

Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Wassilios Baros · Rita Braches-Chyrek ·
Solvejg Jobst · Joachim Schroeder *Hrsg.*

Kritische Pädagogik und Bildungsforschung

Anschlüsse an Paulo Freire



Springer VS

Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Reihe herausgegeben von

Karin Bock, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Technische Universität Dresden, Dresden, Sachsen, Deutschland

Rita Braches-Chyrek, Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Bayern, Deutschland

Heinz Sünker, Fakultät 2 – Human- und Sozialwiss., Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Wassilios Baros, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg, Salzburg, Salzburg, Österreich

Die Reihe ‚Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft‘ will grundlagenanalytisch wie feldspezifisch einen sich der Aufklärungstradition wie deren Dialektik verpflichtenden Rahmen bieten, um in den Verfallszeiten der ‚neoliberalen Konterrevolution‘ eine Alternative zu ermöglichen. Ausgehend von einem kritischen ‚Kritik‘-Begriff gilt es, sich der politischen Produktivität von kritischer Erziehungswissenschaft wie Bildungstheorie in gesellschaftspolitischen Kontexten zu versichern, um die alten Potentiale im Interesse einer Demokratisierung von Klassengesellschaft zu erinnern, zu reformulieren und weiterzuentwickeln. Die Reihe ist offen für moderne Diskurse, die sich dieser kritischen Sichtweise verbunden fühlen.

Wassilios Baros · Rita Braches-Chyrek ·
Solvejg Jobst · Joachim Schroeder
(Hrsg.)

Kritische Pädagogik und Bildungsforschung

Anschlüsse an Paulo Freire

 Springer VS

Hrsg.

Wassilios Baros
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Universität Salzburg
Salzburg, Salzburg, Österreich

Rita Braches-Chyrek
Fakultät Humanwissenschaften
Universität Bamberg
Bamberg, Bayern, Deutschland

Solvejg Jobst
Faculty of Education, Arts and Sports
Western Norway University of Applied
Sciences
Bergen, Norway

Joachim Schroeder
Fakultät Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Hamburg, Hamburg, Deutschland

ISSN 2730-9495

ISSN 2730-9509 (electronic)

Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft

ISBN 978-3-658-41414-6

ISBN 978-3-658-41415-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41415-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

Kritische Pädagogik und Bildung

Im Kontext aktueller gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und kritischer Einordnungen werden in diesem Band ausgewählte theoretische und methodische Ansätze des Marxisten, Philosophen und katholischen Sozialreformers Paulo Freires aufgegriffen und diskutiert. Ziel der Beiträge ist es, Freires Positionierungen und Impulse hinsichtlich kritischer pädagogischer Handlungsaufforderungen mit erziehungs- und bildungstheoretischen sowie -praktischen Implikationen zu spiegeln, um neue, die bisherigen Grenzen überschreitende Möglichkeiten der Kämpfe für Gerechtigkeit und Solidarität benennen zu können. Seine radikale Kritik an ungerechten gesellschaftlichen Verhältnissen, an Neuverhandlungen von Bedeutungssystemen und fest verwurzelten sozialen Ungleichheiten dient dazu, die Bildungssituationen und Bildungsprozesse in den aktuell bestehenden, postkolonialen neoliberalen Gesellschaftssystemen zu problematisieren. „Der Kapitalismus ist unverändert fest verwurzelt, und zwar weltweit und mehr als je zuvor. Die hiermit verbundenen alten Ungleichheiten bleiben bestehen. Sie definieren die Lebenserfahrungen, beschränken die Hoffnungen und Wünsche ganzer Gruppen und Klassen von Menschen, von Gemeinschaften und Gemeinden. Daneben bringen diese Neue Zeiten neue soziale Spaltungen, neue Formen der Ungleichheit und des Entzugs der Macht, über das eigene Leben verfügen zu können, mit sich, die die alten Formen überlagern. Was als ‚Zweidrittel/Eindrittel-Gesellschaft‘ bezeichnet wird, scheint das neue Muster zu sein, das für diese Neuen Zeiten ebenso charakteristisch ist wie die flexible Spezialisierung und die soziale Differenzierung. Nimmt diese Art der Ungleichheit in diesen Neuen Zeiten einen endemischen Charakter an, oder ist sie nur ein mögliches Szenario? Was auch immer der Fall sein wird, so wird doch deutlich, dass das Potential für Ungleichheit in einer bunten und heterogenen Gesellschaft größer nicht kleiner ist“ (Hall & Jacques, 1989, S. 17).

Anknüpfend an diese und ältere kritische Auseinandersetzungen, bspw. von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, Klaus Mollenhauer, Jürgen Habermas oder Hans-Joachim Heydorn, werden in diesem Band unterschiedliche Motive der Kritischen Pädagogik Freires diskutiert. Ausgehend von dem Befund, dass die Erfahrungen der Armen, Unterdrückten und Enteigneten der Schlüssel zum Verständnis von Gesellschaftsgeschichte ist, entwickelte Paulo Freire eine Vorstellung von Bildung, als Frage von Bewusstseinsbildung, als problemformulierende Bildung und als prozesshafter, fortlaufender Vorgang. Bildung bedeutete für Paulo Freire, sich selbst und die Welt zu begreifen: „Gerade in den dialektischen Beziehungen zur Wirklichkeit soll Bildung als ein Prozess beständiger Befreiung des Menschen behandelt werden; als Bildung die deshalb weder den Menschen isoliert von der Welt begreift – ausgehend davon, dass er diese in seinem Bewußtsein schafft – noch die Welt ohne den Menschen“ (Freire, 1974a, S. 82).

Zentral in diesen theoretischen Überlegungen ist der Mensch und seine lebensbedingten wie auch lebensgeschichtlichen Erfahrungen in den jeweiligen – oftmals sehr spezifischen – sozialräumlichen Umwelten. „Wenn Menschen sich mit der Welt in Beziehung setzen und auf die Herausforderungen ihrer Umwelt reagieren, beginnen sie die Realität zu dynamisieren, zu beherrschen und zu humanisieren. Sie fügen etwas von ihrem Eigenen hinzu, indem sie dem geographischen Raum eine zeitliche Bedeutung geben, das heißt, indem sie Kultur hervorbringen“ (Freire, 1974b, S. 11). Mit der Infragestellung und Entmystifizierung der gesellschaftlichen Bedingungen für die Bildsamkeit von Menschen konnte Paulo Freire seine Überlegungen zu pädagogischen Formen dialogischer Erziehung und Bildung als Grundlage für kritisches Denken etablieren. Kritisches Denken bildet eine wesentliche Grundlage kritischen Handelns, dass die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen ermöglicht.

Kritisches Denken bildet eine wesentliche Grundlage kritischen Handelns, dass die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen ermöglicht. Handeln und ermöglicht die Freiheit von inneren und äußeren Zwängen. Es kann eben nicht darum gehen, den Menschen von außen zu formen, i. S. einer bloßen Wissensvermittlung, sondern um die Konstitutionsbedingungen von Reflexivität und damit auch um „die Herstellung eines richtigen Bewusstseins. Beides wäre zugleich von eminenter politischer Bedeutung: seine Idee ist, wenn man so sagen darf, politisch gefordert. Das heißt: eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1971, S. 107). Gelingende Bildung macht es möglich, dass Gleichheit und Nichtdiskriminierung erkämpft werden können, dass sich Menschen motiviert, berufen und befähigt fühlen, gesellschaftliche Ungleichheiten zu verändern. „Freiheit wird nur

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

Die theoretischen Überlegungen Freires ermöglichen sicherlich nicht eine umfassende und systematische Analyse der objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, der Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung, jedoch können konkrete Ereignisverläufe, Entwicklungslogiken und Entwicklungsdynamiken sowie Grenzsituationen in den Blick genommen werden. Nur im aktiven Erkennen der Situationen, die Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ungleichheiten verursachen und manifestieren sowie in der aktiven Distanzierung und Überwindung von diesen, können Vorstellungen über ein anderes Leben entstehen. Analyse, Kritik und Selbstreflexion machen es möglich, dass Menschen selbstbestimmt und vernünftig handeln, ideologische und vorurteilsbehaftete Einschränkungen erkennen und verändern können. Die Realisierung von Emanzipationsprozessen muss demzufolge das Ziel jedes pädagogischen Handelns sein, da eine verwirklichte Demokratie nur als eine Gesellschaft von Mündigen vorstellbar ist (Adorno, 1971, S. 107). Und daher kann es eben nicht nur darum gehen Bildung mit dem Begriffen des Distinktionsgewinns, der Verwertung, der Kompetenz oder Schlüsselqualifikation in Zusammenhang zu bringen, sondern es geht immer auch um den gesellschaftspolitischen Bezug (Sünker & Krüger, 1999), um im Sinne von Bourdieu (1998) die Reproduktion der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu entschlüsseln.

Wassilios Baros
Rita Braches-Chyrek
Solvejg Jobst
Joachim Schroeder

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft*. Suhrkamp
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Freire, P. (1974a). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart-Berlin.

- Freire, P. (1974b). *Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog*. Wuppertal.
- Hall, S., & Jacques, M. (1989). Introduction. In S. Hall & M. Jaques (Hrsg.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990's* (S.13–20).
- Sünker, H., & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neube-ginn?! Suhrkamp*.

Inhaltsverzeichnis

Philosophische Grundlagen und Perspektiven

Language Learning and the Constitution of the Subject: Freire and Lyotard on Agency, Dialogue, and Silence	3
Kai Wortmann	
„Fuera del pueblo no hay salvación“ (Außerhalb des Volkes gibt es kein Heil) Neue Herausforderungen für die Befreiungspädagogik nach Frei Betto	15
Norbert Mette	
Im Zeichen von Dialog und Veränderungswissen: „Pädagogik der Autonomie“ revisited	27
Thomas Eppenstein	
Ruth C. Cohn und Paulo Freire im Dialog	53
Matthias Scharer	
Kritische Pädagogik im Unterricht – Freies Dreiklang von Dialog, Situation und Problemlösung	91
Joachim Dabisch	
Posttheorien und Öko	
¿Hundert Jahre Einsamkeit? Das Narrativ der Befreiung und die Verstrickungen postkolonialer Pädagogik	105
Joachim Schroeder	

Paulo Freire im Zeitalter der Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen	123
Christel Adick	
Die Rückkehr zum menschlichen Maß	155
Bruno Kern	
Natur und Ethik – Umweltschutz durch Solidarität in Freires späten Schriften	167
Sophia Schorr und Daniel Lieb	
Kapitalismus-Kritik, Solidarität der Armen und die Zukunft der Mutter Erde	187
Arnold Köpcke-Duttler	
Indigenes Wissen – Indigene Wissenschaften. Herausforderungen, Chancen und Wege der Auseinandersetzung mit traditionellen Wissenssystemen	195
Karsten Kiewitt	
Bildungstheoretische Perspektiven	
Politik des Lebens. Problemformulierende Bildung als Befähigung	219
Ronald Lutz	
Bildung und Solidarität – Paulo Freire, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und (welt-)gesellschaftliche Transformation	255
Anna Maria Kamenik und Stefanie Vochatzer	
Freire und Jouhy – Solidarische Einwände und befreiende Kritik im Dialog	285
Sebastian Engelmann	
Bildung als Praxis der Befreiung – wovon?	299
Julika Bürgin	
„Die Armen sind die Lehrer!“ – Paulo Freire und die Bedeutung seines Bildungsansatzes für eine befreiende Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen	323
Dominik Novkovic	

„Empowerment“: Beobachtungen zur Rezeption Freires und gegenwärtigen Herausforderungen ‚kritischer‘ Pädagogik in religionspädagogischer Perspektive	355
Georg Bucher	
Paulo Freire in Times of Liquid Integration	373
Solvejg Jobst und Jan Skrobaneck	
„Ich werde maximal ermutigt, irgendwie“ Die Straßenschule der Treberhilfe Dresden als sozialisatorischer Zwischenraum	383
Markus Andrä und Maren Behnert	
Mit Paulo Freire auf dem Weg zur inklusiven ganztägigen Bildung	401
Kira Funke	
Anthropologische Grundlagen einer Nichtausschließenden Befreiungspädagogik – Inklusion in Schulen im Lichte von Freire	427
Jutta Lütjen	
Post-Corona-Gesellschaft. Was wir aus der Krise lernen könnten – Erkenntnisse der Transformationsforschung	463
Hans Holzinger	
Praxisbeispiele	
Solidarity, Gender, Dialogue in the A.I. era	477
Keratsio Georgiadou	
Paulo Freire und das Alphabetisierungsspiel. Eine exploratorische Fallstudie im Kindergarten zum generativen Thema Zoo	491
Daniela Schlienger und Stefan L. Meyer	
Die Corona-Krise aus subjektiver Sicht Heranwachsender – Einblicke in deren lebensweltliche Erfahrung durch Photovoice-Projekte	541
Sarah Abu-El-Ouf, Christiane Mettlau und Julia Pieper	
Globalisierte und digitalisierte Weltgemeinschaft versus bewussteinsbildende Basisarbeit in Zentralafrika	571
Manfred Peters	

Grenzüberschreitende lebenspraktische Bildung Jugendlicher und junger Erwachsener im Sinne Paulo Freires – Bericht über ein Lehr-Lern-Forschungsprojekt	587
Koffi Emmanuel Noglo und Margit Stein	
Lernen im Trialog – das Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit in der «FREIFORM» Ein innovatives Studienangebot der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz	609
Laura Pelosi und Andreas Schauder	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Dr. Wassilios Baros Professor für Bildungsforschung, Paris Lodron Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Emotionen und politische Bildung, Intergenerationale Bildungsforschung, wassilios.baros@plus.ac.at

Dr. Rita Braches-Chyrek Professorin für Sozialpädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Generationen, Geschlechter- und Kindheitsforschung, rita.braches@uni-bamberg.de.

Dr. Solvejg Jobst Professorin für Erziehungswissenschaft, Western Norway University of Applied Sciences. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Bildung und soziale Ungleichheit, Professionsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie; Solvejg.Jobst@hvl.no

Dr. Joachim Schroeder Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen, Erziehung und Bildung unter Bedingungen von Armut, Migration und Flucht, sozialräumliche Schulentwicklung, Bildungsreformen in Lateinamerika, Alphabetisierung und Grundbildung Jugendlicher und Erwachsener. Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de

Autorenverzeichnis

Sarah Abu-El-Ouf M. Ed., Hamburg, Deutschland

Dr. Christel Adick Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

Dr. phil. Markus Andrä Dresden, Deutschland

Dr. Maren Behnert Pirna, Deutschland

Dr. Georg Bucher Halle/Saale, Deutschland

Prof. Dr. Julika Bürgin Frankfurt am Main, Deutschland

P.A., Dr. phil, Dipl.Päd, Joachim Dabisch Oldenburg, Deutschland

Dr. Sebastian Engelmann Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland

Prof. Dr. Thomas Eppenstein Frankfurt am Main, Deutschland

Dr. Kira Funke Köln, Deutschland

Dr. Keratso Georgiadou Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries, DUTH, Komotini, Greece

Hans Holzinger Mag. Seekirchen, Deutschland

Dr. Solvejg Jobst Ask, Norway

Anna Maria Kamenik B. A. Herrenberg, Deutschland

Dr. theol. Bruno Kern Mainz, Deutschland

Dr. Karsten Kiewitt Busendorf, Deutschland

Prof. Dr. phil. habil, Arnold Köpcke-Duttler Ochsenfurt, Deutschland

Daniel Lieb B. A. Institut für Bildung & Kultur, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland

Dr. phil., Prof. em. Ronald Lutz Leipzig, Deutschland

Dr. phil., Jutta Lütjen Patersberg, Deutschland

Dr.theol., Dr.theol.h.c., Norbert Mette Münster, Deutschland

Christiane Mettlau Hamburg, Deutschland

lic. phil. I Stefan L. Meyer Kappel, Schweiz

Dr., Dipl.-Politologe, Koffi Emmanuel Noglo Academie Bilimon, Lome, Togo

Dr. phil. Dominik Novkovic Kassel, Deutschland

Laura Pelosi Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Muttenz, Deutschland

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Manfred Peters Université de Namur (Unamur),
NAMUR, Belgien

Julia Pieper Hamburg, Deutschland

Mag. Dr. Matthias Scharer Innsbruck, Austria

Andreas Schauder MA Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Muttenz,
Deutschland

Daniela Schlienger B. A. Hellikon, Schweiz

Sophia Schorr Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine
Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am
Main, Deutschland

Dr. Joachim Schroeder Fakultät für Erziehungswissenschaft (EW 2),
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Jan Skrobanek Ask, Norway

Prof. Dr., Dipl.-Psych., Dipl.-Päd. Margit Stein Fakultät I, Universität Vechta,
Vechta, Deutschland

Stefanie Vochatzer M.A. Paderborn, Deutschland

Kai Wortmann M.Sc. Tübingen, Germany

Philosophische Grundlagen und Perspektiven



Language Learning and the Constitution of the Subject: Freire and Lyotard on Agency, Dialogue, and Silence

Kai Wortmann

I begin with a personal confession: While reading Freire’s “Pedagogy of the Oppressed” for the first time many years ago, I felt constant unease. This was, so I believe now, because of my then recent discovery of what is called “post-modern” philosophy. This text is the result of my attempts of putting this feeling of unease into words, of *naming* it, as for Freire precisely “naming the world” is the “fundamental precondition” for any “true humanization” (Freire, 1970/1996, p. 118).

One of the earliest insights of structural linguistics is that any naming works based on the principle of opposition or difference to other “names”. The difference I want to play with in this paper is the one between the theories of Freire and Jean-François Lyotard. My aim is not to stage a battle between Critical and Postmodern Pedagogy but to draw a productive contrast between the two authors in which both commonalities and differences can be rigorously named.

As an angle for comparison, I chose the notion of “learner agency” as this notion is frequently used in educational discourse, regardless from which theoretical background. My initial curiosity was sparked through the almost univocally unproblematic use of this notion throughout almost all “camps” of educational theory. By contrast, I think that what this notion means and whether it can be used productively at all is dependent upon the theoretical background—and here there is indeed a stark contrast between Freire’s Critical Pedagogy and one informed by

K. Wortmann (✉)
Tübingen, Germany
E-Mail: kai.wortmann@uni-jena.de

Lyotard. I will elaborate on this intuition by focussing on the relations between language, the subject that creates and is created by language, and education.

‘Critical Pedagogy’ is a broad term (Shor, 1992, p. 129; McLaren, 2000, p. 35; Kincheloe, 2004, p. 5). What is at its heart, at least in the American discourse, is the work of Paulo Freire (a judgement which was both stated by himself and others, see Freire, 1993, p. ix; McLaren, 2000, p. 162). What is at heart of “learner agency”, in contrast, is subject to profound disagreements. In post-modern times in which the subject has become unsettled, Critical Pedagogy has been productively challenged (Kincheloe, 1995; Correa, 2007; Sternfeld, 2009; Vlieghe, 2018; Wortmann, 2020, 2022), and whether Critical Pedagogy supports learner agency has become unsure.

The aim of this paper is to confront Freire’s eminent “Pedagogy of the Oppressed” (Freire, 1970/1996, abbr. PO), which is widely seen as probably the single most influential book on Critical Pedagogy, with Jean-François Lyotard, who is widely acknowledged as key thinker of postmodernism due to his “The Postmodern Condition” (Lyotard, 1984, abbr. PC) and “The Differend” (Lyotard, 1988, abbr. TD). For this confrontation I will first analytically reconstruct Freire’s concepts of the learner (1.1) and its agency (1.2). I will then draw a first criticism on him (1.3) which will be the starting point for a critical comparison of Freire’s concept of learner agency with Lyotard’s. Therefore, I will briefly introduce two of Lyotard’s main concepts which I apply on Freire’s thoughts: the learner as “metanarrative” (2.1) and agency as ethical task concerned with the “differend” (2.2). Against the Freirean criticism that Lyotard’s concepts leave no room for a pedagogical project of social justice, I will point out their inherently ethical dimensions (2.3). Finally, I will bring both thinkers *in* dialogue *on* dialogue and thereby provide an outlook on the insolvably contradictory views of the two authors (3).

1 Freire: Learning to Name the World

1.1 Learner

For exploring Freire’s conception of the learner, I will draw first on three anthropological aspects of Freire’s thought, i.e., the learner as a *human*, second on the specific features of the classes which structure the social sphere, i.e., the learner as *positioned* in the social order, and third on the two different forms of learning, i.e., the learner as *dominated or liberated* by teaching.

For Freire, a learner is first and foremost a *human being*. With the following three aspects I want to lay down what I believe forms the general anthropological foundation of Freire's thought and what implications for educational activities they have. 1) Freire emphasises that humans are *situated* in a social environment and historical condition. Being in and with the world (PO, p. 25) always means being in a concrete situation (PO, p. 90) of which one can become aware (PO, p. 79). What follows is that educational activities must have the situations of people as their content or object. 2) Both humans and their socio-cultural environment in turn are *created* by humans (PO, p. 33) as humans can "separate themselves from the world" as well as "from their own activity" (PO, p. 80). Indeed, Freire sees this aspect as defining humankind in distinction to animals (PO, p. 78–82), going as far as saying that "human beings *are* praxis" (PO, p. 81). For Freire, individuals have the "historical vocation to be more fully human" (PO, p. 37). What follows is that educational activities must aim for progress in human development and society. 3) As fundamental modus of being, without which humans cannot realise their historical task to create the world and themselves, Freire conceptualises *dialogue*: "Dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world" (PO, p. 69). To name the world for Freire is not only a passive, reactive process but instead a transformative one since it implies becoming aware of and transforming the world (PO, p. 68–70). What follows is that educational activities must happen through dialogue with the students or the oppressed respectively.

At the same time, a learner is not only a human being but in our historical situation also *oppressed*, *oppressor*, or *revolutionary leader*. I will briefly present the key characteristics of these categories. Freire conceptualises the *oppressed* as "uncompleted beings" (PO, p. 25) and "semihumans" (PO, p. 48) which "have no consciousness of themselves as persons or as members of an oppressed class" (PO, p. 28) and are therefore divided between "following prescriptions or having choices" (PO, p. 30, cf. p. 37). But not only the oppressed, also the *oppressors* suffer from the current social order, in their case from pathological urge of objectifying and dominating their surrounding driven by a prioritisation of having over being (PO, p. 40–42) which leads them to dehumanise the oppressed. A third category of humans are "*revolutionary leaders*" who employ "revolutionary wisdom" which includes love, the "conviction of the necessity for struggle", and authentic dialogue with the oppressed (PO, p. 49, cf. p. 108). Together, oppressed and revolutionary leaders are the agents of revolution (PO, p. 110, q.v. p. 162–164).

Since education is "an ongoing activity" (PO, p. 65) the learner must also be seen *in the process of learning*. I therefore contrast education for *domination*, which Freire calls "banking education", with *liberating* education, which he calls

“problem-posing education”. *Banking education* is characterised by the teacher as the active subject and the students as passive objects. The metaphor refers to the underlying assumption that knowledge is “banked” in the students just like money in the bank (PO, p. 53). This transfer of knowledge has not reality as its learning object but myths in order to keep the oppressed passive (PO, p. 120–121, cf. p. 114). It therefore creates a culture of silence which is not in line with the second anthropological aspect, namely the vocation of becoming more complete human beings. The *problem-posing* approach in contrast uses the third anthropological aspect, namely dialogue, for authentic education in which the teacher and the learner equally act and reflect upon the world (PO, p. 74–75). Equality is ensured by resolving the “teacher-students contradiction” (PO, p. 60) and acknowledging that the learners “while being taught also teach” (PO, p. 61). Authentic problem-posing education supports individuals in their process of becoming more fully human (PO, p. 65).

1.2 Agency

To evaluate what agency means for Freire, I will present two features of his thought. At first, it is important to remember that in an oppressive society, the *oppressed have no agency*. Because of the culture of silence, i.e., their state of lethargy and ignorance which was created by banking education, the oppressed fear authenticity. Their agency as well as their aim for gaining back agency in freedom and liberation is prohibited by the educational banking strategy, hence this “false generosity of paternalism” (PO, p. 36) of the oppressors is a technique of oppression. To *regain* agency, the oppressed must reflect and act upon the world—enabled through problem-posing education. Since “no one liberates himself by his own efforts alone, neither is he liberated by others” (PO, p. 48), for Freire a dialogical approach is the only way to regain agency. The medium of dialogue is language: “naming the world” Freire conceptualises as the “fundamental precondition for their true humanization” (PO, p. 118)—an assumption that is grounded in Freire’s own singular and highly influential pedagogical work, especially the extensive literacy campaigns he conducted (Freire & Macedo, 1987; Burbules & Berk, 1999, p. 52–53; Stromquist, 2014, p. 549–551).

1.3 Freire's Learner Agency—and Utopianism

Freire never used the term 'agency' in the "Pedagogy of the Oppressed", however, many authors refer to Freire as a prominent thinker of agency (Giroux, 1987, p. 11; McLaren & da Silva, 1994/2004, p. 58; Dale & Hyslop-Margison, 2010, p. 110–111; Jeffrey, 2011, p. 76–78). In this sense, Henry Giroux writes: "Freire believed that education [...] was eminently political because it offered students the conditions for self-reflection, a self-managed life and *critical agency*" (2010, emphasis added).

My criticism now is that Freire remains largely vague regarding how a *learner with agency* would look like. Maybe this is unfairly stated if one sees Freire as, "[I]ike most utopian thinkers, [...] much clearer in his criticism and in what he rejects than in the constructive educational theory which he proposes" (Elias, 1994, p. 121). Yet, Freire does use phrases like "the appearance of the new man" (PO, p. 38). As an individual (s)he is a "new being: no longer oppressor, no longer oppressed, but human in the process of achieving freedom" (PO, p. 31) and sees whole humankind as a "project" (PO, p. 35). Pathetic phrases (or "pathos formulas" in the words of Aby Warburg, cf. Rieger-Ladich, 2002; Sliwinski, 2008) like these without a clear outline of what they consist in almost cry for critique—but, as I will show in turn, Freire's basic concept of the learner already provokes objections.

2 Lyotard: Learning to Recognize Differences in Naming the World

2.1 Learner

The learner as an "uncompleted being" with the "historical vocation to be more fully human" can be seen as metanarrative *par excellence* as far as it remains an unquestioned and unquestionable, transcendent, and universal truth. I will in turn first shortly present the concept of the metanarrative and then apply this to Freire's thought. From Lyotard's perspective there is no generally accepted procedure to legitimate the validity of truth claims such as a "historical vocation"—but just a wide variety of different and competing ways to speak which he calls, with reference to Wittgenstein (1953/2003), "language games" (PC, p. 10, cf. Burbules, 2000). For Lyotard, metanarratives tend to unitise these different language games and mask their fragility, for example by mixing descriptive and prescriptive statements (PC, p. 36). Applying this to Freire's anthropological thought we now can

see the “narrative of emancipation” (PC, p. 37) in “humanity”—or, from a Marxist perspective as Freire’s, the proletariat or oppressed (cf. PC, p. 36–37)—“as the hero of liberty” (PC, p. 31). Indeed, Freire in the “Pedagogy of the Oppressed” again and again mixes descriptive and prescriptive statements by claiming necessity of his descriptions (e.g., PO, p. 31, 84, 109, 125–127, 141–142). The position from which the metanarrative is told is described by Lyotard as follows: “The narrator must be a metasubject in the process of formulating [...] the legitimacy of discourses” and “in giving voice to their common grounding, realizes their implicit goal” (PC, p. 34). This enables us to see Freire’s positioning of himself as the one who knows which actions must and will take place.

2.2 Agency

But not only the metanarrative of becoming human can be questioned with Lyotard, but also Freire’s assumption that alphabetisation leads to liberation. From Lyotard’s perspective, literacy as such only integrates subjects in a specific language game—in two senses: the subject learns a specific language game and in turn is created by specific language games. In fact, for Lyotard the “subject cannot be seen as a master of language games, a unifying power, but is rather a node at which different incommensurable language games intersect” (Woodward n.d.). In contrast to Freire, Lyotard sees language therefore not as something a primarily existing subject can or cannot “have” or possess. Instead, he emphasises the multitude and variety of different language games. Therefore, not gaining the possibility to “name the world” contributes to justice for Lyotard but the “recognition of the heteromorphous nature of language games” (PC, p. 66), in short: not *more language* but the recognition of *differences between languages*.

I want to briefly illustrate this argument with the intriguingly contrasting conceptions of ‘silence’ within Freire’s and Lyotard’s theories. For Freire, the culture of silence is the passive acceptance of the common social order; silence is equivalent with unconsciousness. In contrast, for Lyotard, silence is a way “to give the differend its due” (TD, p. 13). He describes the differend (and I will expand on this concept in more detail in the next section) as the “unstable state and instant of language wherein something which must be able to be put into phrases cannot yet be” (TD, p. 13). Precisely this state “includes silence, which is a negative phrase, but it also calls upon phrases which are in principle possible. This state is signaled by what one ordinarily calls a feeling: ‘One cannot find the words,’ etc.” (TD, p. 13). This, as I have already hinted, one can see as an *ethical act*—as I will show in turn.

2.3 Lyotard's Learner Agency—and Ethics

In contrast to Freire, Lyotard is seen by many as a theorist who lacks the notion of agency (McLaren, 1994; Smith, 2014, p. 111–112). As I have shown, Lyotard's learner has no ontological but an epistemological status. For him, subjects are chronologically subordinated: subjects as well as their agency are contingent experiences, produced by language. This in turn does not mean that subjects do not *exist*, but they do not exist *before* or *outside* language. Lyotard therefore would disagree with Freire's assumption of a natural agency which both ontologically and epistemologically prioritises the subjects over the structures.

This notion provoked profound disagreements, especially regarding the ethical dimensions of subject agency. This is the criticism of McLaren who writes from a Freirean perspective: "Lyotard's position betrays a discomfiting silence with respect to understanding how agency can be linked to a pedagogical project of social justice that must include some prescriptive components, even if on provisional and contingent cases" (McLaren, 1994, p. 327). Indeed, Lyotard even explicitly warned about what McLaren sees as essential: "one should be on one's guard [...] against the totalitarian character of an idea of justice, even a pluralistic one" (Lyotard & Thébaut, 1985, p. 96).

In turn, I want to shortly defend Lyotard against this Freirean criticism. In contrast to McLaren, I read Lyotard as a highly ethical theorist (q.v. Koller, 1999; Nuyen, 2000; de Schrijver, 2010). Already the quote above implies some prescriptive notions: "something which *must be able to be put* into phrases" (emphasis added) goes beyond a pure description. For Lyotard, the ethical act consists in giving "the differend its due" or bearing "witness to differends" (TD, p. xiii). In order to see what that means for Lyotard, it is important to understand his contrast between a differend and a litigation. As I have already hinted, a differend means a conflict *between* two language games. A litigation in contrast is a conflict between two parties *within* one and the same language game. According to his claim that different language games are incommensurable—i.e., that there is no metanarrative according to which one could synthesise or judge (Thomas, 2008) –, Lyotard sees a differend as an unsolvable, perpetually antagonistic conflict. A litigation in contrast *can* be solved. Lyotard's ethical point now is that one should avoid a "differend to be smothered right away in a litigation" (TD, p. 13, cf. PC, p. 60–67, q.v. Edwards & Usher, 2000, p. 76–85, Smeyers & Masschelein, 2000, p. 141–146). With this in mind, let me come back to McLaren's criticism. Indeed, Lyotard turns his back to metanarratives of justice which would evaluate and prescribe the individual's language games. Following Koller (2008, p. 94) I however see two ethical core conceptions in Lyotard's theory: first, to bear witness to the

differend, which means not to transform it into a litigation, and second, to anticipate a possible differend also where the conflict was not explicitly expressed, for example, as I have shown, in cases of silence. In these cases, one should search for new ways of expressing, as quoted above, “something which must be able to be put into phrases”.

3 Inconclusion: Bearing Witness to the Differend Through Dialogue

This paper so far critiqued Freire with Lyotard and defended Lyotard against a Freirean criticism. I want to close by an attempt of bringing both thinkers *in* dialogue *on* dialogue. Thereby, I do my best in bearing witness to the differend between their language games. Thus, this paper was not concerned with criticisms in the sense of proving one or the other wrong, which would be the case in a litigation.

Dialogue plays an outstandingly important part in the work of *both* theorists. Surprisingly, their conceptions have indeed some commonalities, e.g., the *rejection of consensus* as its goal (PO, p. 49–51; PC, p. 66) and the advocacy of necessarily *antagonistic* co-creation of dialogue (PO, p. 74; TD, p. 22–24). Less surprisingly, what these common aspects then mean in more detail is highly different. Whereas for Freire, consensus is a sign for a culture of silence and therefore a revolutionary struggle must take place in order to emancipate humanity, for Lyotard “consensus has become an outmoded and suspect value” because “humanity [...] seeks its common emancipation through the regularization of [...] all language games” (PC, p. 66). Equally, their take on antagonism is insolvably contrary. While for Freire, the oppressed together with the revolutionary leaders must co-create liberating knowledge against the oppressors, for Lyotard the benefit of dialogue is that it eliminates terror, by which he means “the efficiency gained by eliminating, or threatening to eliminate, a player from the language game one shares with him. He is silenced or consents, not because he has been refuted but because his ability to participate has been threatened [...]. The decision makers’ arrogance [...] consists in the exercise of terror” (PC, p. 63–64).

For Freire dialogue happens on three levels (cf. de Lima, 1981): an *anthropological* level which conceptualises dialogue as a constitutive element of human nature, an *epistemological* level which states that only through dialogical inquiry humans can come to new knowledge, and a *political* level according to which communication can only be successful in dialogue without domination. For Lyotard, this separation would be unacceptable. As we have seen, he would argue

that there is no *ánthrōpos* without or before *epistémē*. In comparison to Freire, Lyotard shifts the focus from *domination between subjects* to the *incommensurability of different language games*. Positively speaking, where Freire dreams of “the appearance of the new man”, Lyotard states that “[a] new species of discourse is needed” (TD, p. 22). I see this as a particularly good illustration of the differences between the two thinkers: Whereas Freire is concerned with education for emancipation of subjects (Vlieghe, 2018), Lyotard aims at justice on a discursive level (Koller, 2018, Chap. 8).

In summary, this paper, focussed on the relation between language, the subject that creates and is created by language, and education. It started by reconstructing the contrasting relations of Freire and Lyotard—which to some extent can be read as founders of or at least key figures for a “critical” and a “postmodern” tradition in educational research. These reconstructions payed especially close attention to the educational notion of a “learner agency” by a careful examination of both thinker’s concepts of “agency” and “learner”. It therefore reconstructed Freire’s learner agency including anthropological, socio-structural and educational aspects. It turned out that he describes that his educational target audience has no agency but could regain agency through the right form of education. He however does not describe how a learner with agency would learn. The paper then briefly introduced Lyotard’s concepts of metanarrative and differend which I then critically applied to Freire’s conception of learner agency.

Finally, I have brought both thinkers *in dialogue on dialogue* and close by a notion of bearing witness to the differend through dialogue. I see that what I reconstructed as Lyotard’s conception of the learner can be frightening for educationalists—and maybe especially for Freire scholars. But even if one does not fully follow Lyotard—as I, too, hesitate to do –, one could *through dialogue avoid terror by bearing witness to the differend* in educational activities and discourse. This Lyotardian notion could enrich Freire-inspired Critical Pedagogy in theory and practice.

References

- Burbules, N. C. (2000). Lyotard on Wittgenstein: The differend, language games, and education. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard: Just education* (pp. 36–43). Routledge.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (eds.): *Critical theories in education. Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45–66). Routledge.

- Correa, C. (2007). *Is there room for Paulo Freire's 'Pedagogy of the oppressed' in the postmodern era? A dialogue among undocumented Mexican women, Paulo Freire's philosophic work and postmodernism*. Doctoral Thesis, La Sierra University.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. Springer.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: Space, place and identity*. Routledge.
- Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Krieger.
- Freire, P. (1970/1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1993). Foreword. In P. Leonard & P. McLaren (Hrsg.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. ix–xii). Routledge.
- Freire, P., & Macedo, C. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1987). Introduction: Literacy and the pedagogy of political empowerment. In P. Freire & C. Macedo: *Literacy: Reading the word and the world* (pp. 1–19). Routledge.
- Giroux, H. A. (2010). *Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich*. Retrieved January 17, 2022 from <https://truthout.org/articles/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich/>
- Jeffrey, L. (2011). *Understanding agency: Social welfare and change*. Policy.
- Kincheloe, J. (1995). Meet me behind the curtain: The struggle for a critical postmodern action research. In P. L. McLaren & J. M. Giarelli (Hrsg.), *Critical theory and educational research* (pp. 85–99). Sense.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Fink.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- de Lima, V. A. (1981). *Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire*. Fundação Perseu Abramo.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Lyotard, J.-F. (1988). *The Differend: Phrases in dispute*. University of Minnesota Press.
- Lyotard, J.-F., & Thébaud, J.-L. (1985). *Just gaming*. University of Minnesota Press.
- McLaren, P. (1994). Critical pedagogy, political agency, and the pragmatics of justice: The case of Lyotard. *Educational Theory*, 44, 319–340.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Rowman & Littlefield.
- McLaren, P., & da Silva, T. D. (1994/2004). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance, and the politics of memory. In P. Leonard & P. McLaren (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 47–89). Routledge.
- Nuyen, A. T. (2000). Lyotard as moral educator. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard: Just education* (pp. 97–109). Routledge.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. UVK.
- de Schrijver, G. (2010). *The political ethics of Jean-François Lyotard and Jacques Derrida*. Peters.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Sliwinski, S. (2008). New York transfixed: Notes on the expression of fear. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 30, 232–252.
- Smeyers, P., & Masschelein, J. (2000). L'enfance, education, and the politics of meaning. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard: Just education* (pp. 140–156). Routledge.
- Smith, D. G. (2014). *Teaching as the practice of wisdom*. Bloomsbury.
- Sternfeld, N. (2009). *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Turia + Kant.
- Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60, 545–558.
- Thomas, P. (2008). Was ist schlecht am big picture? Was ist gut an seiner Vermeidung? Eine Positionsbestimmung mit Blick auf Richard Rorty und François Lyotard. In P. Thomas & A. Benk (eds.), *Negativität und Orientierung* (pp. 37–46). Königshausen und Neumann.
- Vlieghe, J. (2018). Rethinking emancipation with Freire and Rancière: A plea for a thing-centred pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 50, 917–927.
- Wittgenstein, L. (1953/2003). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Woodward, A. (n.d.). Jean-François Lyotard. In J. Fieser & B. Dowden (eds.), *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved January 17, 2022 from <http://www.iep.utm.edu/lyotard/>
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1
- Wortmann, K. (2022). Kritik. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (eds.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (pp. 251–259). Beltz Juventa.

Kai Wortmann, M.Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungstheorien, Methodologien empirischer Bildungsforschung, Kritische Theorie und Pragmatismus, kai.wortmann@uni-jena.de



„Fuera del pueblo no hay salvación“ (Außerhalb des Volkes gibt es kein Heil) Neue Herausforderungen für die Befreiungspädagogik nach Frei Betto

Norbert Mette

1 „Schule meiner Träume“

Ein Szenario der „Schule meiner Träume“ leitet dieses im Folgenden vorzustellende Buch ein. Es handelt sich um eine Schule, in der die alltäglichen Lebenspraktiken gelernt werden wie Kochen, Nähen, Reparaturen im Haus vornehmen zu können. Gelernt wird dazu im Garten, in der Tischlerei sowie in Ateliers und Musikstudios. Für einen Monat im Jahr begeben die Schülerinnen und Schüler sich in die Stadt und machen Praktika bei der Müllabfuhr, in Krankenhäusern, bei Briefträgern, bei Transportunternehmen, bei der Polizei, in Zeitungsredaktionen, in Gaststätten u.m. Sie lernen dort kennen, wie in einer Stadt „von unten her“, mithilfe von gleichsam unterirdischen Vernetzungen dafür gesorgt wird, dass an der Oberfläche der Stadt ihre Sauberkeit, die medizinische Versorgung, die Sicherheit, die Berichterstattung und die Nahrungsmittellieferungen sichergestellt sind. Kein Thema ist im schulischen Lehrplan tabu. Die Grenzsituationen des Lebens wie Schmerz, Leid, Krankheit, Geburt, Sterben, Sexualität und Spiritualität werden offen und fundiert behandelt. Die einzelnen Fächer werden „lebensnah“ unterrichtet: So werden etwa in der Mathematik die öffentliche Korruption oder die durch Privatisierung erzielten Gewinne als Fallbeispiele genommen, in der Geographie der Tourismus mit seinen Folgen,

N. Mette (✉)
Münster, Deutschland
E-Mail: norbert.mette@freenet.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024
W. Baros et al. (Hrsg.), *Kritische Pädagogik und Bildungsforschung*, Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41415-3_2

im Portugiesisch-Unterricht wird die Sprache des Fernsehens und der Zeitungen untersucht, in der Chemie die Qualität der Kosmetikartikel usw. Wo es sich von der Sache her nahelegt, wird fächerübergreifend zusammengearbeitet. Die Schule ist konfessionslos. Der Religionsunterricht ist plural gestaltet: der Rabbiner spricht über das Judentum, der Pai de Santo über Candomblé, der Pastor über den Protestantismus, der Mönch über den Buddhismus etc. Die Lehrkräfte nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil und werden gut bezahlt. Insgesamt gilt: Die Schule bildet nicht zu Konsumenten, sondern zu aktiven Bürgern. Erziehen gilt als wichtiger als Belehren, die Bildung zu Personen wichtiger als die zu Profis, das Lernen, die Welt zu verändern, wichtiger als das Aufsteigen zur Elite. Kritische Medien- und Konsumbildung stehen auf dem Stundenplan. Das Curriculum richtet sich nicht nach einem festen Jahresplan. Je nach äußeren Voraussetzungen und Fähigkeiten absolviert die eine den Lehrplan in sechs Monaten, der andere in sechs Jahren. Die Schule arbeitet eng mit den Elternhäusern zusammen und verfügt über eine transparente Organisation.

2 Frei Betto

Verfasser dieses Traumes und des gesamten Buches mit dem Titel „Für eine kritische und partizipative Erziehung und Bildung“ (2018)¹ ist Frei Betto (bürgerlich: Carlos Alberto Libânio Christo, geb. 1944), ein in Brasilien bekannter und mehrfach ausgezeichnete Intellektueller, Sozialist, Bruder im Dominikanerorden, Befreiungstheologe, Schriftsteller und Kommentator aktueller gesellschaftlicher Vorgänge. Während der Militärdiktatur in Brasilien war er vier Jahre (1969–1973) eingekerkert. Unter der Regierung von Lula da Silva war er 2003/04 für das Programm „Null Hunger“ zuständig. Er ist in verschiedenen sozialen Bewegungen im Kampf „für eine andere Welt“ engagiert und seit Jahren in der *educação popular* (Bildungsarbeit mit den Menschen an der gesellschaftlichen Basis, den Randgruppen und Ausgestoßenen) auf der Basis der Alphabetisierungsmethode von Paulo Freire tätig. Nach dessen Rückkehr nach Brasilien 1980 konnte Frei Betto ihn persönlich kennenlernen und es kam zu einem engen Austausch miteinander. Gemeinsam verfassten sie mit Ricardo Kotscho das Buch „Essa escola chamada vida“, das 1988 (18. Auflage 2003!) erschien.

¹ „Por uma educação crítica e participativa“ – Der portugiesische Begriff „educação“ beinhaltet beides, sowohl Erziehung als auch Bildung. Wenn im Folgenden aus diesem Buch zitiert wird, handelt es sich um eigene Übersetzungen.