Selbstbestimmung. Damit lassen sich die engen Grenzen bloß individueller oder gruppenspezifischer (also identitätspolitischer) Befreiungsansätze überschreiten. Durch die Verbindung unterschiedlicher, aber ähnlicher Erfahrungen kann das individuelle Bestreben der Einzelnen nach systemimmanenter Emanzipation in ein kollektives Projekt systemtranszendenter Befreiung überführt werden. Sie ermöglicht aus der Vielheit eine Gemeinschaft zu formen, die das Ziel eint, die Strukturen der Unterdrückung zu überwinden und eine neue Ordnung zu errichten, die mit der „Logik der Opferung“ bricht³⁶. Denn um die Wirklichkeit der Unterdrückung nicht nur in einzelnen Gestalten und Aspekten, sondern in ihrer systemischen Grund-

36 Vgl. dazu den in Kapitel 2.3 skizzierten Vorschlag einer analogen Hermeneutik der Betroffenenheiten.

struktur als „Gesamtwirklichkeit“ (ebd.: 121) zu verändern, braucht es nach Freire auch eine gemeinschaftlich-kollektive „Gesamt-Praxis“, die wiederum auf einem „Gesamt-Bewußtsein[...]“³⁷ (ebd.) der revolutionären Bewegung aufruht. Die Überwindung der Struktur der Unterdrückung erfordert mit anderen Worten die „Einheit der Unterdrückten als Klasse“ (ebd.). Dabei können die Unterdrückten durch ihre Selbstaffirmation und Subjektwerdung, so Freire, „vom Bewußtsein ihrer selbst als unterdrückter Einzelner zu dem Bewußtsein einer unterdrückten Klasse weiterschreiten“ (ebd.: 149). Zugleich stellt er jedoch fest, „daß das Bewußtsein, eine unterdrückte Klasse zu sein, der Bildung eines Bewußtseins, unterdrückte Einzelne zu sein, vorhergegangen sein [...] (oder mindestens davon begleitet sein muß)“ (ebd.). Und weiter: „Damit jemand ein kritisches Bewußtsein seines Status als Unterdrückter gewinnt, ist eine kritische Erkenntnis seiner Wirklichkeit als unterdrückter Wirklichkeit notwendig“ (ebd.). Die individuelle wie kollektive Selbstbefreiung als unterdrückte Einzelne und unterdrückte Klasse erfordert somit ein weiteres Element, nämlich ein kritisches, theoretisches Verständnis der grundlegenden Strukturprinzipien und Funktionsmechanismen der herrschenden gesellschaftlichen Wirklichkeit. Wenn die Selbstaffirmation der Unterdrückten als vollwertige Menschen eine Bruchlinie in das legitimatorische Narrativ der herrschenden Ordnung schlägt und Solidarisierungen mit anderen Formen der Unterdrückung ermöglicht, so kann dieses gesellschaftstheoretische Element umgekehrt selbst zum Ausgangspunkt von Prozessen der Selbstaffirmation werden und deren Realisierung reflexiv begleiten und befördern. Denn der Blick auf die Mechanismen der Herrschaft und die Identifikation mit einer strukturell benachteiligten (und somit eben nicht qua wesenhafter Charakteristika untergeordneten) Gruppe bietet ein alternatives Erklärungsmuster für die eigenen existentiellen Erfahrungen, auf dessen Basis die Unterdrückten den internalisierten Selbstzweifel am eigenen Mensch-Sein überwinden können. Ziel ist, die eigene „Stellung im historischen Prozeß“ (ebd.: 126) zu reflektieren. Denn damit wird die individuelle Unterdrückung als Element struktureller, kollektiver Unterdrückungslinien erkennbar. Zugleich erlaubt die gesellschaftstheoretische Reflexion, das Verständnis der Mechanismen der Unterdrückung zunehmend zu differenzieren und damit auch die Strategien zur Realisierung des vollen Mensch-Seins zu verfeinern. Individuelle Selbstaffirmation, kollektives Klassenbewusstsein und das Erkennen der strukturellen Ursachen von Unterdrückung sind somit dialektisch miteinander verwoben.

37 Dieses „Gesamt-Bewußtsein“ (Freire 1984: 121) verweist wiederum auf zwei Bedeutungsebenen, die einander inhaltlich bedingen: seine „Gesamtheit“ bezieht sich auf Subjekt wie Objekt dieses Bewusstseins. Es soll zum einen ein Bewusstsein, also eine geteilte Perspektive und Analyse der Gesamtheit der revolutionären Bewegung bzw. der Unterdrückten sein. Zum anderen soll sich dieses Bewusstsein – im Gegensatz zu einer „brennpunktartigen“ Schau der Wirklichkeit“ (ebd.: 90) – auf die Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit, als systemische Totalität beziehen. Beide Ebenen bedingen einander: ohne Verbindung der Erfahrungs- und Perspektivenvielfalt der Erkennenden kann die Wirklichkeit nicht in ihrer Gesamtheit erfasst werden, und ohne Verständnis der Wirklichkeit als Gesamtheit lassen sich die partikularen Perspektiven nicht zu einer Gesamtschau verbinden.

Entscheidend für eine tatsächlich befreiende Praxis ist also neben der Behauptung des eigenen (und universellen) Mensch-Seins auch ein bestimmtes Verständnis der eigenen existentiellen Erfahrungen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Jedes Handeln beruht auf Annahmen über die Bestimmungsgründe, Verflechtungen und Wirkungen dieses Handelns. „Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion“, so Freire. „[S]ie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt. Als Praxis verlangt sie eine Theorie, die sie erhellt“ (ebd.: 105). Die Art und Weise dieser handlungsleitenden Theorie und Welterklärung ist daher zentral für Gestalt und Richtung der menschlichen Praxis. Und sie ist keineswegs beliebig oder rein subjektiv bestimmt, sondern stets in kollektive Deutungsmuster und gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet. Die herrschende Ordnung reproduziert sich wesentlich über die Mythologisierung der handlungsleitenden Weltbilder und Theorien ihrer Mitglieder. Der soeben diskutierte „Mythos der Ignoranz des Volkes“ (ebd.: 113), also die Annahme einer vermeintlich wesenhaften Minderwertigkeit und Unmündigkeit der untergeordneten Bevölkerungsgruppen ist ein zentraler Stützpfeiler dieser Herrschaftstechnik. Damit verbunden ist jedoch eine gesamte mythifizierende Weltsicht, ein Ensemble an verzerrenden, entfremdenden Deutungsmustern, die die alltäglichen Lebenserfahrungen der Menschen als unverrückbare Gegebenheiten erscheinen lassen und somit echte selbstbestimmte und gestaltend-verändernde Praxis verhindern (ebd.: 117). Aus diesem Grund haben die Revolutionär_innen die „Aufgabe [...], nicht nur diesen Mythos [der Ignoranz des Volkes] als Problem zu formulieren, sondern auch alle anderen Mythen, die die unterdrückerischen Eliten benützen, um zu unterdrücken“ (ebd.: 113). Die Revolutionär_innen müssen also ausgehend von der Selbstaffirmation der Unterdrückten einen umfassenden Reflexions- und Aufklärungsprozess einleiten, in dem allmählich „die Worte [...] wieder ihre wahre Bedeutung“ (ebd.: 149) erlangen. Bei aller Anerkennung der Subjektivität, Perspektivität und produktiven Vielfalt des menschlichen Welterkennens und -deutens gibt es für Freire also doch ein „wahr“ und „falsch“ in den unterschiedlichen Erklärungsmustern der menschlichen Erfahrung, wobei die Trennlinie wiederum anhand des in 4.1 dargestellten personalistischen Menschenbildes gezogen wird. Demnach ist es für Freire also möglich zwischen Weltdeutungen zu unterscheiden, die die Realisierung des schöpferisch-verwandelnden Mensch-Seins befördern, und solchen, die diese behindern. Diese Trennung versteht Freire als Prozess der „Entmythisierung“. Dabei geht es nicht darum, ein singuläres, vollständig „aufgeklärtes“ und „entmythisiertes“ Weltbild als allgemeingültige Norm durchzusetzen, sondern die bestehende Vielheit der Welterklärungen dialogisch auf ihre verzerrenden und entfremdenden Elemente hin zu überprüfen. Diese Prüfung stützt sich wiederum wesentlich auf die Entnaturalisierung und Historisierung sowie die kausallogische Reflexion und Durchdringung dieser Weltbilder. Die Weltsicht der Unterdrückten bildet damit wohl den Ausgangspunkt und das kulturelle Fundament der Revolution, sie muss jedoch im historischen Prozess stets hinterfragt,

neu reflektiert und umgearbeitet werden. Entscheidend für die Realisierung selbstbestimmter menschlicher Handlungsfähigkeit ist erstens, dass die Welt und deren Deutungen nicht bloß als Gegebenheiten, sondern als historische und von Machtverhältnissen durchzogene Prozesse verstanden werden, in die die Menschen gestaltend eingreifen können. Zweitens geht Freire davon aus, dass die Welt von Kausalzusammenhängen bestimmt ist: Ihre Entwicklung geschieht nicht zufällig noch eingengesetzlich aus sich selbst heraus. Vielmehr steht hinter jedem Phänomen, hinter jeder menschlichen Erfahrung eine Ursache bzw. eine netzwerkhafte Verkettung von Ursachen, die potentiell einseh- und beeinflussbar sind. Soll die menschliche Praxis also tatsächlich selbstbestimmt sein und den angestrebten Zielen möglichst nahe kommen, so erfordert dies ein möglichst umfassendes Verständnis der Wirkungszusammenhänge, in die diese Praxis eingebettet ist. Das „Freiheitswissen“ über die Bestimmung der Menschen und die Methode der kausallogischen Reflexion sind für Freire der universelle Beitrag, den die Revolutionär_innen den Unterdrückten zu vermitteln haben, damit diese ihre subversiv-befreienden Potentiale zur Entfaltung bringen können³⁸. Demnach würde „die empirische Erkenntnis der Wirklichkeit im Volk, von der kritischen Erkenntnis der Führer genährt, allmählich in eine Erkenntnis der Ursachen ihrer Wirklichkeit verwandelt“ (ebd.: 113).

Allerdings gerät an dieser Stelle die (vermeintliche) Universalität der historisierenden und kausallogischen Methode neuerlich in Spannung zur unbedingten Anerkennung der menschlichen Partikularität und der Realisierung des vollen selbstbestimmten Mensch-Seins und Protagonismus der Unterdrückten. Denn dieses volle Mensch-Sein besteht für Freire stets „aus Aktion und Reflexion“ (ebd.: 105). Soll die revolutionäre Losung der Gleichheit und vollen Menschlichkeit aller Menschen also ernst genommen werden, dann muss die gängige Trennung und Hierarchisierung von geistigen, führenden und körperlich-ausführenden Tätigkeiten überwunden werden: „Im revolutionären Vorgang, der die Strukturen in radikaler Weise verändert, können nicht die Führer als ihre *Denker* und die Unterdrückten als bloß *Handelnde* definiert werden“ (ebd.). Vielmehr müssten „die Unterdrückten und die Führer [...] gleichermaßen Subjekte der revolutionären Aktion“ (ebd.: 108) sein. Nur so können alle Beteiligten die Gesamtheit ihres vielgestaltigen Mensch-Seins entfalten. Die Unterdrückten dürfen für Freire nie zu „Hilfsmitteln“ der Revolution degradiert werden, zu bloßen Handlanger_innen oder „Analyseobjekten“, die den Revolutionär_innen einen privilegierten Blick auf die Funktionsmechanismen der herrschenden Ordnung bieten oder deren vorgefertigte Konzepte und Methoden ausführen. Vielmehr müssen die Revolution und der Aufbau der neuen Ordnung für Freire konsequent dialogische Prozesse sein, an denen auch die Unterdrückten als vollwertige und gleichberechtigte Subjekte mit eigenständigen Ideen und Gedanken teilhaben. In diesem Sinne kön-

38 Dieses Ideal der Selbstbestimmung und das kausalistische Weltbild werden ab den 1990er Jahren für postkoloniale und ökofeministische Autor_innen zum zentralen Kritikpunkt an der Befreiungspädagogik. Siehe dazu Kapitel 6.3.

nen die „[r]evolutionäre[n] Führer [...] nicht *ohne* das Volk, auch nicht *für* das Volk, sondern nur *mit* dem Volk denken“ (ebd.: 110). Diese Stelle markiert eine entscheidende Radikalisierung und gibt Ansatzpunkte für eine auch epistemische Dezentrierung und Demokratisierung des Freire'schen Revolutionskonzepts. Selbstverständlich können die Revolutionär_innen nicht ohne die Unterdrückten denken und natürlich dürfen sie auch nicht in paternalistischer Weise von ihrem eigenen Denkort aus für diese denken. Die Forderung, „*mit* dem Volk [zu] denken“ (ebd.), impliziert jedoch, dass es ebenso wenig ausreicht, bloß vom epistemischen Ort bzw. der gesellschaftlichen Position dieses Volkes aus zu denken oder sich durch die dialogische Begegnung mit diesem Volk im eigenen Denken erschüttern und irritieren zu lassen, denn die Unterdrückten müssen in diesem Sinne in jedem Moment selbst als eigenständig Denkende präsent sein. Entscheidend ist nun, was unter diesem eigenständigen Denken verstanden wird. Freire gibt auf diese Frage keine eindeutige Antwort. Die selbstreflexive Hinterfragung von Weltbildern und Annahmen und die Suche nach den bestimmten Ursachen und Gründen für die alltäglich erfahrene Lebensrealität markieren für ihn zentrale und unverzichtbare Bestandteile jeder revolutionären Praxis. Allerdings muss dieser Reflexionsprozess stets von den Menschen selbst von ihrem je eigenen Denkhorizont aus vollzogen werden. Dabei bleibt jedoch unklar, wie weit diese Subjektivierung und Partikularisierung des Denkens zu gehen hat. Freires anthropologische Ausführungen (siehe Abschnitt 4.1) lassen darauf schließen, dass die Menschen nicht bloß eigenständige Ideen und Gedanken entwickeln, sondern auch über ihre je eigene Art und Weise verfügen, ihre Erfahrungen sinnhaft zu deuten und sich ihre Lebenswelt damit intellektuell anzueignen. Damit dürfte sich die Forderung nach dem „Mitdenken“ der Unterdrückten jedoch nicht allein auf die Demokratisierung und Verallgemeinerung einer vorgängigen, vermeintlich universellen Erkenntnismethode reduzieren, sondern müsste diese Methode des Denkens selbst dezentrieren und pluralisieren. Schließlich sollten die Unterdrückten für Freire nie bloß das Denken der Revolutionär_innen ausführen, sondern „gleichermaßen Subjekte“ (ebd.: 108) sein. Sie sollen (im Dialog) also für und aus sich selbst heraus denken und so die Bestimmungsgründe ihrer Lebenserfahrung und die Linien der befreienden Aktion in ihrer eigenen Logik und Rationalität ergründen.

5.2.4 Erneuerung und Präzisierung: zum Verhältnis der Wissensformen in der kulturellen Revolution

Zusammenfassend versteht Freire den Aufbau der neuen Ordnung in diesem Sinne als „kulturelle Revolution“ (Freire 1984: 135), die als „[k]ulturelle Synthese“ (ebd.: 154) von Revolutionär_innen und Unterdrückten inhaltlich bestimmt wird. Diese vollzieht sich wesentlich über die Methode des Dialogs, der die gleichberechtigte Begegnung und Verbindung unterschiedlicher bzw. gegensätzli-

cher Positionen und Perspektiven ermöglichen soll. Der Dialog bezeichnet eine Form der Interaktion, in der alle Beteiligten als vollwertige, freie und gleiche Menschen teilhaben, und ist damit ein Zweck und Ziel der Revolution in sich. Er markiert aber zugleich den Modus operandi, in dem die revolutionäre Bewegung ihre rein dekonstruktive Rolle als Widerstand überschreitet und aus der widersprüchlichen Vielheit ihrer Ansichten und Anliegen die Grundlagen für eine neue, gerechtere Ordnung schafft, in der die Hierarchisierung des Mensch-Seins überwunden wird und dieses sich in seiner gesamten Vielfalt realisieren kann. Der positive kulturelle Gehalt der Revolution wird somit als dialogische Synthese der marginalisierten Weltsicht der Unterdrückten und der kritischen Weltsicht der Revolutionär_innen verstanden:

In der kulturellen Synthese [...] ist es möglich, den Widerspruch zwischen der Weltschau der Führer und der des Volkes zur Bereicherung beider aufzulösen. Kulturelle Synthese leugnet nicht die Unterschiede zwischen beiden Anschauungen, sie ist vielmehr auf diese Unterschiede gegründet. Sie lehnt aber die Invasion des einen durch den anderen ab, bestätigt hingegen die unbestreitbare Unterstützung, die jeder vom anderen empfängt. (ebd.: 155f.)

Die kulturelle Synthese zielt auf die Einheit der revolutionären Bewegung; jedoch auf eine Einheit, die sich aus Vielheit nährt, anstatt diese zu unterdrücken und einebnen zu wollen. Daraus sollte eine Form der Gemeinschaftlichkeit entstehen, die das je partikulare Herkommen und das historisch, kulturell gewordene Sein ihrer Mitglieder anerkennt, ohne in dessen bloßer Affirmation zu verharren. Die unterschiedlichen Weltsichten und Alltagskulturen würden dabei nicht einfach ungebrochen in sich ruhend, berührungslos nebeneinander existieren, sondern produktiv-schöpferisch miteinander konfrontiert und verbunden. Was jedoch sehr wohl eingeebnet werden soll, ist die Hierarchisierung dieser Unterschiede. Im konkreten Kontext der lateinamerikanischen Befreiungskämpfe versteht Freire diese kulturelle Synthese als wechselseitigen Lern- und Entwicklungsprozess zwischen dem theoretisch-abstrakten Wissen und der urban und europäisch orientierten Kultur der revolutionären Führung auf der einen Seite und dem praktisch-konkreten Erfahrungswissen und der ländlich-bäuerlichen Popularkultur der revolutionären Basis auf der anderen Seite: „Die aufgeklärte Kenntnis der Führer wird durch das empirische Wissen des Volkes erneuert, während das letztere von der ersten präzisiert wird“ (ebd.: 155). Demnach würde das präzise differenzierte, aber theoretisch abstrahierte „Lehrstuhlwissen“ der Revolutionär_innen in der Begegnung mit den Unterdrückten gewissermaßen „geerdet“. Denn die in der hegemonialen europäisch-bildungsbürgerlichen Weltsicht verankerten Revolutionär_innen laufen kraft ihres privilegierten Status permanent Gefahr, sich abzuschotten, ihre eigene Lebensweisen und Ansichten zu totalisieren und sich damit von den Bevölkerungsmehrheiten zu entfremden. Durch die Konfrontation mit den gelebten Alltagsrealitäten der Unterdrückten könne diese selbstreferentielle Erstarrung jedoch aufgebrochen und zu einer tatsächlich dialektischen und „erfahrungsgesättigten“ Weltwahrnehmung redynamisiert werden. Umgekehrt erhalten das aus der alltäglichen Lebenspraxis genährte Erfahrungswissen und die gemein-

schaftlich orientierte Popularkultur der Unterdrückten durch die Revolutionär_innen ein selbstreflexives und kritisch-analytisches Element, das deren bewusste und gezielte Umgestaltung und Weiterentwicklung ermöglichen soll. Dabei ist diese Synthese für Freire weit mehr als bloß eine mechanische Verbindung unterschiedlicher, zunächst gegensätzlicher Elemente – sie ist ein schöpferisch-neuschaffender Akt. Die potentiell subversive und solidarisch-befreiende, aber vorreflexive Alltagskultur der Unterdrückten soll nicht bloß im rein technischen Sinne einseitig „aufgeklärt“ werden. Vielmehr müsse die dialogische Begegnung (mit der „Andersheit“ der Anderen) alle Beteiligten in ihren jeweiligen Sichtweisen grundlegend erschüttern, „dezentrieren“ und somit den Raum für einen kreativen Prozess öffnen, in dem etwas tatsächlich Neues, Gemeinsames entsteht, das sich nicht schlichtweg aus den bestehenden Perspektiven und Elementen, aus denen es hervorgeht, ableiten lässt. Ausgangspunkt und Modus dieses Prozesses ist die gemeinsame dialogische Analyse der entfremdeten gesellschaftlichen Gegenwart, in und aus der heraus die konkrete Gestalt einer menschlichen Zukunft entwickelt wird, in der Herrschaft und Unterdrückung der Vergangenheit angehören sollen:

Statt vorgefertigten Plänen zu folgen, schaffen die Führer und das Volk in gegenseitiger Solidarität gemeinsam die Leitlinien ihrer Aktion. In dieser Synthese werden beide gewissermaßen in neuem Erkennen und neuem Handeln wiedergeboren. Das Verständnis der entfremdeten Kultur führt zu verwandelnder Aktion und endet bei einer Kultur, die von Entfremdung befreit ist. (ebd.)

Freires Konzeption der „Kulturellen Synthese“ stellt einen Versuch dar, die hierarchische Rollenverteilung zwischen revolutionärer Führung und Basis zu überwinden, ohne deren strukturell unterschiedliche soziokulturelle Positionen und Verortungen zu ignorieren. Den Kern dieses Versuchs bildet die konsequente Anwendung und Universalisierung der Vorstellung der Menschen als rationale, aber endliche Entscheidungswesen. Dadurch werden auf der einen Seite der gesellschaftlichen Stufenleiter die Unterdrückten und deren Praxis aufgewertet und „vermenschlicht“, während an deren oberen Ende umgekehrt die Revolutionär_innen „entgöttlicht“ und ihres alleinigen Führungsanspruchs enthoben werden. Es ist eine Doppelbewegung der gleichzeitigen Aufwertung und Universalisierung bzw. Partikularisierung und Relativierung der Perspektiven. Weil alle Menschen ungeteilt Zugang zu einer allgemeinmenschlichen Rationalität haben, in ihrem Denken und Handeln jedoch stets endlich und fehlbar sind, tragen Unterdrückte wie Revolutionär_innen aus ihren jeweiligen Positionen und Perspektiven gleichermaßen zum Prozess der Befreiung bei, ohne dass sich dieser aus einer einzigen Position alleine heraus entwickeln könnte³⁹. Allerdings bleibt diese Denkbe-
wegung bei Freire selbst letztlich unvollständig. Denn in der Verteilung der vermeintlich gleichbe-

39 Vgl. die Kritik an Franz Martin Wimmers Konzeption einer universellen philosophischen Wahrheit, die sich theoretisch auch aus einer einzigen Position heraus erkennen ließe (Kapitel 2.3). Darin zeigt sich meines Erachtens eine Vorstellung von Erkenntnis als Prozess der *Entdeckung* vorgängig existierender Wahrheiten, in der das (von Freire und anderen Befreiungsdenkern_innen so betonte) kreativ-schöpferische und damit plurale Element der *Produktion* von Wissen vernachlässigt wird.

rechtigten Rollen im revolutionären Prozess zeigt sich doch eine klare Hierarchisierung der Wissensformen, denen deutlich unterschiedliche Grade an Universalität und Partikularität zugeschrieben werden. Zwar wird das Wissen der Unterdrückten als unverzichtbar für den revolutionären Prozess erachtet, zugleich aber mehrfach als „empirisch“ charakterisiert und der „aufgeklärte[n]“ (ebd.), „kritischen“ (ebd.: 113) Erkenntnis der Revolutionär_innen gegenübergestellt. Die Weltsicht der Unterdrückten erscheint dadurch vorrangig für den spezifischen Kontext, aus dem sie als Erfahrungswissen entwickelt wurde, relevant; ein eigenständiger Zugang zu (theoretischen) Erkenntnissen, die diesen Kontext überschreiten und allgemeine Bedeutung erlangen, wird hingegen nicht erkennbar. Der „Blick fürs Ganze“, für größere Zusammenhänge und Strukturen und die Einsicht in das universale Wesen der Menschen bleibt doch recht deutlich bei den Revolutionär_innen verortet. Wenngleich dieses theoretische Wissen der permanenten Erneuerung und Korrektur durch die kontextuell gelebten Wirklichkeiten bedarf, verfügen die Revolutionär_innen über eine ethische Grundhaltung und eine Erkenntnismethode, die für sämtliche Kontexte anwendbar und gültig erscheinen. Die „empirische Erkenntnis der Wirklichkeit im Volk“ (ebd.) wird somit zum Rohstoff der Revolution und der Bewusstseinsbildung, der durch die „kritische Erkenntnis der Führer“ (ebd.) als universell gültiger Methode „präzisiert“ (ebd.: 155) und in eine kritisch-aufgeklärte „Erkenntnis der Ursachen ihrer Wirklichkeit verwandelt wird“ (ebd.: 113). Trotz aller Versuche der Aufwertung und Dialogizität bleibt durch die Differenzierung der Rollen folglich das Wissen der Revolutionär_innen mit Allgemeinheit und Objektivität, jenes der Unterdrückten jedoch mit Kontextualität und Partikularität konnotiert.

5.2.5 Die Nabelschnur durchtrennen: zum ambivalenten Charakter des Freire'schen Mythosbegriffs

Diese implizite Hierarchisierung wird zusätzlich verstärkt durch Freires ambivalente Verwendung des Mythosbegriffs.

Wie oben unter 5.2.3 ausgeführt, versteht Freire unter dem Mythos eine ahistorische, statische Form der Weltsicht, die zu Passivität und fatalistischen Haltungen unter ihren Anhänger_innen führt. Dabei nutzt er diese Charakteristika nicht allein bzw. nicht einmal vorrangig zur Beschreibung der überlieferten, nicht-westlichen Popularkultur der Unterdrückten. Ganz im Gegenteil tritt der Mythosbegriff besonders zentral und prominent im Kontext der „kulturelle[n] Invasion“ (Freire 1984: 129) und Entfremdung auf. Mythisierung erscheint dabei weniger als Merkmal der subalternen Kultur der Unterdrückten denn als Mittel ihrer Zerstörung, als wesentliches Instrument, mit dem die Unterdrückten „ihres Wortes, ihres Ausdrucks, ihrer Kultur enteignet“ (ebd.: 117) werden:

Da die Unterdrücker diese Zerstörung [der Qualität der Menschen als „Be-Denker“ der Welt] nicht ganz zuwege bringen, müssen sie die Welt *mythisieren*. Um dem Be-Denken der Unterdrückten und Unterjochten eine Welt der Täuschung zu präsentieren, die dazu bestimmt ist, Entfremdung und Passivität zu steigern, entwickeln die Unterdrücker Methoden, die jede Darstellung der Welt als Problem ausschließen und sie statt dessen als starre Größe zeigen, als etwas Gegebenes – etwas, dem sich Menschen als bloße Zuschauer anpassen müssen. (ebd.)

Diese fatalen, herrschaftssichernden Verzerrungen schreibt Freire vorrangig den Gleichheits-, Wohlstands- und Fortschrittsversprechen der bürgerlich-kapitalistischen Ideologie zu (ebd.: 117–119) und betrachtet sie als Grundmerkmal der eingelagerten „Kultur der herrschenden Klasse“ (ebd.: 134). Die Mythisierung der Welt ist für ihn somit weniger ein Zeichen kultureller „Rückständigkeit“ als von kultureller Entfremdung und Zerstörung im Zuge von „Verwestlichung“, „Modernisierung“ und „Entwicklung“. Allerdings geht es Freire in seiner Kritik nicht nur um eine bestimmte Kultur oder Ideologie, sondern um das Element der „Mythisierung“ an sich, das seine naturalisierenden, entfremdenden und damit herrschaftssichernden Wirkungen in sämtlichen kulturellen Formationen entfalten könne und damit die Realisierung menschlicher Selbstbestimmung und Gestaltungsmacht behindere. Etwas entgegen der allgemeinen Stoßrichtung der „Pädagogik der Unterdrückten“ schreibt er diese „Mythisierung“ somit nun auch der überlieferten Kultur der Unterdrückten zu, wobei er in seiner Darstellung tief in eurozentrisch und kulturrassistisch überformte Stereotype kippt:

Einen europäischen Landarbeiter dürfte es merkwürdig berühren, wenn ihm die Tatsache als Problem formuliert wird, daß er eine Person ist. Bei lateinamerikanischen Landarbeitern ist das freilich anders, denn deren Welt endet im allgemeinen an den Grenzen des Hofes, und *ihre Gesten simulieren zu einem gewissen Grad die der Tiere und der Bäume, und sie betrachten diese oft als gleichrangig*.

Menschen, die so *an die Natur und an den Unterdrücker gebunden* sind, müssen *sich selbst entdecken lernen als Person, die daran gehindert wird, zu sein* [...]. Diese Entdeckung schließt eine andere Auffassung vom Sinn der Bezeichnungen ein: die Worte Welt, Mensch, Kultur, Baum, Arbeit, Tier, erlangen wieder *ihre wahre Bedeutung*. Jetzt sehen sich die Landarbeiter durch ihre schöpferische Arbeit *als Veränderer einer Wirklichkeit* (die zuvor eine mysteriöse Größe war).[...]

[Sie müssen] *die Nabelschnur von Magie und Mythos durchtrennen*, die sie mit der Welt der Unterdrückung verbindet. (ebd.: 149f., Hervorhebungen: J. S.)

Die lateinamerikanischen Landarbeiter_innen erscheinen hier „untergetaucht“ in eine statische, beschränkte Weltsicht, mehr Teil der zyklischen Natur als der dynamisch-dialektisch fortschreitenden menschlichen Geschichte. Dabei wird deutlich, dass diese Passivität für Freire erstens nicht allein von der Internalisierung einer kapitalistisch-bürgerlichen Ideologie herrührt, sondern mit ihrer spezifischen sozio-kulturellen Position als „Lateinamerikaner_innen“ zu tun hat. Es geht um eine bestimmte „Auffassung vom Sinn der Bezeichnungen“ (ebd.: 149), ein Selbst- und Weltverständnis und vor allem ein bestimmtes Verhältnis zur natürlichen Mitwelt, das sich wesentlich von jener der europäischen Landarbeiter_innen unterscheidet. Zweitens aber kann die klar erkennbare Abwertung dieser anderen Weltsicht der lateinamerikanischen Landarbeiter_innen nicht allein als bloß äußerliches koloniales Residuum im Freire’schen Denken betrachtet werden, denn diese ist direkt mit seiner anthropologischen Begründung des Befreiungsansatzes verbunden. Die „Bindung“ der Unterdrückten an die Natur und ihre Identifikation mit Tieren und Bäumen als „gleichrangigen“ Wesen

wird hier als zentraler Faktor beschrieben, der deren Selbstentdeckung als Person, als freies, schöpferisches „Entscheidungswesen“ behindere. Damit erscheint die Loslösung aus dieser Natur und deren Objektivierung zum Gegenstand menschlichen Denkens und Handelns als notwendige Voraussetzung, um auch in die gesellschaftlichen Verhältnisse gestaltend und verwandelnd eingreifen zu können (vgl. Kapitel 4.1). Die in 4.1.5 aufgezeigte uneindeutige Konzeption der „Welt“ als Gegenstand menschlichen Handelns wird so auf problematische Weise wirksam. Denn die Behinderung daran, „Person zu sein“, geht hier gleichermaßen von der Natur wie der Gesellschaft aus; Freire macht also keinen Unterschied darin, ob die Selbstbestimmung und -entfaltung als Person nun durch die herrschende gesellschaftliche Ordnung oder die natürlichen Bedingungen des Menschseins beschränkt wird – beides sind für ihn veränderbare und im Sinne menschlicher Befreiung zu verändernde Faktoren; beide gehören für ihn zur „Welt der Unterdrückung“ (ebd.: 150). Die natürliche und die gesellschaftliche (Um-, Mit-)Welt der Menschen werden also ontologisch gleichgesetzt; die Bindung der Unterdrückten an eine unveränderliche Natur und an eine naturalisierte Gesellschaftsordnung erscheinen als zwei Seiten einer Medaille, als Elemente eines ahistorischen, fatalistischen Weltbildes, aus dem sich die Menschen sukzessive zu befreien haben. Die Begründung menschlicher Handlungsmacht und historischer Veränderung wird dadurch an ein dualistisches und antagonistisches Verständnis von Mensch und Natur geknüpft. In dieser Konzeption aber erscheinen alternative Weltbilder, die die Menschheit als Teil dieser Natur betrachten und deren wechselseitige Verwobenheiten und Abhängigkeiten betonen, zwangsläufig als statisch, ahistorisch und damit unvereinbar mit dem universalmenschlichen Projekt Befreiung⁴⁰.

Durch diese ambivalente und eurozentrisch überformte Bestimmung mythischer Weltbilder und deren klare Verortung in der Gruppe der Unterdrückten werden Freires Bemühen um epistemische Demokratisierung und die Aufwertung marginalisierter Perspektiven erheblich konterkariert und die Hierarchisierung der Wissensformen und Ungleichverteilung der Subjektpositionen zwischen revolutionärer Führung und Basis verstärkt. Während die Unterdrückten wie über eine „Nabelschnur“ (ebd.: 149) fest „an die Natur und an den Unterdrücker gebunden sind“ (ebd.), scheinen die Revolutionär_innen aufgrund ihrer spezifischen sozio-kulturellen Zwischenposition davon weitgehend enthoben und damit in besonderem Maße dazu berufen zu sein, die mythischen Weltbilder zu dekonstruieren und aufzuklären.

40 An genau diesem Punkt sollten sich ab den 1990er Jahren ökofeministische und postdevelopmentale Kritiken an der Befreiungspädagogik entzünden. Siehe dazu Kapitel 6.3.

5.3. Autorität aus Freiheit: zur politischen Organisation der humanisierenden Gesellschaft

Trotz dieser avantgardistischen und eurozentrischen Limitierungen bleibt Freires Grundanliegen doch die Kontextualisierung und Demokratisierung revolutionärer Transformationsstrategien. Sein Schreiben richtet sich wesentlich gegen die Idee vorgängiger, universeller Modelle und Konzepte, die notwendig eine steile Hierarchie einzieht zwischen jenen, die diese ewigen Wahrheiten entwickeln oder „entdecken“, und jenen, die erst dazu bekehrt werden müssen. Wenngleich er diesen Anspruch auf konzeptioneller Ebene nicht immer konsequent entfaltet, bestimmt er Freires Vorschläge zur politischen Organisation und dialogischen Entwicklung eines neuen Gesellschaftsprojekts wesentlich. Unter diesen Vorzeichen lässt sich die konkrete Ausgestaltung einer solchen humanisierenden Gesellschaft freilich nicht allgemein bestimmen, sondern muss stets von konkreten historischen Subjekten aus konkreten historischen Bedingungen entwickelt werden. Allerdings wird dadurch nicht automatisch jeder positive Gehalt in kontextuellen Relativierungen aufgelöst. Vielmehr beharrt Freire auf einigen universell gültigen Prinzipien gesellschaftlicher Organisation, die Bürokratisierung und Erstarrung entgegenwirken und damit eine kontinuierliche kontextuelle, demokratische Verortung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Ordnungssysteme erst ermöglichen sollen. In Freires Schreiben werden somit grobe Konturen einer solchen geschichtlich und demokratisch offenen Gesellschaft erkennbar. Diese reduzieren sich allerdings weitgehend auf politische Verfahrensprinzipien, während Fragen der wirtschaftlichen Organisation und der Verteilung von materiellen Ressourcen und von Arbeit unbeantwortet bleiben.

Dabei entsteht die befreite, humanisierte Gesellschaft für Freire eben nicht einfach durch das freie Zusammenwirken der Individuen, sondern beruht auf einem Prinzip der Gemeinschaft. Eine tatsächlich menschliche Gesellschaft, in der nicht das Recht der Stärkeren, sondern die bestmögliche Entfaltung aller im Mittelpunkt steht, erfordert demnach ein gewisses Maß an geteilten Grundsätzen und Regularien, die ihre Mitglieder einen und kollektives solidarisches Handeln erst begründen. Freires Ziel ist somit nicht die Überwindung jeglicher Institutionalität und Beschränkung individueller Handlungsfreiheit, sondern die Entwicklung einer neuen Form von Institutionalität und Gemeinschaft, die Entfremdung, Hierarchisierung und Unterdrückung entgegenwirken (Freire 1984: 154f.). „Die Einheit, die sie [die Unterdrückten] aneinander bindet“, so Freire, „muss von anderer Art sein“ (ebd.: 150). Eine Gesellschaft, die den Menschen als Entscheidungswesen gerecht wird, dürfe ihre Vergemeinschaftung folglich nicht auf unhinterfragte und unveränderliche Prinzipien gründen. Vielmehr müssen diese selbst Gegenstand bewusster kollektiver Reflexion und Entschei-

dung sein. Diese gemeinschaftliche Basis der neuen Ordnung entsteht für Freire aus und in der Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen und deren Veränderung. Sie hängen somit „von der historischen und existentiellen Erfahrung [...] [der Unterdrückten] in ihrer Sozialstruktur ab“ (ebd.). Freire bezeichnet die Einigung und Organisation der revolutionären Gemeinschaft, aus der in weiterer Folge die Grundlagen der neuen Ordnung hervorgehen sollen, als „Zeugnis für die Tatsache [...], daß der Kampf um Befreiung eine gemeinsame Aufgabe ist“ (ebd.). Dieser Kampf aber wird von konkreten Akteur_innen unter konkreten Bedingungen geführt. Dementsprechend müssen auch dessen Verlauf und Ergebnis stets historisch und kontextuell offen bleiben:

Um das Was und Wie dieses Zeugnisses zu bestimmen, ist es deshalb entscheidend, ein zunehmend kritisches Wissen vom gegenwärtigen geschichtlichen Zusammenhang, von der Weltanschauung des Volkes, vom grundlegenden Widerspruch der Gesellschaft [...] zu haben. Da diese Dimensionen des Zeugnisses geschichtlich, dialogisch und also dialektisch sind, kann das Zeugnis sie nicht einfach aus anderen Zusammenhängen übernehmen, ohne zuerst den eigenen zu analysieren. Geht man anders vor, dann verabsolutiert und mythologisiert man das Relative, Entfremdung wird dann unvermeidlich [...] Da das Zeugnis keine abstrakte Geste ist, sondern eine Aktion – nämlich Konfrontation mit Welt und Menschen –, ist es nicht statisch. Es ist ein dynamisches Element, das Teil des sozialen Kontextes wird, in dem es entstanden ist. Von dem Augenblick an hört es nicht auf, diesen zu beeinflussen. (ebd.: 151)

Wenngleich die revolutionäre Organisation, aus der die neue Ordnung hervorgeht, somit wesentlich durch ihre Kontextualität und dialektische Dynamik charakterisiert ist, bestimmt Freire auch einige unverzichtbare, universelle Prinzipien und Haltungen, „die nicht historisch veränderbar sind“ (ebd.). Denn zu allen Zeiten und unter allen Umständen muss sie Wege des Zusammenlebens und -arbeitens finden, die dem vollen und gleichen Mensch-Sein aller Menschen und insbesondere der Unterdrückten, Marginalisierten und Ausgebeuteten gerecht werden: „Die Form [...] [dieses] Zeugnisses mag wechseln, abhängig von den historischen Bedingungen einer bestimmten Gesellschaft, das Zeugnis selbst jedoch ist unerlässliches Element revolutionärer Aktion“ (ebd.: 150). Das Grundprinzip der neuen Ordnung bildet somit die Maxime der Freiheit, Selbstbestimmung, Kreativität und Gemeinschaftlichkeit, aber auch der Endlichkeit und Fehlbarkeit der Menschen. Aus diesem Grund aber kann ihre Ausgestaltung nur auf radikal demokratische Weise bestimmt und muss stets von neuem an die historisch sich wandelnden Lebensweisen und Anliegen ihrer Mitglieder angepasst und weiterentwickelt werden. Dafür muss sie jeder selbstreferentiellen Verfestigung von Hierarchien und gesellschaftlichen Arrangements institutionell entgegenwirken und für eine möglichst vollständige, kontinuierliche und gleichberechtigte Teilnahme aller an der Gestaltung dieser Arrangements sorgen (ebd.: 136). „Für revolutionäre Führer meint Organisation, sich mit dem Volk zu organisieren. [...] [Sie] entspricht [...] ihrem Wesen und Ziel nur dann, wenn sie sich darstellt als die Praxis der Freiheit“ (ebd.: 152). „Praxis der Freiheit“ meint für Freire jedoch keine vollständige Absage an jegliche institutionalisierte Regularien und Hierarchien, sondern die gemeinschaftliche Entwicklung von gesellschaftlichen Strukturbedingungen, die eine möglichst selbstbestimmte Lebensgestal-

tung und -entfaltung aller Mitglieder möglichst dauerhaft gewährleisten. Die praktische Realisierung solcher längerfristigen, kollektiven Arrangements und Zielsetzungen erfordert jedoch immer auch eine partielle und zwischenzeitliche Einschränkung und Unterordnung der individuellen Selbstbestimmungsfähigkeit und Spontaneität. „Gewiß kann eine Organisation nicht ohne Führung, Disziplin, Bestimmung und Ziele – ohne Aufgaben, die es zu erfüllen, und Rechenschaft, die es abzulegen gilt – überleben“ (ebd.). Allerdings dürfen sich diese einschränkenden Regularien nie zum Selbstzweck verfestigen, denn sie sind letztlich bloße Mittel und beziehen ihre Legitimität einzig aus den zu realisierenden kollektiven Zielen. Dementsprechend entfalten die institutionellen Arrangements und Regularien des gesellschaftlichen Zusammenlebens ihre volle Wirk- und Durchsetzungsmacht nur da, wo sie den Entscheidungen und Zielen ihrer Mitglieder entsprechen und damit deren bewusst und frei gewählte Zustimmung genießen. „Es gibt keine Freiheit ohne Autorität, es gibt aber auch keine Autorität ohne Freiheit“ (ebd.). Daher könne „Autorität [...] den Konflikt mit der Freiheit nur dort vermeiden, wo Freiheit Autorität wird“ (ebd.: 153). Diese „Autorität aus Freiheit“ sieht Freire wiederum im Konzept delegierter Macht verwirklicht: „Echte Autorität wird als solche nicht durch einen bloßen *Machtwechsel* bestätigt, sondern durch *Deligierung* [sic!] oder einverständliche Zuneigung“ (ebd.). Die bewusst und frei gewählte, partielle und temporäre Delegation bzw. Abtretung individueller Selbstbestimmung ist für Freire somit das allgemein gültige Organisationsprinzip, das die demokratische Legitimität und historische Kontextualisierung gesellschaftlicher Arrangements dauerhaft gewährleisten soll. Dabei geht Freires Vorstellung delegierter Macht freilich weit über das bürgerliche Konzept repräsentativer Wahlen hinaus. Das zentrale Prinzip der Dialogizität macht vielmehr deutlich, dass eine solche Delegation von Macht stets auf intensiven gemeinschaftlichen Austausch-, Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen beruhen und permanent von diesen kontrolliert und korrigiert werden muss. Die konkrete Ausgestaltung einer solch dialogisch-delegierten Macht hält Freire jedoch offen und überlässt sie damit selbst der dialogischen je kontextuell-historischen Aushandlung der von ihr Betroffenen.

Zusammenfassend versteht Freire die befreiende Transformation der herrschenden Ordnung wesentlich als kulturelle Revolution, also als grundlegende Umwälzung der ideologischen und sozio-kulturellen Tiefenstrukturen, der alltäglichen Denk-, Handlungs- und Lebensweisen einer entfremdeten und nekrophilen Gesellschaft. Ausgangspunkt dieser befreienden gesellschaftlichen Erneuerung bildet das verachtete und verdrängte Mensch-Sein der Unterdrückten, das durch einen Prozess der Selbstaffirmation und Umwertung rehabilitiert wird. In einer „kulturellen Synthese“ mit dissidenten Angehörigen der herrschenden Gruppen – den Revolutionär_innen – entwickeln die Unterdrückten schließlich die Grundlagen einer neuen, menschlicheren Ordnung. Diese entsteht somit aus der dia-

logischen Verbindung, Korrektur und Weiterentwicklung unterschiedlicher Wissensformen, Lebensweisen und kultureller Praktiken und zeichnet sich durch eine radikal-demokratische Organisationsform aus, die ihre institutionellen Arrangements und Regularien der permanenten Prüfung und Umgestaltung durch das historisch sich wandelnde Mensch-Sein ihrer Mitglieder unterwirft.

6. Schlussdiskussion: Paulo Freire und die (Un-)Möglichkeit der Standpunkt-Transzendenz

what makes Freire's work important is that it does not stand still. It is not a text for but against cultural monumentalism, one that offers itself up to different readings, audiences, and contexts. [...] Freire's work cannot be separated from either its history or its author, but it also cannot be reduced to the specificity of intentions or historical location. Maybe the power and forcefulness of Freire's work are to be found here in the tension, poetry, and politics that make it a project for bordercrossers, those who read history as a way of reclaiming power and identity by re-writing that space and practice of cultural and political resistance (Giroux 1993: 186)

Die Aktualität der Freire'schen Befreiungspädagogik ist heute – über 50 Jahre nach ihrem Entstehen – umstritten und ihre Einschätzung verläuft höchst divers. Dies zeigte sich zuletzt unter anderem auf einer internationalen Fachtagung⁴¹ zum 100. Geburtstag Paulo Freires im Herbst 2021, bei der sich mehrere dutzend Vortragende über die Relevanz des Freire'schen Œuvres für gegenwärtige Kontexte und Herausforderungen austauschten. Die Beiträge reichten von persönlichen und theoretischen Würdigungen, kritischen Vergleichen, Aktualisierungen bis hin zu zahlreichen Anwendungsbeispielen in aktuellen Praxisfeldern wie Migration und Flucht, inklusiver Pädagogik, kritischer Sozialarbeit oder digitalen Bildungsformen. Ähnlich divers wie die Themenfelder gestalteten sich die Einschätzungen und Bewertungen: Während die einen die bleibende Relevanz der Freire'schen Grundanliegen und Ansätze für unterschiedlichste Zeiten und Kontexte betonten, stellten andere die Frage, ob die Befreiungspädagogik angesichts theoretischer wie empirischer Weiterentwicklungen und aktueller Realitäten, Fragestellungen und Herausforderungen nicht besser auf der „Müllhalde der Geschichte“ zu entsorgen sei. Darin wird eine Tendenz sichtbar, die nicht zuletzt mit dem ambivalenten, vielgestaltigen und zuweilen vagen Charakter des Freire'schen Denkens selbst zu tun hat, zugleich aber auch auf bestimmte Rezeptionsmuster und -strategien im akademischen Feld verweist: Denker_innen und Werke werden wahlweise auf den Kontext ihres Schaffens reduziert oder deren Werke völlig unabhängig davon betrachtet, ganze Denkgebäude werden eklektisch auf bestimmte Begriffe und Passagen reduziert, Zitate ihres Zusammenhangs entrissen und Konzepte zu Labels karikiert, die zur Begründung beinahe beliebiger Argumentationen herangezogen werden können. Zuweilen entsteht der Eindruck, die Auseinandersetzung diene eher der Festigung der eigenen Positionierung im Kampf der Schulen und Strömungen und dem eigenen Fortkommen im wissenschaftlichen Betrieb als dem Interesse, Denker_in und Werk in ihren Anliegen und Strategien, ihren Beschränkungen und Potentialen zu verstehen, zu korrigieren und für neue Kontexte und Fra-

41 „100 Jahre Paulo Freire. Solidarität in der globalen Gesellschaft. Dialog und Befreiung in einer digitalen Zukunft“, Internationale Konferenz, 14.-16. Oktober 2021, Paris Lodron Universität Salzburg

gestaltungen fruchtbar zu machen. Ohne tiefergehende, ebenso kontextbewusste wie theoretisch fundierte Auseinandersetzung lässt sich Freire mit seiner blumigen und abstrakten Sprache und seinen vielfältigen theoretischen, konzeptionellen wie politischen und historischen Bezügen auf diese Weise nahezu willkürlich zum Paten für unterschiedlichste Ansätze und Ziele machen⁴².

Ähnlich divers und unübersichtlich gestaltet sich die Rezeption und Einordnung Freires im Kontext post- und dekolonialer und anderer modernekritischer Debatten, wobei eine paradoxe Konstellation zu Tage tritt⁴³:

Paulo Freire wurde ab den späten 1960er Jahren als anti-kolonialer Denker aus dem „Globalen Süden“ bekannt, der nicht nur die hierarchischen, entfremdenden und disziplinierend-uniformierenden Züge moderner Bildungskonzepte scharf kritisierte, sondern mit der Aufwertung des Erfahrungswissens marginalisierter Bevölkerungsgruppen und seiner Kritik am Kulturimperialismus auch den Alleinvertretungsanspruch des europäischen Bildungskanons und Wissensverständnisses grundlegend in Frage stellte. In diesem Sinne gilt Freire auch heute noch einigen moderne-kritischen und vor allem dekolonialen Denker_innen als zentraler Vorläufer und Wegbereiter einer anti-kolonial befreienden und interkulturell orientierten Pädagogik, die die moderne „Kolonialität des Wissens“ (Lander 2000, Übersetzung: J. S.) dialogisch dezentrierte (vgl. Mansell 2013; vgl. Ojeda Pizarro/Cabaluz-Ducasse 2010; vgl. Peñuela 2010).

Zugleich wurde Freire jedoch umgekehrt immer auch als Denker in der Tradition der europäischen Aufklärung interpretiert. Demnach stehe die Befreiungspädagogik nicht nur auf dem Fundament einer weitgehend europäischen Ideengeschichte, sondern auch im Kontext des lateinamerikanischen Desarrollismo und dessen Bestrebungen, den europäischen Entwicklungsweg von Modernisierung und Industrialisierung nachzuholen (siehe dazu Kapitel 2.6). Freires Ansatz zu Befreiung und echter Selbstbestimmung zielt also weniger auf eine Loslösung oder Überwindung als auf die Vollendung des europäischen Projekts der Aufklärung, dessen universalistische emanzipatorische Ansprüche auch für die kolonial abgewerteten Bevölkerungsgruppen Lateinamerikas realisiert werden müssten (vgl. Figueroa 1989). Genau diese Einschätzung wurde im Laufe der Jahre in unterschiedlichen theoretischen und ideologischen Gestalten und Stoßrichtungen jedoch vielfach zur Grundlage schwer-

42 Ein besonders markantes Beispiel dieser oberflächlichen und instrumentalistischen Rezeptionsweise bot auf der beschriebenen Tagung die Bochumer Bildungswissenschaftlerin Christel Adick, die in ihrem Vortrag „Paulo Freires Pädagogik im Zeitalter der Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen“ die Befreiungspädagogik als besonders geeignetes Instrument zur „Umsetzung“ der sogenannten „Sustainable Development Goals“ darstellte. Diese könne wesentlich dazu beitragen, die Menschen zu nachhaltigeren Verhaltensweisen „zu bewegen“. Ein diametraler Widerspruch zum Freire'schen Ziel einer anti-instrumentalistischen und ergebnisoffenen Bildung, der von einem Saal voller kritischer Bildungswissenschaftler_innen und Freire-Kenner_innen unkommentiert geblieben ist.

43 Der folgende Abschnitt beruht in Teilen auf einem Vortrag mit dem Titel „Zwischen universalistischen Befreiungsansprüchen und epistemischer Dezentrierung. Paulo Freires ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ im Lichte radikaler Modernekritik“, den ich am 15. Oktober 2021 auf oben genannter Tagung präsentiert habe.

wiegender Bedenken gegenüber der Befreiungspädagogik. Ausgehend von einer Analyse der herrschaftssichernden, kolonialen, patriarchalen, kapitalistischen und nicht zuletzt eurozentrischen Überformung des europäischen Theoriekanons wird das emanzipatorische Potential des Freire'schen Denkens radikal in Frage gestellt⁴⁴. Denn dieses unterliege einem „double bind of using the same mind-set to solve problems that it created in the first place“ (Bowers 2005b: 8). Durch ihre Verwendung europäischer Theorien und Konzepte würde die Befreiungspädagogik also auch deren herrschaftssichernde, euro-, andro- und anthropozentrischen Charakteristika implizit reproduzieren und somit ihre eigenen anti-kolonial befreienden Zielsetzungen konterkarieren (siehe z.B. den Sammelband Bowers/Apfel-Marglin 2005b). Eine Diagnose, die selbst Anhänger_innen der Befreiungspädagogik wie der US-Amerikaner Henry Giroux zumindest in Teilen unterstützen: „Freire strides the boundary between modernist and anti-colonialist discourse; he struggles against colonialism, but in doing so he often reverses rather than ruptures its basic problematic.“ (Giroux 1993: 181)

Im Kern solcher „Double-Bind“-Kritiken steht letztlich die Frage, ob und inwiefern hegemoniales Wissen auch für subversiv widerständige und befreiend gesellschaftsverändernde Zwecke genutzt werden kann. Sind bestehende Hierarchien, Machtverhältnisse und Ausschlüsse den etablierten theoretischen Werkzeugen und Kanones unweigerlich eingeschrieben, wie es in Audre Lorde's berühmter These „The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House“ (Lorde 2007: 110) zum Ausdruck kommt? Oder lassen sich diese auch subversiv aneignen und kritisch gegen ihre ursprüngliche Funktion wenden? In den Auseinandersetzungen um „Kolonialität“ oder „Anti-Kolonialität“, „Westlichkeit“ oder „Nicht-Westlichkeit“ Freires werden somit auch zentrale Topoi der alten, in den Abschnitten 2.5 und 2.6 skizzierten Debatte über Möglichkeit und Wesen eines authentisch lateinamerikanischen Denkens wieder aufgegriffen – freilich meist ohne sich dieser reichhaltigen und differenzierten Auseinandersetzung bewusst zu sein. So klingt in den Kritiken an der kolonial-modernistischen Überformung des Befreiungsdenkens unweigerlich Salazar-Bondys These vom imitativen und entfremdenden Charakter lateinamerikanischer Philosophie und dessen Forderung nach einem radikalen Bruch mit der europäischen Tradition nach. Zugleich wird der in 2.5 und 2.6 nachgezeichneten komplexen Geschichte epistemischer Brüche, Überlagerungen und Vermischungen sowie der vielfältigen Formen strategischer Aneignung in der lateinamerikanischen Ideengeschichte kaum Beachtung geschenkt. Die Debatte verläuft vielfach entlang pauschalisierender Gegenüberstellungen abgeschlossener Wissenskorpora und essentialistischer Vorstellungen epistemischer Standpunkte, die das jeweilige Denken unüberwindbar überformten. Ein derartiges Streben nach glatten Einteilungen und epistemischen Fronten kann letztlich nur in Karikaturen münden.

44 Für eine genauere Darstellung der Kritik am abendländischen Kanon siehe Kapitel 2.1.

Denn Freires Denken ist schlichtweg zu offensichtlich in abendländischen Diskursen und Theorieströmungen sowie einer christlichen Ethik verankert, um ernsthaft als „nicht-westlich“ oder PropONENT eines „[e]pistemic de-linking“ (Mignolo 2007: 450) zu gelten. Umgekehrt war Freire in seiner politischen und theoretischen Positionierung allerdings auch zu klar auf Seiten der kultur-rassistisch abgewerteten Bevölkerungsmehrheiten und zu kritisch gegenüber den paternalistischen Assimilierungsbestrebungen des postkolonialen Entwicklungsstaates und der kulturimperialistischen Universalisierung von Modellen und Konzepten, um ihm eine modernistische Agenda unterstellen zu können.

Freires Zentralthema der Befreiung war stets in einem postkolonialen Kontext anti-imperialistischer Unabhängigkeitskämpfe und anti-rassistischer Emanzipationsbewegungen gedacht und er stand in regem Austausch mit den anti-kolonialen Kämpfen und Debatten seiner Zeit (vgl. Giroux 1993: 177f.). Wie Giroux betont, lasse sich sein Denken daher keineswegs nahtlos in einen europäischen Diskurszusammenhang einordnen, sondern habe sich anhand unterschiedlichster theoretischer wie praktisch-politischer Bezugsrahmen konstituiert und dynamisch weiterentwickelt: „Freire’s work not only draws heavily upon European discourses, but also upon the thought and language of theorists in Latin America, Africa, and North America“ (ebd.: 178). Dabei steht Freire, wie im ersten Teil dieser Arbeit (Kapitel 2.5, 2.6 und 3.2) gezeigt wurde, in einer Tradition lateinamerikanischen Denkens, die versuchte, ihre Bestrebungen nach Entkolonialisierung und echter Selbstbestimmung gerade durch die kritische Aneignung des kolonialen europäischen Erbes zu begründen und zu realisieren. In diesem Sinne ist Freire zwar stark in einer europäischen Ideengeschichte verankert und findet darin sein „theoretisches Handwerkszeug“. Er übernimmt diese Bezugspunkte jedoch nicht einfach ungebrochen, sondern interpretiert sie von seinem eigenen geo-politischen und sozio-kulturellen Ort aus, versucht diese kritisch zu wenden und deren emanzipatorische Gehalte für die postkolonialen Befreiungskämpfe seiner Zeit fruchtbar zu machen. Allerdings zielt er mit dieser Neuverortung keineswegs auf eine bloße Reflexion kontextspezifischer Fragestellungen, sondern wahrt einen universalistischen Anspruch, der darauf abzielt, Einsichten zu gewinnen, die über seinen eigenen Standort hinausreichen. Damit geht eine kritische Transformation, Korrektur und Öffnung dieser theoretischen Instrumente auf neue Fragestellungen und Positionen einher; zugleich bleiben jedoch bestimmte Elemente, Tendenzen, blinde Flecken und epistemische Grenzen bestehen. Freires Denken bewegt sich also in einem komplexen Gefüge unterschiedlichster Einflüsse und Bezugsrahmen, in einem Spannungsfeld aus Ver-Ortungen und Ent-Ortungen, kontextuellen Bedingtheiten und allgemeingültigen Ansprüchen. Um dieses Denken in seinen grundlegenden Zielen, Bewegungen und Strategien verstehen und einordnen zu können, ist daher meines Erachtens ein genauer Blick sowohl auf die historischen, geo-politischen und ideengeschichtlichen Kontexte seines Entste-

hens (Kapitel 2 und 3) als auch auf seine theoretischen Konzepte, Grundannahmen und Denkfiguren (Kapitel 4 und 5) nötig. Mit diesem doppelten Blick versucht die vorliegende Arbeit Orientierung und eine fundierte Basis zu bieten für eine differenzierte Debatte über bleibende Potentiale und nötige Korrekturen des Freire'schen Befreiungsdenkens im Kontext post- und dekolonialer Diskurse und Kämpfe. In diesem Sinne möchte ich abschließend anhand zweier zentraler Kritikfelder an der Befreiungspädagogik exemplarisch aufzeigen, warum dieser doppelte und genaue Blick für eine differenzierte Einschätzung der Befreiungspädagogik nötig und fruchtbar ist, sowie einige Fragestellungen aufwerfen, die sich aus der in dieser Arbeit entfalteten Auseinandersetzung für die Debatten um ein dekolonial und modernekritisch informiertes Verständnis von Befreiung ergeben.

Dafür skizziere ich zunächst in einem ersten Schritt einen Strang postmoderner Einwände gegenüber Freires Befreiungsdanken, die dieses in den Kontext der „großen Erzählungen“ der Moderne stellen und das Subjekt „der Unterdrückten“ als abstrakte Universalkategorie kritisch hinterfragen. Anschließend wird unter Rückgriff auf die in dieser Arbeit entfaltete Konzeptdiskussion und den Zugang von bell hooks eine alternative Lesart vorgeschlagen, die Freires revolutionäres Subjekt dialektisch ausdifferenziert und für unterschiedlichste Unterdrückungserfahrungen öffnet. In einem zweiten Schritt widme ich mich einem weiteren, weitaus radikaleren Strang an Kritiken, die in Folge postkolonialer und ökofeministischer Analysen der abendländischen Episteme im Freire'schen Befreiungsuniversalismus ein letztlich koloniales Unterfangen ausmachen, das auf einem anthropo- und androzentrischen Weltbild beruhe und ein westliches Verständnis von Wissen und Befreiung universalisiere. Diese Einwände werden abschließend unter Verweis auf dekoloniale Bezüge kritisch diskutiert und ausdifferenziert. Vor diesem Hintergrund lässt sich in Freires Denken ein universalistisches Befreiungsverständnis ausmachen, das zwar gewisse eurozentrische Verengungen und Tendenzen zeitigt, zugleich aber gerade in seinem Universalismus wirksame Elemente zu seiner eigenen Dezentrierung und interkulturellen bzw. interepistemischen Öffnung bietet.

6.1 Die postmoderne Kritik am Subjekt der Unterdrückten

Ein erster Strang an Double-Bind-Kritiken an der Freire'schen Befreiungspädagogik, der bis heute äußerst wirkmächtig bleibt, formierte sich bereits ab den 1980er Jahren im Kontext der Debatten um ein vermeintlich neues, postmodernes Weltzeitalter. Darin wird die „Pädagogik der Unterdrückten“ bzw. das lateinamerikanische Befreiungsdanken im Allgemeinen in die Tradition der sogenannten „Großen Erzählungen“ der Moderne eingereiht (vgl. Lyotard 2019; Castro-Gómez 2011). Dem-

nach sei Freires Bezug auf abstrakte Großkategorien und universalistische Geltungsansprüche angesichts der Erkenntnisse poststrukturalistischer Theoriebildung nicht mehr haltbar. Ebenso wären die Gegenüberstellung antagonistischer sozialer Gruppen und das Ziel eines revolutionären gesamtgesellschaftlichen Umsturzes zu holzschnittartig, um einer immer komplexeren und dynamischeren Realität allseitiger Verflechtungen, fluider Identitäten und Mikropolitiken gerecht zu werden (Giroux 1993: 180f.; Peñuela 2010: 180). Mit der Proklamation des Projekts Befreiung als universalgeschichtlichem Telos und der Konstruktion vermeintlich homogener und dichotomer Kategorien und kollektiver Subjekte (etwa dem Gegensatz von Unterdrückten und Unterdrückern) – so der Vorwurf – würde das Befreiungsdenken zentrale, repressive Züge modernen Denkens bloß umkehren und laufe somit Gefahr, selbst zu einem totalisierenden und verzerrenden Meta-Narrativ zu werden:

Freire's incessant attempts to construct a new language, produce new spaces of resistance, imagine new ends and opportunities to reach them were sometimes constrained in totalizing narratives and binarisms that deemphasized the mutually contradictory and multiple character of domination and struggle. [...] [He] strides the boundary between modernist and anti-colonialist discourse; he struggles against colonialism, but in doing so he often reverses rather than ruptures its basic problematic. (Giroux 1993: 180f.)

Im Zentrum der Kritik stand und steht dabei Freires Kategorie „der Unterdrückten“ als revolutionäres Subjekt. Vor allem feministische Denker_innen sahen in der Vorstellung eines universellen, einkörmigen Phänomens der Unterdrückung und einer in sich homogenen Gruppe die spezifischen Erfahrungen von Frauen und anderen unterdrückten Gruppen zu wenig berücksichtigt:

the model of oppressor implied here is based on the immediate oppressor of men – in this case, bosses over peasants or workers. What is not addressed is the possibility of simultaneous contradictory positions of oppression and dominance: the man oppressed by his boss could at the same time oppress his wife, for example, or the White woman oppressed by sexism could exploit the Black woman. (Weiler 1991: 453)

Demnach sei Freire zumindest in seinen frühen Schriften weitgehend blind für die Vielfalt und intersektionale Überlagerung von Unterdrückungsverhältnissen. Er vertrete ein universalistisches Konzept des Phänomens „Unterdrückung“, konstruiere dieses jedoch weitgehend monologisch – anhand seiner eigenen Erfahrung, vor allem mit der spezifischen Situation brasilianischer Landarbeiter_innen. Diese würden damit romantisiert und zu einem in sich revolutionären und egalitären Universalsubjekt der Befreiung überhöht. Weil er diese Verortung und seine privilegierte Position als weißer, westlich-gebildeter Mann aber kaum reflektiere bzw. sichtbar mache, entstehe das Bild einer allgemeingültigen, zeit- und ortlosen Analyse, unter der alle davon abweichenden Perspektiven und Erfahrungen, Widersprüche und Paradoxien verschwinden würden:

Freire sets out these goals of liberation and social and political transformation as universal claims, without exploring his own privileged position or existing conflicts among oppressed groups themselves. Writing from within a tradition of Western modernism, his theory rests on a belief of transcendent and universal truth. (ebd.: 469)
By framing his discussion in such abstract terms, Freire slides over the contradictions and tensions within social settings in which overlapping forms of oppression exist. (ebd.: 453)

6.2 bell hooks und die dialektische Ausdifferenzierung von Unterdrückungsverhältnissen

Diese Einwände postmodern und poststrukturalistisch orientierter Kritiker_innen leisten wichtige Dezentrierungen der Befreiungspädagogik. Sie weisen auf den spezifischen Standpunkt des Freire'schen Denkens hin und machen auf entsprechende Tendenzen und Verengungen aufmerksam. Vor allem aber schärfen sie das Bewusstsein für die Komplexität und Ambivalenz menschlicher Erfahrungen und lenken den Blick auf die vielfältige und oft gegenläufige Überlagerung von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen. Zugleich ruht dieser Schwerpunktsetzung jedoch eine Tendenz zur Vereinzelung und Zersplitterung sozialer Kämpfe inne. In ihren radikaleren Formulierungen wird der reine Fokus auf Dekonstruktion und die uneinholbare Diversität menschlicher Lebensrealitäten zu einer Übersteigerung des Partikularen, in der jeder Versuch der Verallgemeinerung, der Verbindung und Vergemeinschaftung unter Totalitarismusverdacht gerät. Der eigene Standort wird so essentialistisch zum unüberwindbaren Kerker verabsolutiert, der die Möglichkeit kollektiver Erfahrungen und Handlungsstrategien kategorisch verhindert. Damit droht sich aber die Fähigkeit, handelnd in die Welt einzugreifen, im unabschließbaren Streben nach einer vermeintlich "reinen" und unangreifbaren Idealposition „vollkommener Kritizität“ aufzulösen. In diesem Sinne plädiert etwa Henry Giroux dafür, die Einwände postmoderner Kritiken aufzunehmen, nicht jedoch die zentralen Anliegen der Befreiungspädagogik aufzugeben. Vielmehr sollen diese integriert werden, um zu einem differenzierteren und damit adäquateren Verständnis von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit zu gelangen:

the speaking subject must be decentered but this does not mean that all notions of human agency and social change must be dismissed. [...] the postmodernist notion of the subject must be accepted and modified in order to extend rather than erase the possibility of creating the enabling conditions for human agency. At the very least this would mean coming to understand the strengths and limits of practical reason, the importance of affective investments, the discourse of ethics as a resource for social vision, and the availability of multiple discourses and cultural resources that provide the very grounds and necessity for agency (Giroux 1993: 186)

Dabei übersehen diese Kritiken zentrale Elemente des Freire'schen Denkens, die selbst auf eine Kontextualisierung, Pluralisierung und Ausdifferenzierung politischer Subjekte und Strategien zielen und damit wesentliche Einwände zumindest abschwächen, ohne jedoch auf ein universalistisches Ziel der Befreiung, von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und standpunktübergreifender Solidarität verzichten zu müssen.

Denn Freire ging es in seinen Schriften nie allein um die Situation einer bestimmten historischen Gruppe, sondern um die Analyse menschlicher Grunderfahrungen und allgemeiner Mechanismen gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die ganz unterschiedliche konkrete Sub-

jekte in ganz unterschiedlichen konkreten Situationen, auf unterschiedliche, aber doch ähnliche Weise betreffen.

Diese Verbindung von und Übersetzung zwischen unterschiedlichen, aber analog-ähnlichen Situationen und Erfahrungen⁴⁵ lässt sich bereits in der Entwicklung der Befreiungspädagogik deutlich erkennen und sie ist den Grundzügen des Freire'schen Denkens zentral eingeschrieben. Freire wehrt sich in seinen Konzeptualisierungen sehr konsequent dagegen, das Phänomen der Unterdrückung an einer bestimmten empirischen Gruppe festzumachen. Wie in den Abschnitten 4.3 und 5.1.2 ausführlich diskutiert, wird das revolutionäre Subjekt „der Unterdrückten“ von Freire negativ definiert: nicht über die positive Festlegung bestimmter Eigenschaften, sondern umgekehrt über die Negation eines vollständigen Mensch-Seins, dessen konkrete Gestalt und Charakteristika unbestimmt bleiben. Freire hat die Dialektik von Unterdrückung und Befreiung zumindest in seinen frühen Schriften wohl vorwiegend an der Situation brasilianischer Landarbeiter_innen analysiert. Er tat dies aber bereits mit Referenzen und Konzepten (etwa der Idee der „Nekrophilie“ oder der personalistischen, dialogischen Konzeption von „Ich und Du“), die anhand ganz anderer Erfahrungen und Kontexte (etwa des europäischen Industriekapitalismus oder der bürokratischen Massenvernichtung des Nationalsozialismus) entwickelt wurden, und er war sich wohl bewusst, dass in diesen Erfahrungen Phänomene und Mechanismen zu Tage treten, die weit über deren spezifischen historischen Ort hinaus wirksam sind. Ebenso klar war sich Freire bewusst, dass diese Landarbeiter_innen keine vollkommenen und unfehlbaren historischen Heilsbringer waren. Ihm ging es eben nicht um die Überhöhung und Inthronisierung einer bestimmten Gruppe, sondern ganz im Gegenteil um ein konsequentes Ideal radikaler Gleichheit. Die Rolle der Unterdrückten als revolutionäres Subjekt entspringt für ihn keiner wesenhaften Überlegenheit, sondern der Überzeugung, dass in Erfahrungen der Unterdrückung immer auch die Kraft zu deren Überwindung enthalten ist und dass in jedem menschlichen Leben Potentiale von universellem Gehalt schlummern, die durch deren Unterdrückung verborgen bleiben. Freire bestimmt das Phänomen der Unterdrückung als Negation der universal-menschlichen Bestimmung zur Selbstbestimmung. Angesichts der uneinholbaren Vielfalt und Wandelbarkeit des Mensch-Seins verlaufen die konkreten historischen Formen dieser Negation jedoch ebenso notwendig vielgestaltig wie die konkreten Vorstellungen von und Begehren nach Befreiung. In diesem Sinne steht der Gegensatz von Unterdrückung und Befreiung als universalistisches Begriffspaar, das die unendliche empirische Pluralität an Erfahrungen der Entmenslichung und Objektivierung und an Kämpfen um Selbstbestimmung in einer allgemeinen Bezeichnung verbindet.

45 Vgl. dazu den in Kapitel 2.3 skizzierten Vorschlag einer „analogischen Hermeneutik der Betroffenheiten“.

Dies lässt sich etwa am autobiographischen Zugang der US-amerikanischen, feministischen und anti-rassistischen Theoretikerin und Aktivistin bell hooks zur Befreiungspädagogik veranschaulichen. Sie teilt die Kritik an Freires androzentrismen, beschreibt zugleich jedoch eine tiefe Identifikation und Verbundenheit mit dessen Schriften:

It is feminist thinking that empowers me to engage in a constructive critique of Freire's work [...] yet there are many other standpoints from which I approach his work that enable me to experience its value, that make it possible for that work to touch me at the very core of my being [...] I felt myself included in *Pedagogy of the Oppressed* [...] in a way that I never felt myself – my experience as a rural black person – included in the first feminist books I read. (hooks 1993: 149f.)

Obschon sich die Befreiungspädagogik also auf eine auf den ersten Blick sowohl geographisch wie soziokulturell sehr weit entfernte Situation bezieht, entdeckt sie darin Überschneidungen und Gemeinsamkeiten mit ihren eigenen Erfahrungen als Schwarze, als sozio-ökonomisch benachteiligte Frau in den USA. Sie erkennt eine Art gemeinsame Grunderfahrung von Unterdrückung, Verdinglichung und Fremdbestimmung und eine gemeinsame Sehnsucht – ein Begehren nach Befreiung –, die sie trotz aller Differenzen mit den von Freire beschriebenen Landarbeiter_innen verbinde. Und sie erkennt in Freires radikaler Solidarisierung mit diesen Landarbeiter_innen, seinem Einsatz für die Menschenwürde, Ermächtigung und Selbstbestimmung dieser und anderer marginalisierter Gruppen eine bestimmte ethisch-politische Haltung, in der sie auch ihre eigenen Ansprüche und Ziele und jene vieler anderer Menschen, denen diese Rechte verwehrt werden, repräsentiert sieht:

Freire's work [...] affirmed my right as a subject in resistance to define my reality [...] More than in the work of many white bourgeois feminist thinkers, there was always in Paulo's work recognition of the subject position of those most disenfranchised, those who suffer the gravest weight of oppressive forces (with the exception of his not acknowledging always the specific gendered realities of oppression and exploitation). This was a standpoint which affirmed my own desire to work from a lived understanding of the lives of poor black women (ebd.: 151)

Der Einsatz für dieses universelle Recht, „Subjekt“ zu sein, für sich selbst zu sprechen, Ansichten, Bedürfnisse, Ideen und Ziele zu haben, umfasst unterschiedlichste konkrete Kontexte, Personen und Gruppen, Sehnsüchte, Zielvorstellungen und Forderungen, verweist zugleich jedoch auf ein allgemeines Phänomen, das dieses vielgestaltige Recht verwehrt. Damit ermöglicht gerade Freires universalistische und negative Bestimmung von Unterdrückung, partikuläre Erfahrungen anhand einer abstrakten geteilten Betroffenheit zu verknüpfen. Sie drängt damit einerseits auf die Suche nach den strukturellen Ursachen dieser geteilten Erfahrungen und bietet andererseits eine Basis zur Solidarisierung und Entwicklung kollektiver Handlungsstrategien: „His writing gave me a way to place the politics of racism in the United States in a global context wherein I could see my fate linked with that of colonized black people everywhere struggling to decolonize, to transform society“ (ebd.).

In diesen Interpretationen und Erfahrungen zeigt sich ein Verständnis von Unterdrückung, nicht als Wesensmerkmal von Personen oder Gruppen, sondern als gesellschaftliches Verhältnis und Bezie-

hungsform, als ein Gefälle zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Macht- und Ohnmacht. Die abstrakte Universalie der Unterdrückung existiert empirisch jedoch nur im Plural, als unendliche Vielfalt konkreter Unterdrückungsverhältnisse, die sich intersektional überschneiden, überlagern und einander entgegenlaufen. Dabei ermöglicht diese Universalie zwar die Konstruktion analytischer Kategorien, kollektiver Handlungsziele und politischer Subjekte, verweist zugleich jedoch immer schon auf deren dialektische Dekonstruktion und Ausdifferenzierung. Die befreiungstheoretische Parteinahme für „die Unterdrückten“ meint also nicht die Inthronisierung einer bestimmten Gruppe zum Universalsubjekt, sondern die unabschließbare Bekämpfung jedweder Unterdrückung im Sinne eines „anti-essenzialistische[n] Universalismus“ (Collet 2021: 107), der jede endgültige Konstruktion eines homogenen Subjekts durch die permanente Positionierung auf Seiten der je Ausgegrenzten, Abgewerteten, Entmenschlichten bricht (siehe dazu Kapitel 5.1.2).

Bei einer genaueren Betrachtung und dialektischen Lesart zeigt sich in der „Pädagogik der Unterdrückten“ also selbst eine starke Sensibilität für die Vielfalt und Komplexität von Unterdrückungsverhältnissen sowie ein Impetus zur Dezentrierung homogener Subjektpositionen und absoluter Wahrheitsansprüche. Damit weicht der Vorwurf eines starren, teleologischen Befreiungsuniversalismus einem deutlich differenzierteren Bild, das postmoderne Kritiken zumindest abschwächt. Mehr noch erkennt etwa Henry Giroux in Freires radikaler Hinterfragung und Entnaturalisierung bestehender Verhältnisse und Normalitäten und seinem Interesse für die gesellschaftlichen Ränder und Zwischenräume selbst eine Haltung, die zentrale postmoderne Anliegen und Methoden vorwegnehmen:

For Freire, the task of being an intellectual has always been forged within the trope of homelessness: between different zones of theoretical and cultural differences; between the borders of non-European and European cultures. In effect, Freire is a border intellectual, whose allegiance has not been to a specific class and culture [...]; instead, Freire's writings embody a mode of discursive struggle and opposition that not only challenges the oppressive machinery of the state but is also sympathetic to the formation of new cultural subjects and movements engaged in the struggle over the modernist values of freedom, equality, and justice. (Giroux 1993: 179f.)

Aus dieser Denkbewegung heraus habe Freire schließlich auch sein eigenes Werk immer wieder kritisch in Frage gestellt und so etwa in seinen späteren Arbeiten einige der kritisierten homogenisierenden Elemente seines früheren Denkens selbst dekonstruiert: „Freire undertakes a form of social criticism and cultural politics that pushes against those boundaries that invoke the discourse of the unified, humanist subject, universal historical agents, and Enlightenment rationality“ (ebd.: 181).

6.3 Euro-, Andro-, Anthropozentrismus: öko-feministische und Post-Development-Kritiken am autonomen Subjekt

Während Freire und seine poststrukturalistischen Kritiker_innen im unabschließbaren Streben nach Selbstbestimmung, kritischer Reflexion und Dekonstruktion der bestehenden Verhältnisse zumindest einen minimalen gemeinsamen Nenner finden, formierte sich ab den 1990er Jahren ein weiterer Strang an „Double-Bind“-Kritiken, der genau diese Kernelemente abendländischer Emanzipationskonzepte radikal in Frage stellt. Angesichts des Erstarkens indigener Bewegungen und der immer unübersehbarer werdenden ökologischen, sozialen und kulturellen Zerstörungen einer wachstumsgetriebenen Globalisierung verschärfte sich im Zuge post- und dekolonialer, ökofeministischer und postdevelopmentaler Theoriebildung auch die Kritik am europäischen Zivilisationsmodell und vor allem an den kulturellen Tiefenstrukturen der Moderne. Demnach wären die zentralen Verwerfungen der Gegenwart – koloniale und patriarchale Unterdrückung, kapitalistische Wachstumszwänge und die fortschreitende Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen – untrennbar mit den epistemischen, ontologischen und ethischen Grundlagen von Moderne und Aufklärungsdenken verbunden (vgl. Giroux 1993: 185; Bowers/Apfel-Marglin 2005b). Die abendländische Kultur- und Ideengeschichte, so der Vorwurf, sei zutiefst euro-, andro- und antropozentrisch überformt und würde so die Herabsetzung, Unterdrückung und Ausbeutung nicht-weißer Menschen, nicht-westlicher Gesellschaften, von Frauen und anderen nicht-männlich gelesenen Personen sowie der natürlichen Lebensgrundlagen strukturell befördern und legitimieren⁴⁶.

Diese problematischen Züge beschränkten sich jedoch nicht allein auf hegemoniale, konservative Positionen, sondern seien auch den abendländischen Traditionen kritischen Denkens tief eingeschrieben. In einer besonders radikalen Form der „Double-Bind“-Kritik vertreten Autor_innen aus dem Umfeld des Post-Development-Ansatzes daher die These, dass „the cultural assumptions that Freire and his followers continue to uphold as the basis of future change are the same core assumptions that underlie [sic!] several hundred years of Western colonization and environmental devastation“ (Bowers 2005b: 4).

Die Freire'sche Strategie einer kritischen, anti-kolonialen Aneignung der europäischen Ideen- und Theoriesgeschichte schlage also fehl und bleibe in deren herrschaftlich-kolonialen Verstrickungen verfangen. Mehr noch, beträfen diese Verstrickungen nicht allein oberflächliche, sekundäre Elemente, sondern lägen im theoretisch-konzeptionellen Kern des Freire'schen Befreiungsverständnisses selbst begründet. Weil Freire dieses Verständnis aber als notwendige Voraussetzung von kritischem

46 siehe dazu auch die Diskussion dekolonialer Modernekritik in Kapitel 2.1.

Denken und Befreiung universalisiere, werde sein vermeintlich anti-kolonialer Ansatz de facto selbst zu einer „disguised form of colonization“ (ebd.: 2). Im befreiungspädagogischen Ideal der Selbstbestimmung, der vorwärtsstrebenden Transformation der bestehenden Verhältnisse und ihrer Methode kritischer Bewusstseinsbildung zeige sich demnach eine sehr spezifisch westliche, individualistische und fortschrittsoptimistische Perspektive, die mit anderen – stärker gemeinschaftlich und zyklisch orientierten – Gesellschaftsverständnissen, Kosmovisionen und Wissensformen kaum zu vereinen sei. Denn dieses Ideal ruhe auf einer dualistischen Trennung von Mensch und Natur, einer anthropozentrischen Unterordnung nicht-menschlichen unter menschliches Leben und einer tiefen Sehnsucht nach vollkommener Autonomie und Handlungsfreiheit. Befreiung – so der Vorwurf – bedeute für Freire letztlich nichts anderes als die fortschreitende Lösung der Menschen von all ihren Beschränkungen. Damit aber würden deren Verwobenheiten in ökologische und soziale Zusammenhänge, ihre Verortung in Regionen, Kollektiven, Geschichten und Traditionen ausschließlich als zu überwindende Begrenzungen verstanden und die autonome Reflexions- und Handlungsfähigkeit der Individuen zur einzigen Instanz menschlicher Erkenntnis und Befreiung überhöht. Freire universalisiere somit nicht nur ein aufklärerisches Emanzipationsverständnis, das untrennbar mit der wissenschaftlich-technischen Beherrschung und damit Zerstörung der natürlichen Umwelt verbunden sei (vgl. McLaren 1997: 216). Durch seine einseitige Fixierung auf die Methode der kritischen Reflexion reproduziere er zudem die koloniale Abwertung nicht-westlicher, etwa narrativer oder oral überlieferter Wissens- und Erkenntnisformen und sei daher blind für die kulturelle Vielfalt an Traditionen, Wissensbeständen und Lebensweisen und deren unverzichtbare Ressourcen für ein anderes, ganzheitlicheres, ökologischeres und solidarischeres Verständnis von Mensch, Welt und Gemeinschaft (Bowers 2005b, 2005a; Bowers/Apffel-Marglin 2005a):

By recognizing critical reflection as the *only* genuine source of knowledge, [...] Freire delegitimizes other forms of knowledge and intergenerational communications that are often the basis of mutually supportive communities. [...] The anthropocentric nature of his pedagogy [...] further undermines cultures that have developed complex systems of interspecies communication and moral reciprocity with the natural world. (Bowers 2005a: 149)

Öko-feministische Kritiker_innen haben darüber hinaus auf die vergeschlechtlichte Dimension dieses Verständnisses hingewiesen. Denn Freire bestimme sein Ideal der Vermenschlichung wesentlich über Eigenschaften und Tätigkeiten, die in der abendländischen Kulturtradition mehr oder weniger exklusiv Männern zugeschrieben würden. Im Umkehrschluss würden damit aber jene Lebensbereiche und Fähigkeiten, die in dieser Tradition „weiblich“ konnotiert sind, zu bloß sekundären Elementen des Mensch-Seins degradiert. So bleibe Freire letztlich einem aufklärerischen Emanzipationsverständnis verhaftet, das nicht allein euro- und anthropo-, sondern eben auch zutiefst androzentrisch gedacht sei:

When Freire speaks about humanisation, there is the underlying assumption that „human“ is generally male to the exclusion of both the particular knowledge, wisdom, skills of women and those of indigenous people. Further, there is an assumption that „man“ justifiably dominates nature. He suggested that it is wrong is [sic!] to pollute and destroy – but there is no allusion to living in a way that nurtures, cares, sustains life. (von Kotze 2020: 95)

Dabei ist die abendländische Geringschätzung der ökologischen Lebensgrundlagen strukturell mit jener von Frauen und der kolonisierten Bevölkerungsgruppen verbunden. Denn sowohl Frauen als auch nicht-westliche Menschen würden einem als zyklisch, a-historisch und irrational verstandenen Bereich des „Natürlichen“ und „Materiellen“ zugeschrieben, den es im Sinne der vollkommenen Autonomie des reinen Geistes zu überwinden und zu kontrollieren gelte. Die aufklärerische Geringschätzung des Natürlichen als bloßes „Reich der Notwendigkeit“ übertrage sich dabei auf jene Menschen, denen aufgrund von Geschlechterrollen die Zuständigkeit für die Sorge um die körperlich-biologischen Lebensbereiche zugeschrieben werde, ebenso wie auf jene Gemeinschaftsformen und Weltvorstellungen, die ein anderes, reziprokeres Verhältnis zu diesen Bereichen pflegten⁴⁷:

freedom from necessity, it was argued, would bring about emancipation. [...] Caring work, sewing seeds, cooking etc – largely the work in the home ascribed to women – has remained „unproductive“ labour [...]. The „burden“ of subsistence activities has still not been recognised as the most basic life-preserving labour to meet the fundamental basic needs that are common to us all. Freeing ourselves from the realm of necessity is neither possible, nor desirable (ebd.)

Mit seinem Ideal eines kreativ-schöpferischen Mensch-Seins, das die Grenzen seiner selbstbestimmten Welt- und Lebensgestaltung durch kritische Reflexion und eingreifendes Handeln permanent verschiebe und weite, würde Freire jedoch genau diese Vorstellungswelt reproduzieren. Freire fokussiere sein Befreiungskonzept auf die Fähigkeit der Menschen, die Umstände ihres Lebens zu verändern, verliere dabei jedoch die Voraussetzungen und Bedingungen dieser Fähigkeit selbst aus dem Blick. Denn verändernd handeln könne nur, wer lebt. Die ökologischen, biologischen und sozialen Grundlagen und Bedingtheiten dieses Lebens aber und all die Tätigkeiten, die zu dessen Erhalt und Reproduktion nötig seien, würden damit zu bloßen Notwendigkeiten degradiert und nicht als ebenso notwendige wie wertvolle Bestandteile des Mensch-Seins anerkannt. Die Kehrseite der Freire'schen Überhöhung des schöpferischen Mensch-Seins – so der Kern öko-feministischer Kritik – sei also eine strukturelle Missachtung reproduktiv-zyklischer Lebensbereiche und Tätigkeiten und der lebenserhaltenden sozialen wie ökologischen Systeme.

Aufgrund dieser Einwände gegenüber hegemonialen Strängen kritischer Theorien und Diskurse in der abendländischen Denktradition fordern Autor_innen aus dem Umfeld des Post-Development-Ansatzes, von post- und dekolonialen, öko-feministischen und anderen modernekritischen Strömun-

47 Siehe dazu auch die Diskussion dekolonialer Kritiken an der modernen Episteme in Kapitel 2.1.

gen daher ein „de-Westernising“ (Escobar 2004: 212) der gängigen Vorstellungen von Emanzipation und Befreiung, um diese aus ihren kolonialen und patriarchalen Verstrickungen zu lösen.

So plädiert die südafrikanische Öko-Feministin Astrid von Kotze für ein neues ganzheitlicheres, relationaleres und komplementäres Verständnis von Freiheit und Emanzipation, das die vielfältigen Verwobenheiten menschlichen Lebens in soziale, biologische wie ökologische Zusammenhänge anerkenne. Dabei gehe es nicht mehr darum, einzelne Elemente – wie die menschliche Handlungsmacht – aus diesen Verwobenheiten und Bedingtheiten zu befreien, vielmehr müssten wir zu einem Denken und zu einer Praxis gelangen, die die Bedürfnisse und das harmonische Wohlergehen des gesamten Verflechtungszusammenhangs menschlichen wie nicht-menschlichen Lebens im Blick habe. Freiheit dürfe in diesem Sinne nicht mehr in ihrem antagonistischen Gegensatz zu Unterdrückung verstanden werden, sondern als komplementäres, kollektives Streben, in dem die Selbstentfaltung der Einzelnen jene der Anderen und des Gesamtzusammenhangs bedinge:

Survival requires cooperation and an acknowledgement of our interconnectedness with each other and the environment. Our real challenge is to reject the notion '[sic!]that Man's freedom and happiness depend on an ongoing process of emancipation from nature, on independence from, and dominance over natural processes by the power of reason and rationality. [...] [F]reedom is always „with“, not „from“ others, from basic needs, from the natural world (von Kotze 2020: 95f.)

Aktivist_innen und Autor_innen aus dem Umfeld des Post-Development-Ansatzes wiederum fokussieren vor allem auf die universalistischen Ansprüche und den einseitigen Progressivismus hegemonialer Emanzipationsverständnisse. Sie fordern eine stärkere Sensibilität für kulturelle, ontologische und epistemologische Unterschiede und die Vielfalt an Lebens- und Gemeinschaftsformen, Welt- und Wertvorstellungen. Und sie plädieren für ein positiveres Verhältnis zu Traditionen und überliefernden Formen der Wissensvermittlung, die von Freire – mit dem Konzept der „Bankiers-Erziehung“ (Freire 1984: 58) – einseitig als assimilierende Herrschaftstechniken gefasst würden, tatsächlich aber vielfach wertvolle Einsichten und Konzeptionen für ein solidarisches und harmonisches Zusammenleben im Einklang mit den ökologischen Kreisläufen und der Gemeinschaft enthielten. Daher gelte es, den vergangenheitsvergessenen und fortschrittsoptimistisch vorwärtsstrebenden Impetus des Freire'schen Befreiungsverständnisses hinter sich zu lassen. Das Streben nach Entkolonialisierung und Selbstbestimmung – so die Schlussfolgerung – könne im Kontext eurozentrischer Machtasymmetrien und Wissenshierarchien nicht länger in der universalistischen Überwindung von Unterdrückung wurzeln, sondern in der Bewahrung und Verteidigung der kulturellen Vielfalt von Lebens- und Gemeinschaftsformen gegen eine sich immer rascher globalisierende, todbringende Wachstumskultur:

the regeneration of vernacular traditions, which had been refined over generations of learning about the limits and possibilities of their bioregions, should be the primary basis for resisting colonization. Resistance, in effect, was in continuing the traditions of local knowledge and mutual aid that contributed to the self-sufficiency of the community (Bowers 2005b: 6)

6.4 Befreiungsdenken als dialektische Epistemologie der Ränder

Der eben dargestellte zweite Strang an Double-Bind-Kritiken aus dem Umfeld der Post-Development-Studies und öko-feministischer Ansätze zielt im Kern auf Freires androzentrische Rede von Befreiung als Vermenschlichung und seine universalistische Definition des vollwertigen Menschseins über die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln, Lebens- und Weltgestaltung als „Wesen der Entscheidung“ (Freire 1984: 134). Diese Einwände reichen somit bis zu den Grundlagen des Freire'schen Befreiungsverständnisses, aber auch seines Welt- und Menschenbildes und lancieren eine noch weitaus radikalere Infragestellung als die in 6.1 dargestellten post-strukturalistischen Stimmen. Eine differenzierte Einschätzung dieser Kritiken am Freire'schen Ideal der Selbstbestimmung hängt aber letztlich von der Bestimmung dieses bestimmenden Selbst selbst ab. Denn wie in Abschnitt 4.1 diskutiert, macht Freire den die Menschen bzw. genauer noch das „Ich“ zur letzten Instanz des Handelns und ethischer Entscheidungen. Die Bedeutung dieser Begriffe ist jedoch alles andere als banal und keineswegs selbsterklärend und bedarf einer genaueren Betrachtung.

Vor allem Kritiker_innen aus dem Umfeld des Post-Development-Ansatzes unterstellen Freire eine individualistische, atomistische, anthropo- und androzentrische Konzeption des der Menschen im Sinne eines autonomen, frei schwebenden Subjekts, das in der Fähigkeit zu und im Streben nach vollkommener Selbstbestimmung seinen universalistischen Bestimmungsgrund finde. Demgegenüber betonen sie die vielfältigen kulturellen und sozialen Bedingtheiten und Prägungen, die das menschliche Denken, Wünschen und Handeln nicht bloß überformten, sondern konstitutiv bestimmten. In diesem Sinne wird das Gegenmodell eines kollektiven und partikular-vielgestaltigen „kulturellen“, „gemeinschaftlichen“ und „verorteten“ Subjekts gezeichnet, das das autonome Subjekt als zentrale Bestimmungsinstanz ablösen sollte. Nach dieser Betrachtung bedeutet Befreiung also nicht länger die individuelle Selbstbestimmung der Einzelnen, sondern die kollektive Selbstbestimmung kultureller Gemeinschaften (vgl. Bowers 2005b; Bowers/Apffel-Marglin 2005b).

Bei einem genaueren Blick auf die historischen Entstehungskontexte, die politischen Anliegen und konzeptionellen Grundlagen des Freire'schen Denkens ergibt sich jedoch ein deutlich komplexeres, differenzierteres und ambivalenteres Subjekt- und Befreiungsverständnis, das sich in derart holzschnittartigen Gegenüberstellungen individueller und kollektiver Subjekte und Selbstbestimmungsansprüche kaum fassen lässt. Wie in Kapitel 4.1 skizziert wurde, ist das Freire'sche Bild von Mensch und Welt zutiefst dialektisch gedacht. Freire versteht Menschen sehr wohl in ihren pluralen kontextuellen Bedingtheiten, ihrer historischen Gewordenheit, in ihrer kulturellen Überformung und ihrer sozialen Verankerung und grenzt sich klar von idealistischen und atomistischen Subjektver-

ständnissen ab. Zugleich betont er jedoch deren Fähigkeit, handelnd in diese kontextuellen Bedingungen, diese „Umstände ihres Lebens“ (vgl. Marx 1972: 115, 1969) einzugreifen. Mit dieser dialektischen Konzeption wird die unhintergehbare Verortung und Bedingtheit menschlicher Existenz anerkannt, ohne diese auf solch äußerliche Bestimmungsgründe zu reduzieren. Die Menschen – so der Kern dieser Konzeption – wahren einen Rest an Unbestimmtheit, an radikaler Freiheit, der sie jeder deterministischen Bestimmung entzieht und zum verändernden Handeln an ihren Lebensumständen und sich selbst befähigt. Menschliche Bedingtheit und Freiheit, Ver-Ortung und Ent-Ortung, Kollektivität und Individualität stehen somit in einem unauflöslichen dialektischen Spannungsverhältnis. Dementsprechend finden sich in der „Pädagogik der Unterdrückten“ sowohl Elemente, die die Affirmation und Behauptung eines historisch, kulturell und sozial gewordenen Selbst fundieren, als auch solche, die auf dessen radikale Hinterfragung und Umarbeitung abzielen. In diesem Sinn möchte ich abschließend zwei zentrale Aspekte dieses zweiten Kritikstranges aufgreifen und aufbauend auf der in dieser Arbeit entfalteten Konzeptdiskussion einige Hinweise für eine differenziertere und komplexere Interpretation des Freire'schen Befreiungsverständnisses geben.

Das betrifft zunächst die Kritik an Freires anthropozentrischer Gegenüberstellung und Hierarchisierung von Mensch und Natur. So zeigte sich bei der in 4.1 entfalteten Analyse, dass Freire seine Definition der Menschen und seiner Bestimmung menschlicher Entscheidungs- und Handlungsmacht wohl auf einer Trennung und Gegenüberstellung des_der Menschen und seiner_ihrer Welt bzw. äußerlichen Lebensumstände gründet. Allerdings fasst er diese Unterscheidung von Mensch und Welt eben nicht als kruden Dualismus, sondern als untrennbare dialektische Verwobenheit und Interdependenz. Das Freire'sche Naturverständnis ist daher weniger als strikte Trennung und einseitige Unterordnung denn im Sinne der Marx'schen Vorstellung eines „Stoffwechsel[s]“ (Marx 2005: 192) zu interpretieren. Freires Ideal menschlicher Selbstbestimmung zielt somit nicht auf eine Lösung oder Unterwerfung dieses Stoffwechsels, sondern auf dessen bewusste Reflexion und Gestaltung ab, die aber nie zu vollständiger Kontrolle wird. Zweitens richtet sich der Imperativ, die Welt zu gestalten, bei Freire primär auf die sozio-kulturelle Lebenswelt, also die gesellschaftlichen Umstände, in die die Menschen geworfen sind, und nicht so sehr auf die ökologischen Kreisläufe des Planeten Erde⁴⁸.

Allerdings eignet Freires Verständnis sowohl in Bezug auf die überlieferte sozio-kulturelle als auch auf die natürliche Mitwelt ein gewisser vorwärtsgewandter Impetus der Umgestaltung und der Veränderung alles Bestehenden. Damit einher geht (wie von öko-feministischer Seite bemerkt) eine strukturelle Unterbewertung der reproduktiv-zyklischen Aspekte und Tätigkeitsbereiche des Mensch-Seins ebenso wie eine weitgehende Blindheit für mögliche positive Gehalte tradierter ge-

48 Siehe dazu genauer die Kapitel 4.1.3 bis 4.1.6.

sellschaftlicher Arrangements, ethischer Prinzipien und Regularien und kultureller Wissensbestände, worauf unterschiedliche Autor_innen mit Blick auf nicht-westliche Wissens- und Gemeinschaftsformen hingewiesen haben⁴⁹. Auch markiert die Reduktion intersubjektiver Kommunikation und Dialogizität auf Beziehungen zwischen Menschen und die Objektivierung der nicht-menschlichen Welt eine klare epistemische Grenze, die einem empathischeren Verhältnis von menschlichem und nicht-menschlichem Leben, wie es in zahlreichen nicht-westlichen Ontologien und Kosmovisionen praktiziert wird, entgegensteht.

Der zweite Aspekt betrifft den Einwand, Freire würde mit seinem universalistischen Befreiungskonzept die abendländische Methode der kritischen Reflexion als einzige Quelle „echter“ Erkenntnis und damit eine zutiefst eurozentrische Epistemologie totalisieren und andere, nicht-westliche Wissensformen abwerten. Auch diese Darstellung weicht bei einem genaueren Blick auf Kontexte und Konzepte des Freire'schen Denkens einem deutlich komplexeren Bild. Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, greift die Befreiungspädagogik unbestreitbar auf einen europäischen Wissenskanon und entsprechende epistemologische und ontologische Grundannahmen zurück. Ebenso unbestreitbar bringt diese epistemische Verortung einige eurozentrische Verzerrungen und Verengungen im Freire'schen Denken mit sich – etwa in den soeben ausgeführten anthropozentrischen, androzentrischen und progressivistischen Tendenzen des Befreiungsverständnisses, der impliziten Hierarchisierung von theoretisch-abstraktem und praktisch-empirischem Wissen (siehe Kapitel 5.2.4) oder in der in Kapitel 5.2.5 diskutierten ambivalenten Konzeption des Mythos. Zugleich finden sich in der „Pädagogik der Unterdrückten“ aber auch deutliche Brüche und Ansätze einer epistemischen Dezentrierung dieses abendländischen Wissens- und Weltverständnisses – etwa in seiner Kritik am starren Wissenskonzept der „Bankiers-Erziehung“ (Freire 1984: 59), am Prozess der „kulturellen Invasion“ (ebd.: 131), am „Mythos der Ignoranz des Volkes“ (ebd.: 113), in der Aufwertung praktischen Erfahrungswissens und natürlich seinem Ideal einer dialogischen Bildung sowie der „kulturellen Synthese“ zwischen Revolutionär_innen und Unterdrückten, in der Lehrenden- und Lernendenpositionen demokratisiert werden⁵⁰.

Aus diesem Grund verstehen vor allem Autor_innen aus dem Umfeld dekolonialer Ansätze – die mit Freire ihre Verankerung in einer lateinamerikanischen Tradition anti-kolonialen Denkens, insbesondere in den Dependenztheorien und dem Befreiungsdanken teilen (vgl. Ojeda Pizarro/Cabaluz-Ducasse 2010: 150) – diesen als wichtigen Vorläufer und Impulsgeber für Projekte einer umfassenden geo-politischen, kulturellen und auch epistemischen Dekolonisierung. So ist die „Pädagogik der Unterdrückten“ für die kolumbianische Bildungswissenschaftlerin Diana Milena Peñuela „funda-

49 Siehe Kapitel 6.3.

50 Siehe etwa die Kapitel 4.2.3, 4.4 und 5.2.

mentalmente un proyecto de liberación y descolonización de los sujetos desde la educación“ (2010: 184). Ojeda Pizarro und Cabaluz-Ducasse wiederum sehen in Freires Dialog eine frühe Konzeption zur (interkulturellen) Verbindung von Rationalitäten und Wissensformen, die radikal mit dem alleinigen Gültigkeitsanspruch hegemonialen westlich-akademischen Wissens breche (2010: 158). Anknüpfungspunkte finden dekoloniale Denker_innen in Freires Sensibilität für die Verortung und Kontextualität menschlicher Praxis und damit auch jeder Wissensproduktion (ebd.: 156) sowie seiner Kritik an einem sakralisierten, totalitären Welt- und Wissensverständnis, „que postula que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido“ (Peñuela 2010: 184). Besondere Bedeutung kommt aber zweifellos Freires Positionierung auf Seiten der „Unterdrückten“ und seiner Aufwertung der sozialen wie epistemischen Ränder dieser etablierten Welt zu – einer Welt, die nicht allein in ihren Gesellschafts-, sondern auch ihren Wissensverhältnissen höchst hierarchisch, gewaltförmig und exklusiv strukturiert ist. So sieht etwa Mansell Freires „effort of recognition of this reality beyond fixed knowledges, marginalized by dominant paradigms of knowledge“ und sein Bestreben „to build dialogue with those whose voices have been silenced“ (Mansell 2013: 31) als zentralen Ausgangspunkt der Befreiungspädagogik. Gemäß dieser Interpretationen zeigt sich in Freires Denken ein radikales Projekt eben nicht bloß politischer, sondern auch kultureller und epistemischer Befreiung, Entkolonialisierung und Selbstbestimmung. Denn wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, zielt Freires Ansatz auf die volle Anerkennung und Realisierung des gleichberechtigten Mensch-Seins jener Personen und Personengruppen, deren vollwertige Menschlichkeit unter den bestehenden Verhältnissen in Frage gestellt und unterdrückt wird. Dies bedeutet nicht zuletzt auch deren Anerkennung als Erkenntnissubjekte, als Produzent_innen von Wissen und die Anerkennung ihrer eigenen Ansichten und Denkweisen – also dessen, was bell hooks oben als das Recht der Subalternen, ihre eigene Realität zu definieren, bezeichnet hat (hooks 1993: 151). Mehr noch werden diese marginalisierten, unsichtbar und stumm gemachten Perspektiven als privilegierte Orte verstanden, um die geschlossenen Systeme der etablierten Welt aufzubrechen und emanzipatorisch zu erneuern, wie Ojeda Pizarro und Cabaluz-Ducasse betonen: „Paulo Freire además de legitimizar las experiencias de los oprimidos, reconoce en ellos la fecundidad creativa para recrear y humanizar el mundo“ (Ojeda Pizarro/Cabaluz-Ducasse 2010: 156). In diesem Sinne ist für Mansell Freires politische Parteinahme für die Unterdrückten zugleich als epistemische Parteinahme für deren marginalisierte Perspektiven, Wissensformen und Rationalitäten zu verstehen. Denn echte, befreiende Erkenntnis und Erneuerung gehe für Freire immer von jenen Realitäten und Perspektiven aus, die von den etablierten Ansichten und Erklärungen ausgeschlossen bleiben und damit deren Gewissheiten zu überschreiten und zu erschüttern im Stande sind:

the preferential option for the poor clearly parallels and enriches the preferential option for the epistemological margins. [...] Freire's approach is thus based on both the ethical and rational recognition of the oppressed, as historically and socially excluded from knowledge. [...] Freirian pedagogy then begins not from the preexisting totality of knowledge but from a commitment to the exteriority (the excludedness from knowledge) of the oppressed, as living, breathing, embodied creators of knowledge. [...] This concern for the socialized margins of knowledge clearly parallels and enriches the [...] concern for the geographical margins of thought, by extending this to the universal marginality of those bodies excluded from the production of knowledge, those who have been understood historically as only bodies outside or on the margins of the world of words. (Mansell 2013: 30f.)

Mit Mansell zeigen sich somit in Freires radikaler Positionierung auf Seiten der Unterdrückten bereits klare Ansätze einer Epistemologie der Ränder, die auch für die heute immer stärker werdenden Forderungen nach epistemischer Dekolonisierung und der Rehabilitierung kolonial unterdrückter Ontologien und Wissensformen fruchtbar gemacht werden kann. Denn wie in Kapitel 5.1 diskutiert, muss auch Freires Anerkennung der Unterdrückten als Denkende und Wissende vor dem Hintergrund seines dialektisch-verorteten Menschenbildes verstanden werden. Die Unterdrückten erscheinen dann nicht bloß als Träger_innen einer festgeschriebenen, abstrakten, vermeintlich universal-menschlichen Rationalität – vielmehr wird durch die a-priorische Behauptung ihrer vollwertigen Menschlichkeit auch ihr je konkretes historisch, kulturell und sozial gewordenes Sein und Wissen aufgewertet. In diesem Sinne zielt die Pädagogik der Unterdrückten nicht allein auf die Befreiung der Unterdrückten als Individuen, sondern auch auf die Entfaltung und Anerkennung ihrer kollektiven kulturellen und gemeinschaftlichen Wissens- und Lebensformen (vgl. Peñuela 2010: 185). So charakterisiert Dussel diese Pädagogik in einer frühen Interpretation als Befreiung eines schöpferisch-verwandelnden Mensch-Seins, das nicht bloß individuell, sondern auch kollektiv und kulturell verstanden wird: „la educación liberadora es ‚el despliegue de las fuerzas creadoras del niño‘, de la juventud, del pueblo“ (Dussel 1977: 178)

Bei aller Anerkennung menschlicher Selbstbehauptung und der Vielfalt an Perspektiven, Anschauungen und Lebensformen beharrt Freire zugleich jedoch auf einem universalistischen Projekt der Befreiung, das diese Perspektiven und Lebensformen selbst dezentriert und in Bewegung bringt. Die historische Dynamisierung der Wirklichkeit, das permanente Streben nach der Überwindung jedweder Unterdrückung, die kritische Reflexion und Ent-Sakralisierung der bestehenden Verhältnisse, die unablässige Frage nach dem „Warum?“ und die Suche nach den strukturellen Ursachen entmenslichender Erfahrungen sind für Freire unaufgebbare. Dieses universalistische Streben bleibt auch in Bezug auf die Debatten um Dekolonisierung und die Anerkennung der Vielfalt an Ontologien, Gemeinschafts- und Wissensformen relevant. Denn in ihm steckt ein tiefes Bewusstsein von Endlichkeit und Fehlbarkeit, das in manch akademischen Debatten und politischen Modellen nur allzu leicht verloren geht. Freire hat zu Recht darauf hingewiesen, dass kein menschliches Wesen, kein menschliches Wissen und kein menschliches System vollkommen ist. Diese Feststellung

richtet sich freilich vorrangig gegen die Sakralisierung und Naturalisierung der hegemonialen Verhältnisse, sie gilt jedoch für die unterdrückten, an den Rand gedrängten und unsichtbar gemachten Formen des Mensch-Seins nicht weniger. Aus diesem Grund muss Befreiung immer mehr als die bloße Umkehrung von Unterdrückung sein. Projekte der Dekolonisierung können daher nicht allein auf die Affirmation und Selbstbehauptung des durch eine koloniale Matrix marginalisierten „Außen“ an „nicht-westlichen“ Ontologien, Normen, Gemeinschaftsformen und Praktiken reduziert werden. Denn die Tatsache ihrer kolonialen Unterdrückung macht diese menschlichen Praxisformen noch lange nicht per se befreiend noch unfehlbar. Dieser Hinweis ist nicht zuletzt mit Blick auf die von poststrukturalistischer Seite so betonte und in Kapitel 6.1 diskutierte Vielfalt und Überlagerung von Unterdrückungsverhältnissen von Bedeutung. Denn Menschen gehen nie vollständig in einer bestimmten sozio-kulturellen Identität oder Verortung auf, sondern nehmen immer mehrere Standpunkte zugleich ein – sie sind genauso wenig reines Kollektiv wie rein individuell, genauso wenig reine Gewordenheit wie reine Zukünftigkeit. Bei einer Reduktion dekolonialer Strategien auf die Selbstbestimmung indigener Gemeinschaften etwa geraten interne Ungleichheitsstrukturen ebenso aus dem Blick wie die historische Veränderung, Entwicklung und Gestaltbarkeit dieser Gemeinschaften. Ohne ein Element kritischer Hinterfragung und historisierender Ent-Sakralisierung erstarren so auch subalterne, „nicht-westliche“ Wissens- und Gesellschaftssysteme zu totalitär abgeschlossenen Entitäten, deren blinde Flecken, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verdeckt und damit unantastbar werden.

Zweifellos jedoch ist Freires Konzeption keineswegs die einzige Möglichkeit, dieses universelle kritische Element, das Streben nach Befreiung, nach der Überwindung von Unterdrückung, nach der Veränderung nekrophiler Verhältnisse zu denken, noch ist dieser Ansatz frei von Irrwegen, perspektivischen Verengungen und blinden Flecken, wie die in diesem Abschnitt diskutierten Kritiken deutlich zeigten. Insbesondere die Objektivierung der nicht-menschlichen Welt sowie die Unterbetonung reproduktiv-zyklischer Aspekte, Bedingungen und Tätigkeitsbereiche des Mensch-Seins markieren ernsthafte Limitierungen der Freire'schen Befreiungspädagogik. Angesichts dieser epistemischen Grenzen und dem in 2.1 diskutierten Desiderat einer dekolonialen Demokratisierung der Denkkorte scheint es daher angezeigt, diesen Ansatz im postkolonialen, interkulturellen bzw. interepistemischen Kontext neu zu bestimmen.

Mit der konsequenten Dezentrierung sämtlicher Wissensbestände enthält das Freire'sche Denken jedoch selbst wesentliche Elemente, um die eigene Position zu öffnen, und drängt darauf, den Befreiungsansatz in wechselnden und sich verändernden Kontexten dialogisch zu erneuern und anzupassen. In diesem Sinne könnte Freires Befreiungsuniversalismus mit emanzipatorischen Ansätzen aus anderen epistemischen Traditionen – etwa den andinen Konzepten des „Pachakuti“ oder des

„Kachakipaña“ – in Dialog gesetzt werden, um zu komplexeren, ganzheitlicheren und relationaleren Verständnissen von geschichtlicher Veränderung, Befreiung und menschlicher Handlungsmacht innerhalb der Verwobenheit menschlichen und nicht-menschlichen Lebens zu gelangen.

Allerdings sollten die Denk- und Sprechorte eines solchen Dialogs epistemischer Traditionen und Ansätze nicht allein kulturell bestimmt sein⁵¹. Denn Menschen sind eben immer auf unendlich vielfältige Weise in geographischen Kontexten, sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen und Beziehungen situiert und verortet. Ein kritisches Denken, das sich seiner Endlichkeit und Fehlbarkeit bewusst ist, sollte daher stets danach trachten, an die sozialen wie epistemischen Ränder zu gehen und zu den kritischen und dissidenten Stimmen zu blicken, um die eigene Position und Perspektive kritisch aufzubrechen. In diesem Sinne müsste auch die interkulturelle Erneuerung des Befreiungsdenkens selbst ihre Orte an den Rändern finden. Sie dürfte also eben nicht von den zentralen Orten der beteiligten Traditionen und Strömungen aus erfolgen, von den fundamentalistischen Apologet_innen, die sich in ihren jeweiligen sozialen, kulturellen, theoretischen Standpunkten einschließen, sondern von den Kritiker_innen, jenen, die ihre Position aus ihrem eigenen Denken heraus kritisch hinterfragen, zur Disposition stellen und somit für deren eigene Überschreitung öffnen⁵².

51 Vgl. zu dieser Überlegung die Differenzierung kulturalistischer und marxistischer Konzeptionen der lateinamerikanischen Befreiungsphilosophie in Kapitel 2.6.

52 Diese Überlegungen beruhen auf Enrique Dussels Konzept der „Transmoderne“ (Dussel 2013c: 135–182), nach dem eine als kolonial kritisierte Moderne von der missachteten „Außen“ aus zu überwinden, zugleich jedoch „das Beste“ (ebd.: 182) dieser Moderne zu integrieren sei. Zentral ist für Dussel in diesem Prozess ein „*Dialog zwischen den ‚Kritikern aus der Peripherie‘*“ (ebd.: 178). Dabei müsse sich dieser Dialog zwischen subalternisierten Traditionen und Wissensformen eben an deren jeweiligen Rändern verorten: nicht bei „den Apologeten der eigenen Kultur, die den anderen ihre eigenen Tugenden und Werte zeigen möchten [...] [und diese] nur gegen ihre Feinde verteidigen“, sondern bei „den kritischen Schöpfern ihrer eigenen Kulturen, [...] die sie von den kritischen Annahmen aus neu erschaffen, welche man in ihrer eigenen kulturellen Tradition und in der sich globalisierenden Moderne findet“ (ebd.).

7. Literatur

- Acosta, Alberto (2015): *Buen Vivir. Vom Recht auf ein gutes Leben. Das Wissen der Anderen für eine Welt jenseits des Wachstums*. München: Oekom.
- Altbach, Philip G./Kelly, Gail P. (1978): Introduction. In: Altbach, Philip G./Kelly, Gail P. (Hg.): *Education and Colonialism*. New York/London: Longman, 1–49.
- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Hamburg: VSA.
- Austrian Development Agency (2021): *Bildung*. <https://www.entwicklung.at/themen/bildung>, 11.11.2021
- Baquero, Patricia/Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (1998): Befreiung als Paradigma in Pädagogik, Theologie und Philosophie. In: Knauth, Thorsten/Schroeder, Joachim (Hg.): *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 11–92.
- Beigel, Fernanda (2015): Das Erbe des lateinamerikanischen Dependensismo und die Aktualität des Begriffs der Abhängigkeit. In: *Journal für Entwicklungspolitik* 31(3), 11–38.
- Bhola, H.S. (1984): *Campaigning for Literacy: Eight National Experiences of the Twentieth Century, with a Memorandum to Decision-Makers*. Paris: Unesco.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bowers, Chet A. (2005a): How the Ideas of Paulo Freire Contribute to the Cultural Roots of the Ecological Crisis. In: Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (Hg.): *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 133–150.
- Bowers, Chet A. (2005b): Introduction. In: Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (Hg.): *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1–12.
- Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (2005a): Preface. In: Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (Hg.): *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, vii–xiv.
- Bowers, Chet A./Apffel-Marglin, Frédérique (Hg.) (2005b): *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabaluz-Ducasse, Jorge (2016): Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. In: *Educación y Educadores* 19(1), 67–88.
- Carnoy, Martin (1974): *Education as Cultural Imperialism*. New York/London: Longman.
- Caruso, Marcelo (2015): Gemeinsames Erbe und abweichende Strukturbildungen. Ein knapper Umriss lateinamerikanischer Bildungsgeschichte(n). In: Oelsner, Verónica/Richter, Claudia (Hg.): *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster/New York: Waxmann, 15–40.
- Castro-Gómez, Santiago (2011): *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago (2007): Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (Hg.): *El giro decolonial*.

- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 79–91.
- Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (2007): Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (Hg.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 9–23.
- Césaire, Aimé (2010a): Rede über den Kolonialismus. In: Becker, Heribert (Hg.): Aimé Césaire. Rede über den Kolonialismus und andere Texte. Berlin: Karin Kramer Verlag, 77–122.
- Césaire, Aimé (2010b): Rede über die Négritude. In: Becker, Heribert (Hg.): Aimé Césaire. Rede über den Kolonialismus und andere Texte. Berlin: Karin Kramer Verlag, 123–132.
- Clavijero, Francisco Javier (1987): Historia antigua de México. México D.F.: Editorial Porrúa.
- Collet, Jan Niklas (2021): Die Vergeschichtlichung des Universalen. Reflexionen zu einem befreiungstheologischen Universalismus. In: Journal für Entwicklungspolitik 37(3), 89–116.
- Crossley, Michael/Tikly, Leon (2004): Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction. In: Comparative Education 40(2), 147–156.
- Dabisch, Joachim (2002): Paulo Freire. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: IKO, 75–85.
- Demirović, Alex (2017): Zwischen Wissenschaft und Weltauffassung. Marx‘ Theorie und die Philosophie der Praxis. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis 2017(2–3), 14–21.
- Dussel, Enrique (2013a): 20 Thesen zur Politik. Berlin: LIT.
- Dussel, Enrique (2013b): Agenda for a South-South Philosophical Dialogue. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 11(1), 3–18.
- Dussel, Enrique (2013c): Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Dussel, Enrique (2009): Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión. Madrid: Trotta.
- Dussel, Enrique (1993): Las metáforas teológicas de Marx. Estella: Verbo Divino.
- Dussel, Enrique (1990): El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana. México D.F.: Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (1989a): Philosophie der Befreiung. Hamburg: Argument.
- Dussel, Enrique (1989b): Philosophie der Befreiung. In: Fornet-Betancourt, Raúl (Hg.): Positionen Lateinamerikas. Frankfurt am Main: Materialis Verlag, 43–59.
- Dussel, Enrique (1988): Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos de 61-63. México D.F.: Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (1985a): Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung. Freiburg: Edition Exodus.
- Dussel, Enrique (1985b): La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse. México D.F.: Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (1980): La pedagogía latinoamericana. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, Enrique (1977): Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica. México D.F.: Editorial Edicol.
- Eribon, Didier (2017): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.

- Escobar, Arturo (2007): Worlds and Knowledges otherwise. The Latin American modernity/coloniality research program. In: Cultural Studies 21(2–3), 179–210.
- Escobar, Arturo (2004): Beyond the Third World. Imperial Globality, Global Coloniality and Anti-Globalisation Social Movements. In: Third World Quarterly 25(1), 207–230.
- Fanon, Frantz (2017): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fanon, Frantz (2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Figueroa, Dimas (1989): Aufklärungsphilosophie als Utopie der Befreiung in Lateinamerika. Die Befreiungstheorien von Paulo Freire und Gustavo Gutiérrez. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2007): Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Frankfurt am Main/London: IKO.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004): Lateinamerikanische Philosophie im 20. Jahrhundert. In: polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren (10–11), 81–97.
- Fornet-Betancourt, Raúl (1988): Philosophie und Theologie der Befreiung. Frankfurt am Main: Materialis Verlag.
- Freire, Paulo (2007): Unterdrückung und Befreiung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1983): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo/Betto, Frei (1986): Schule, die Leben heißt. Befreiungstheologie konkret. Ein Gespräch. München: Kösel.
- Giroux, Henry Armand (1993): Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. In: McLaren, Peter/Leonard, Peter (Hg.): Paulo Freire. A Critical Encounter. London/New York: Routledge.
- Global Campaign for Education (2021): About Us. <https://campaignforeducation.org/en/who-we-are/about-gce/>, 11.11.2021
- Grosfoguel, Ramón (2012): Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. In: Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1(3), 88–102.
- Gudynas, Eduardo (2012): Buen Vivir. Das gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1924): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Leipzig: Reclam.
- Hernández, Jesús (1977): Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung. Lollar: Achenbach.
- Hickling-Hudson, Anne (1998): When Marxist and Postmodern Theories Won't Do: the potential of postcolonial theory for educational analysis. In: Discourse. Studies in the cultural politics of education 19(3), 327–339.
- Hinkelammert, Franz Josef (2001): Der Schrei des Subjekts. Vom Welttheater des Johannesevangeliums zu den Hundejahren der Globalisierung. Luzern: Edition Exodus.
- Hinkelammert, Franz Josef (1995): Kritik der utopischen Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit den Hauptströmungen der modernen Gesellschaftstheorie. Luzern: Edition Exodus.

- Hinkelammert, Franz Josef (1985): Die ideologischen Waffen des Todes. Zur Metaphysik des Kapitalismus. Münster: Edition Liberación.
- hooks, bell (1993): bell hooks speaking about Paulo Freire - the Man, his Work. In: McLaren, Peter/Leonard, Peter (Hg.): Paulo Freire. A Critical Encounter. London/New York: Routledge, 146–154.
- Horizont3000 (2021): Länder und Sektoren.
<https://www.horizont3000.at/home/wie-wir-arbeiten/#laender-und-sektoren>, 11.11.2021
- Inkeles, Alex (2008): Die Modernisierung des Menschen. In: Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Sievers, Wiebke (Hg.): Klassiker der Entwicklungstheorie. Von Modernisierung bis Post-Development. Wien: Mandelbaum, 54–69.
- James, C.L.R. (1963): The Black Jacobins. New York: Random House.
- Jaspers, Karl (1966): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: Piper.
- Jugend Eine Welt (2021): Bildung & Schule. Das Potenzial von Kindern ganzheitlich fördern.
<https://www.jugendeinewelt.at/projekte/themen/bildung-und-schule/>, 11.11.2021
- Kane, Liam (2001): Popular Education and Social Change in Latin America. London: Latin America Bureau.
- Kastner, Jens (2013): pueblo. Probleme einer Übersetzung. In: MALMOE (62), 24.
- Kastner, Jens/Waibel, Tom (2012): Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Mignolo, Walter D. (Hg.): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Kidd, Ross/Kumar, Krishna (1981): Co-opting Freire: A Critical Analysis of Pseudo-Freirean Adult Education. In: Economic and Political Weekly 16(1/2), 27–36.
- Kraus, Magdalena Andrea/Scalet, Jonathan (2021): Christlicher Glaube als Quelle gesellschaftskritischer Diskurse und befreiender Praxis. In: Journal für Entwicklungspolitik 37(3), 4–38.
- Kusch, Rodolfo (2010): Indigenous and Popular Thinking in América. Durham: Duke University Press.
- Lander, Edgardo (Hg.) (2000): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Langthaler, Margarita (2015): Die Konjunkturen der Bildungszusammenarbeit. Ein Liebling der EZA? In: Faschingeder, Gerald/Kolland, Franz (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: New Academic Press, 33–58.
- Lenin, Wladimir Iljitsch (1949): Was tun? Brennende Fragen unserer Bewegung. Berlin: Dietz.
- Licht für die Welt (2021): Inklusive Bildung.
<https://www.licht-fuer-die-welt.at/unser-einsatz/behinderung-inklusion/bildung-fuer-alle/>, 11.11.2021
- Liebel, Manfred (2002): Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Frankfurt am Main/London: IKO, 49–62.
- Lorde, Audre (2007): Sister Outsider. Essays and Speeches. Berkeley: Crossing Press.
- Lyotard, Jean-François (2019): Das postmoderne Wissen: ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.

- Mall, Ram Adhar (1996): Was heißt „aus interkultureller Sicht“? In: Mall, Ram Adhar/Schneider, Notker (Hg.): Ethik und Politik aus interkultureller Sicht. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Mansell, John L. (2013): Naming the World. Situating Freirean Pedagogics in the Philosophical Problematic of Nuestra América. In: Motta, Sara C./Cole, Mike (Hg.): Education and social change in Latin America. New York: Palgrave Macmillan, 17–33.
- Marcuse, Herbert (1968): One-dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston: Beacon Press.
- Mariategui, José Carlos (1988): Figuras y Aspectos de la Vida Mundial III (1929-1930). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariategui, José Carlos (1986): Sieben Versuche die peruanische Wirklichkeit zu verstehen. Berlin: Argument.
- Mariategui, José Carlos (1975): La Escena Contemporánea. Lima: Biblioteca Amauta.
- Martí, José (1991): Educación. In: Obras Completas. Volumen 8. Nuestra América III. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 275–292.
- Martí, José (1982): Unser Amerika. In: Rama, Ángel (Hg.): Der lange Kampf Lateinamerikas. Texte und Dokumente von José Martí bis Salvador Allende. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 56–67.
- Marx, Karl (2005): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch 1: Der Produktionsprozess des Kapitals. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (Hg.): MEW. 8. Berlin: Dietz, 115–123.
- Marx, Karl (1969): Thesen über Feuerbach. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (Hg.): MEW. 3. Berlin: Dietz, 5–7.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (2005): Manifest der Kommunistischen Partei. Stuttgart: Reclam.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- McLaren, Peter (1997): Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós Educador.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Mignolo, Walter D. (2010): Introduction. Immigrant Consciousness. In: Kusch, Rodolfo (Hg.): Indigenous and Popular Thinking in América. Durham: Duke University Press, xiii–liv.
- Mignolo, Walter D. (2007): DELINKING. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: Cultural Studies 22(2), 449–514.
- Mignolo, Walter D. (2002): The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. In: The South Atlantic Quarterly 101(1), 57–96.
- Mignolo, Walter D. (2000): Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press.
- Mohanty, Chandra Talpade (1988): Under Western Eyes. Feminist Scholarship and Colonial Discourses. In: Feminist Review 30(1), 61–88.
- Muyolema, Armando (2001): De la „cuestión indígena“ a lo „indígena“ como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. In: Rodríguez, Ileana (Hg.): Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad. Amsterdam: Rodopi, 327–363.

- Ojeda Pizarro, Paula Rossana/Cabaluz-Ducasse, Jorge Fabian (2010): Colonialidad del Poder y Geopolítica del Conocimiento. Reflexiones para Re-Pensar las Pedagogías Críticas. In: Revista Electrónica Diálogos Educativos 10(19), 149–162.
- Overwien, Bernd (2002): Konzepte beschäftigungsorientierter Bildung für Jugendliche im Umfeld der Educación Popular: zwei Beispiele aus Nicaragua. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: IKO, 63–73.
- OXFAM Deutschland (2021): Recht auf Bildung.
<https://www.oxfam.de/unsere-arbeit/themen/recht-bildung>, 11.11.2021
- Paredes, Julieta (2014): Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario. Mexico: El Rebozo.
- Peñuela, Diana Milena (2010): ¿Es posible descolonizar la pedagogía? In: Praxis & Saber 1(1), 175–189.
- Poma de Ayala, Felipe Guamán (1998): Nueva Crónica y Buen Gobierno. Lima: Editorial Horizonte.
- Quijano, Aníbal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Rodríguez, Simón (2016): Obras Completas. Caracas: Dirección de Publicaciones y Comunicación.
- Salazar Bondy, Augusto (2004): ¿Existe una filosofía de nuestra América? México D.F.: Siglo XXI.
- Sarmiento, Domingo Faustino (2007): Barbarei und Zivilisation. Das Leben des Facundo Quiroga. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Sartre, Jean-Paul (2017): Vorwort. In: Fanon, Frantz (Hg.): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–28.
- Schelkshorn, Hans (2017): Eine Gigantomachia über Europa. Enrique Dussels Interpellation des europäischen Monologs über die Moderne. In: Völkl, Bärbel/Pacyna, Tony (Hg.): Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung. Bielefeld: transcript, 167–194.
- Schelkshorn, Hans (2013): Denken an den Grenzen der europäischen Moderne. Zur Bedeutung der “lateinamerikanischen Philosophie” für die Suche nach einer gerechten Weltgesellschaft. In: Münnix, Gabriele (Hg.): Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung. Nordhausen: Traugott Bautz, 263–279.
- Schelkshorn, Hans (2012): Die Verschlingung von Mythos und Logos. Vorüberlegungen zur Frage einer “Philosophie” in den amerindischen Kulturen. In: Gmainer-Pranzl, Franz/Graneß, Anke (Hg.): Perspektiven interkulturellen Philosophierens. Beiträge zur Geschichte und Methodik von Polylogen. Für Franz Martin Wimmer. Wien: Facultas, 380–395.
- Schelkshorn, Hans (2011): Interkulturelle Philosophie und der Diskurs über die Moderne. Eine programmatische Skizze. In: polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren (25), 75–100.
- Schelkshorn, Hans (2009): Entgrenzungen. Ein europäischer Beitrag zum philosophischen Diskurs über die Moderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schelkshorn, Hans (1992): Ethik der Befreiung. Einführung in die Philosophie Enrique Dussels. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schmid, Elisabeth (2014): Die Frage nach dem guten Leben. Buen Vivir in Ecuador und Entwicklung als Freiheit im kritischen Vergleich. Bremen: Wiener Verlag für Sozialforschung.

- Schugurensky, Daniel (1998): The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. In: *Convergence* 31(1), 17–29.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Tikly, Leon (2004): Education and the new imperialism. In: *Comparative Education* 40(2), 173–198.
- United Nations (2017): *The Sustainable Development Goals Report 2017*. New York: United Nations.
- USAID (2021): Education. <https://www.usaid.gov/education>, 11.11.2021
- von Kotze, Astrid (2020): Ecological Solidarity and Popular Education. In: *Sisyphus. Journal of Education*. 8(3), 85–99.
- Weiler, Kathleen (1991): Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. In: *Harvard Educational Review* 61(4), 449–474.
- Wimmer, Franz Martin (2004): *Interkulturelle Philosophie. Ein Einführung*. Wien: WUV.
- Wimmer, Franz Martin (1998): Thesen, Bedingungen und Aufgaben interkulturell orientierter Philosophie. In: *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* (1), 5–12.
- World Bank (2018): *World Development Report 2018. Learning to Realize Education's Promise*. Washington D.C.: The World Bank.
- Zea, Leopoldo (2005): *La filosofía americana como filosofía sin más*. México D.F.: Siglo XXI.

8. Anhang

8.1 Abstract (deutsch)

Mit seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ wurde der Brasilianer Paulo Freire ab den 1960er Jahren als anti-kolonialer Denker des Globalen Südens international bekannt. Bis heute gilt er vielen, vor allem dekolonialen Autor_innen als Wegbereiter einer dialogischen Dezentrierung eurozentrischer Bildungs- und Wissenskonzepte. Zugleich wurde Freire jedoch immer auch als Denker in der Tradition der europäischen Aufklärung interpretiert und geriet im Zuge postkolonialer Theoriebildung daher selbst unter „Eurozentrismusverdacht“. Obwohl in Brasilien entwickelt, basiere die „Pädagogik der Unterdrückten“ demnach auf westlichen epistemischen Grundlagen und sei mit ihrem universalistischen Befreiungsanspruch selbst ein kolonialer Akt, der nicht-westliche Kulturen und Wissenssysteme unterminiere. Diese auf den ersten Blick paradoxe Rezeption sucht die vorliegende Arbeit mit Hilfe einer doppelten Analyse der Befreiungspädagogik differenzierend zu klären.

Erstens wird das Freire'sche Denken dafür in seinem geopolitischen, soziokulturellen und vor allem ideengeschichtlichen Kontext verortet. Dabei zeigt sich die Befreiungspädagogik als Teil einer längeren lateinamerikanischen Denktradition, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit den komplexen Auswirkungen kolonialer Herrschaft und die Suche nach „authentischer“ Unabhängigkeit und Selbstbestimmung steht. Diese Tradition basiert in der Tat wesentlich auf europäischen Einflüssen, versucht diese jedoch vor dem Hintergrund der eigenen historischen Erfahrung neu zu interpretieren und strategisch zum Zweck anti-kolonialer Befreiung anzueignen.

Zweitens werden die zentralen Anliegen, Elemente und Grundannahmen des Freire'schen Denkens, anhand eines „Close Readings“ der „Pädagogik der Unterdrückten“, einer detaillierten Konzeptanalyse unterzogen. Zum Vorschein kommt ein dialektisch geprägtes Befreiungsverständnis, das die Selbstbestimmung marginalisierter Gruppen und die Vielgestaltigkeit menschlicher Lebensrealitäten und -entwürfe ins Zentrum rückt, zugleich jedoch auf universalistischen theoretischen Annahmen und ethischen Ansprüchen beharrt. Diese zeitigen zwar problematische eurozentrische Verzerrungen und Leerstellen; allerdings enthält die Befreiungspädagogik gerade in ihren universalistischen Grundannahmen auch starke Impulse für eine epistemische Dezentrierung und Pluralisierung geschlossener Wissenssysteme und drängt damit selbst darauf, ihren eigenen Ansatz zu öffnen und in wechselnden historischen und sozio-kulturellen Kontexten dialogisch neu zu bestimmen.

8.2 Abstract (english)

With his classic "Pedagogy of the Oppressed", Brazilian Paulo Freire became internationally known as an anti-colonial intellectual of the Global South in the 1970s. To this day he is considered by many, especially decolonial scholars and activists, as a pioneer of a dialogical decentering of Eurocentric concepts of education and knowledge. At the same time, Freire was always interpreted as a thinker in the tradition of the European Enlightenment and came under suspicion of "Eurocentrism" in the course of postcolonial theory formation. Although developed in Brazil, "Pedagogy of the Oppressed" was based on Western epistemic foundations and with its universalist claim to liberation – so the critique – was itself a colonial act that undermined non-Western cultures and knowledge systems. This thesis attempts to clarify this seemingly paradoxical reception through a double analysis of liberation pedagogy in a differentiating way.

First, Freire's thinking is located in its geopolitical, sociocultural and, above all, ideological-historical context. In this perspective, liberation pedagogy shows itself to be part of a longer Latin American tradition of thought, which centers on confrontation with the complex effects of colonial domination and the search for "authentic" independence and self-determination. Indeed, this tradition is substantially based on European influences, but seeks to reinterpret and strategically appropriate them against the backdrop of its own historical experience for the purpose of anti-colonial liberation.

Second, the central concerns, elements, and basic assumptions of Freire's work are subjected to a detailed conceptual analysis, based on a "close reading" of "Pedagogy of the Oppressed". What emerges is a dialectically-shaped understanding of liberation that focuses on the self-determination of marginalized groups and the diversity of human realities and conceptions, but also insists on universalistic theoretical assumptions and ethical-political claims. This understanding does indeed produce problematic Eurocentric distortions and voids. However, precisely in its universalistic basic assumptions, liberation pedagogy embodies strong impulses to an epistemic decentering and pluralization of closed systems of knowledge, and pushes for opening its approach and dialogically redefining it in changing historical and socio-cultural contexts.