

Rezensionen

Lang-Wojtasik, Gregor & Schieferdecker, Ralf (Hrsg.). (2011). *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. System- und evolutionstheoretische Perspektiven*. Münster: Klemm + Oelschläger, 110 S., 12,80 €.

Der Band beinhaltet neben einem einführenden Text der Herausgeber sechs Beiträge, die sich aus verschiedenen Perspektiven zum Ziel gesetzt haben, die Schlagworte Weltgesellschaft, Demokratie und Schule in Beziehung zueinander zu setzen. Grundlage des Bandes war eine Arbeitsgruppe im Rahmen des 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010 in Mainz.

In ihrem einleitenden Beitrag *„Gesellschaft, Demokratie, Schule“* verweisen Ralf Schieferdecker und Gregor Lang-Wojtasik darauf, dass die Beobachtungsform der Weltgesellschaft eine Herausforderung und neue Reflexionsmöglichkeit für alle bekannten pädagogischen Phänomene wie auch für die korrespondierenden erziehungswissenschaftlichen Beschreibungsformen darstellt. Es sei zu analysieren, ob sich etablierte Theoriemodelle und pädagogische Konzepte auch jenseits des Referenzrahmens des Nationalstaats bewähren, wo konzeptuelle Schwachstellen ausgemacht werden können, und welche Aspekte veränderte Theorieangebote besonders zu berücksichtigen hätten. Als einen Schwerpunkt schlagen die Herausgeber vor, den Fokus von normativen Setzungen und Modellen

auf eine Analyse der Funktionalität von (nationaler) Schule in der Weltgesellschaft zu verschieben.

In seinem Beitrag *„Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft“* stellt Gregor Lang-Wojtasik Demokratiekompetenz und Schulkultur zueinander ins Verhältnis (S. 21–34). Er argumentiert dann jedoch mindestens partiell in Umkehrung zum Titel des Beitrags und gleichsam paradox anmutend, dass Demokratiekompetenz die Teilhabe und Gestaltbarkeit einer neuen (demokratischen) Schulkultur ermöglicht, was kaum strittig sein dürfte, jedoch nicht klärt, wie die Demokratiekompetenz als Prämisse für Teilhabe zuvor erreicht werden kann – eine in der pädagogischen Diskussion nicht unbekanntere Argumentationsfigur. Des Weiteren ermögliche egalitäre Differenz (bezogen auf das Konzept von Prengel (2006)) demokratische Schule. Die diesen Überlegungen zugrunde liegende Annahme, innerhalb der Institution Schule wäre das Einüben demokratischen Handelns möglich, erscheint allerdings nicht unproblematisch, wie etwa auch der Beitrag von Kuper und Goldenbaum im selben Band (S. 75–88) zeigt.

Als weitere These wird angenommen, dass qua Schule erstens gesellschaftliche Inklusion legitimierbar sei, was Teil der gepflegten Semantik von Schulprogrammatik ist. Dass gesellschaftliche Inklusion jedoch zweitens durch Schule auch möglich ist bzw. ermöglicht wird, wird nur auf der programmatischen Ebene behauptet. Vielfältige Beobachtungen zu der Benachteiligung bestimmter sozialer

Gruppen im deutschen Schulsystem stützen diese Annahme jedenfalls nur sehr bedingt. Bezogen auf die Weltgesellschaft wird die Schule im Folgenden schließlich als ein ‚geschützter Raum‘ außerhalb der Weltgesellschaft entworfen, was aufgrund des selbst gewählten systemtheoretischen und kommunikationstheoretischen Rahmen problematisch ist, wenn man bedenkt, dass Weltgesellschaft bei Luhmann gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sie das Gesamt der Kommunikationen umfasst. Wenn die national ausdifferenzierte Einrichtung Schule als Schutzraum außerhalb der Weltgesellschaft konzipiert wird, scheint eine umfassende Theorie, die (nationale) Schule ins Verhältnis zu der sozialen Evolution, die unter dem Begriff der Weltgesellschaft diskutiert wird, in weiter Ferne.

„Kontinuität und Kontingenz als Herausforderungen für eine demokratische Schule?“, diese Frage stellt sich Ursula Pfeiffer in ihrem Beitrag (S. 35–51). Sie schließt an den systematischen Zusammenhang von Schule und Demokratie unter den besonderen Prämissen der Kontinuität und Kontingenz an. Mithilfe der systemtheoretischen Differenz von Medium und Form wird die oft übliche Gegenüberstellung von Kontinuität – oder auch Tradition – einerseits und Kontingenz andererseits als Oppositionen angezweifelt. Vielmehr werden beide Begriffe in ein eigenes Modell überführt und ihr ‚Zusammenspiel‘ als Vergangenheit und Zukunft oder Möglichkeit und Wirklichkeit erörtert. Demnach gewinnt auch die Selektion an entschei-

dender Bedeutung, denn erst sie stellt ein Ereignis her und damit Konstanz im Sinne einer Ereignishaftigkeit, die nicht ungeschehen gemacht werden kann. Im Folgenden werden dann im Anschluss an Roland Eckert (2007) vier Dimensionen demokratischer Bildung in das von Pfeiffer vorgestellte Modell integriert, nämlich die Fähigkeit zur Solidarität, zur Perspektivenübernahme, zur Selbstwirksamkeit und zur Konfliktregulierung. Abschließend werden die drei Themenbereiche des lebenslangen Lernens, der Kompetenzorientierung und der Integration des Alltags in schulische Bildung kritisch diskutiert. Die Autorin bezweifelt in ihrem Resümee, dass methodische Kompetenzen oder etwa permanente Veränderungsbereitschaft (lebenslanges Lernen) Demokratie sichern können.

Ulrich Klemm unternimmt in seinem Beitrag *„Anarchismus und Weltgesellschaft“* (S. 53–74) den Versuch, angesichts der emergierenden Weltgesellschaft den Anarchismus als Gesellschaftstheorie zu revitalisieren und anschließend nach Implikationen für pädagogische Konzepte zu fragen. In Anlehnung an Gabor Kiss (1977) betont er die Dezentralisierungstendenz von komplexen Wirtschaftssystemen, die Verselbstständigung von Gruppen und die Eigendynamik der Gruppenexistenz des Menschen als zentrale Komponenten des Konzepts des Anarchismus und sieht hier Anknüpfungspunkte für die Betrachtung der Weltgesellschaft. Anarchismus wird dann betrachtet als Struktur- und Organisationsalternative zu den modernen Nationalstaaten. Daran anschließend

wird in den Blick genommen, welche Bedeutung der Funktionalität von Schule zur Gestaltung einer demokratischen Weltgesellschaft zukommt, und es wird von Klemm eine anarchistische oder libertäre Pädagogik eingeführt. Systematisch bezieht die libertäre Pädagogik sich mit ihrer Kritik auf die drei Ebenen der Institution (Forderung nach einer zeitlichen Begrenzung, nach kleinen, funktionsgerechten, freiwilligen und selbstbestimmten Orten des Lernens), der Ideologie (Kritik an der Staatsschule als Repräsentant der patriarchalen und kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse) und des Pädagogischen Bezugs, indem die libertäre Pädagogik existierende Konzepte kritisiert und reformpädagogisch anmutende Forderungen übernimmt. Weltgesellschaft betrachtet Klemm dominant unter den vier Dimensionen der Entgrenzung, der Beschleunigung, der Entwertung und der Befreiung. Entsprechend habe die Pädagogik mit ihrer Konzeptualisierung zu reagieren. Die handlungstheoretischen Antworten des Anarchismus wie Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung, Konsensprinzip statt Mehrheitsprinzip, Beteiligungsprinzip statt Repräsentationsprinzip, Individualität statt Uniformität und Kontingenz statt Stabilität werden als adäquate Antworten auf die erläuterten Herausforderungen gesehen. Sie münden in bekannten und nicht erst durch anarchistische Reformulierungen beachteten Forderungen nach selbstgesteuertem Lernen, der Betonung von Dialog sowie nach der Stärkung von Erfahrungswissen als Antworten auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft.

Der Beitrag ‚*Demokratie lernen in der Schule*‘ von Harm Kuper und Andrea Goldenbaum (S. 75–87) nimmt seinen Ausgangspunkt in der Frage, wie Demokratie in der Schule denn nun gelehrt und gelernt werden kann und schließt an die bereits breit geführten Diskussionen um die Differenz zwischen Struktur und Inhalt an. Ist ‚Demokratie lernen‘ dann herstellbar, wenn Demokratie als Thema im Unterricht hinsichtlich seiner historischen, sozialen oder etwa konstitutiven Merkmale behandelt wird, oder kann man Demokratie nicht eher dadurch lernen, dass man sie (er-)lebt? Zwar soll das ‚Lagerdenken‘ zwischen der inhaltlichen Ebene, in der Demokratie vor allem ein Problem der politischen Bildung ist, und der Strukturebene, in der Demokratiepädagogik mithilfe von Erfahrung von Partizipation erlebt werden soll, nach dem Willen der Autoren nicht erneuert werden. Im Folgenden wird jedoch die schwer zu ignorierende allgemeine Annahme aufgegriffen, nach der die Organisation Schule der Realisierung demokratischer Strukturen und damit dem Erleben von Demokratie natürlich enge Grenzen setzt, hier mit dem Schwerpunkt darauf, dass die Entscheidungskompetenzen der Professionellen (der Lehrer) nicht demokratisierbar seien. In der darauf folgenden Neuinterpretation bereits vorliegender Datensätze des sogenannten ‚Buddy-Projekts‘ wird schließlich ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem Ausmaß von Entscheidungskompetenzen von Lehrern und der Beteiligung von Schülern am sozialen Lernen. Aus der Interpretation der Daten wird da-

rauf geschlossen, dass die Professionalität von Lehrkräften eine wichtige Basis für Demokratie an Schulen ist, und dass, wie unschwer zu erwarten war, die Organisation von Schule auch bei der Implementation demokratischer Entscheidungsmechanismen konstitutiv ist und damit den engen, stark limitierenden Rahmen bildet für alle weiteren Bemühungen hinsichtlich der Erfahrbarkeit von Demokratie.

Der zweite und abschließende Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik, *„Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderung“* (S. 89–108) hat seinen Ausgangspunkt bei Comenius, übersetzt dessen Überlegungen in aktuelle Perspektiven der Bildungsgerechtigkeit, der Subjektorientierung und der Homogenisierung und setzt diese in Beziehung zu Diskursen der Schultheorie und Allgemeinen Didaktik hinsichtlich der aktuellen Konzepte von Inklusion, Heterogenität und Differenzierung. Die gepflegte Semantik der normativen Programmatik in der Pädagogik zeigt demnach Kontinuität und suggeriert gleichzeitig systemstabilisierende Anschlussfähigkeiten an aktuelle Themen und Problemlagen, indem sie sich als kompetent für ein gesamtgesellschaftliches Problem präsentiert. Der Autor führt die These ein, dass eine Einrichtung wie Schule, der unkritisch der programmatischen Selbstbeschreibung folgend Homogenisierung unterstellt wird, als Basis für die Wahrnehmung und Bearbeitung von Heterogenität benötigt werde. Dies soll dann die Wahrscheinlich-

keit der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit und Subjektorientierung erhöhen.

Die Konzepte von Weltgesellschaft, Demokratie und Schule werden in den Beiträgen auf unterschiedliche Weise aufeinander bezogen, wobei insbesondere Kontingenz zu Recht als wesentliche theoretische wie alltagsweltliche Herausforderung der Weltgesellschaft diskutiert wird. Die Beiträge verbleiben allerdings vielfach auf der Ebene der normativen Programmatik. Hinweise auf eine mindestens partielle zunehmende *Dysfunktionalität* von Schule in der Weltgesellschaft, wie sie sich in Deutschland etwa durch eine zunehmende Privatisierung und eine große Zahl von Schülern, die das System ohne Zertifizierung verlassen, andeutet, bleiben demgegenüber unbeleuchtet. Zudem hätte man angesichts der Thematik von Weltgesellschaft auch die Einbeziehung internationaler Perspektiven erwarten können, um diversifizierenden Einblicke in die Thematik zu erhalten. Die in den einzelnen Beiträgen immer wieder aufgeworfene Frage nach der (schwindenden?) Relevanz der nationalstaatlichen Ausrichtung wurde somit konzeptionell nicht aufgegriffen und theoretisch nicht ausgelotet.

Die Weltgesellschaft scheint nach wie vor eine Herausforderung darzustellen, die mit den vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Modellen und Konzepten nicht hinreichend erfasst werden kann. Mit Luhmann kann im Verhältnis der strukturellen Kopplung von Semantik und Sozialstruktur daher von einer Nachträglichkeit der Semantik ausgegangen

werden: es fehlen bislang semantische Beschreibungsformen, um die Veränderungen durch die soziale Evolution angemessen zu beschreiben. Stattdessen kommt es zu einer Externalisierung auf Geschichte (Schriewer, 1987), wozu die Beobachtung passt, dass vielfach auf ältere Konzeptionen (Comenius, Kiss) rekurriert wird. Es zeigt sich, dass weitere theoretische Anstrengungen nötig sind, um den Herausforderungen durch die Emergenz der Weltgesellschaft zu begegnen.

Literatur

Schriewer, J. (1987). Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.). *Theorie und Passion* (S. 629–668). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dr. Iris Clemens
Freie Universität Berlin

Funke, Kira (2010). *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 9)*. Münster: Waxmann, 340 S., 29,90 €.

Kira Funke studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten in Trier, Köln und Bonn. Sie ist derzeit tätig als Referentin und Projektleiterin in der freien Trägerlandschaft und als Lehrbeauftragte an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Bei der Publikation ‚Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität‘ handelt

es sich um eine Dissertation, die den Anspruch erhebt, in umfassender und systematischer Weise die Pädagogik Paulo Freires und deren Wirkung zu rekonstruieren, zu interpretieren und Brüche bzw. offene Stellen herauszuarbeiten. Sie nimmt dabei Bezug auf den zeitgenössischen Kontext und die Aktualität der Pädagogik von Paulo Freire in Europa und Brasilien. In ihrer Arbeit orientiert sich Funke vor allem an konstruktivistischen Theorien, Cultural Studies und dem Globalisierungsdiskurs, um einen neuen Blickwinkel auf Freires Werk zu erlangen. Die vorliegende Veröffentlichung kann sowohl als eine Einführung als auch eine Neubeschäftigung mit Freires Werk gesehen werden. Sie richtet sich nicht nur an Leserinnen und Leser, die sich bislang noch nicht mit dem Ansatz Freires auseinandergesetzt haben, sondern auch an diejenigen, die bereits sein Werk und sein praktisches Wirken umfassend rezipiert haben. Die Arbeit umfasst sechs Kapitel und schließt mit einem Fazit und Ausblick.

Im ersten Kapitel liefert die Autorin zunächst einen *biographischen Überblick* über „Leben, Denken und Zeit Paulo Freires“. Ziel dieses Kapitels ist es, „seine Werke in einen weiteren Kontext zu stellen“ (S. 29) und mit dem Mythos um Freire ‚aufzuräumen‘, indem sie versucht, seinen persönlichen Werdegang und seine Hauptideen in einen geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext zu verorten. In diesem Zusammenhang geht Kira Funke auf die Geschichte Brasiliens von der Kolonialzeit bis heute ein und diskutiert die ideengeschichtlichen Wur-

zeln seines Ansatzes. Sie beschreibt, wie Christentum, Befreiungstheologie, Marxismus, Sozialismus und Existenzphilosophie Freires Denken geprägt haben und zeigt, dass diese Einflüsse bei Freire eher oberflächlich bleiben. Für das Verständnis der Originaltexte ist das Kapitel informativ und hilfreich.

Das zweite Kapitel stellt das *Menschen- und Gesellschaftsbild* Freires dar. Es bildet die Grundlage für das Verständnis seiner Pädagogik. Die Autorin möchte hier den Leserinnen und Lesern die wichtigsten Grundannahmen seines ‚Gedankengebäudes‘ (S. 84) verständlich nahebringen. Sie stützt sich hierbei auf die frühen und späten Veröffentlichungen, orientiert sich an den wichtigsten Begriffen in Freires Pädagogikverständnis (z.B. Kultur, Dialog, Freiheit, Unterdrückung etc.) und fasst sie zu Sinn-einheiten zusammen. Darüber hinaus ergänzt sie jedes Unterkapitel mit kritischen Anmerkungen, die weitere Denk-anstöße geben sollen. Interessant an diesem Kapitel ist der Versuch der Autorin, die verschiedenen Facetten Freires Denkens und pädagogischen Handelns zu klassifizieren, indem sie ihn als ‚christlichen Aufklärer‘, ‚linken Modernisierer‘ und als ‚modernen Postmodernen‘ betrachtet. Für ihre Klassifizierung führt Funke eine Reihe von durchaus nachvollziehbaren Argumenten an.

Im dritten Kapitel setzt sich Kira Funke dann mit dem *Pädagogikverständnis* von Paulo Freire in Theorie und Praxis auseinander. Im Mittelpunkt stehen insbesondere sein Verständnis von dialogischer Erziehung und seine problem-

formulierende Methode. Darüber hinaus thematisiert sie die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen sowie die Alphabetisierungsarbeit im Besonderen, nicht zu vergessen das Konzept der Bewusstseinsbildung (*conscientização*). Methodisch geht Funke ähnlich wie im zweiten Kapitel vor.

Das vierte Kapitel nimmt die *Rezeption und Wirkung Paulo Freires in Brasilien* in Theorie und Praxis in den Blick. Funke stellt einige von Freires Werken vor, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Ergänzt werden diese Ausführungen zur Wirkungsgeschichte durch Aussagen aus Interviews mit Familienangehörigen, Freunden und Kollegen Freires, die einen Eindruck über „die aktuelle Bedeutung Freires für Brasilien“ liefern sollen (S. 181). Am Ende dieses Kapitels werden schließlich noch einige ausgewählte Projekte vorgestellt, die Freires Konzepte auf verschiedene Weise umzusetzen versuchen. Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet: Welche Wirkung hat Freire in Brasilien erzeugt und wie wurde bzw. wird mit seinen pädagogischen Ideen und Konzepten in Theorie und Praxis umgegangen (S. 180)? Diese Fragestellung auf Brasilien zu begrenzen, begründet Funke dahingehend, dass „Paulo Freire in den 1960er und 1970er Jahren bis in die frühen 1980er Jahren hinein in Europa (und den USA) weitaus größere Resonanz erlebt hat als in Brasilien selbst“ (ebd.). Da es nach Aussagen von Funke kaum Literatur zur Wirkung von Freire in Brasilien gibt, ist es in der Tat interessant zu erfahren, wie Freires Werk in seinem Heimatland rezipiert wird,

auch vor dem Hintergrund, dass sein Heimatland seine Biographie, sein Denken sowie Handeln stark beeinflusst hat.

Im anschließenden fünften Kapitel wird dann die *deutsche Rezeptions- und Wirkungsgeschichte* beleuchtet. Dabei geht die Autorin ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel vor, indem sie zum einen die Wirkung in Deutschland „auf der Ebene der Institutionen, Bürgerinitiativen und politischen Bewegungen von den 1970er Jahren bis heute“ (S. 27) beschreibt, zum anderen sich kritisch mit der in diesem Zeitraum veröffentlichten Literatur zu Freire auseinandersetzt. Ergänzt wird dies wieder mit Interviewausagen, die die Autorin diesmal allerdings mit deutschen Freire-Kennern, Praktikern, Befürwortern und Kritikern geführt hat. Das Kapitel schließt mit einigen Überlegungen der Autorin hinsichtlich der Gründe für die weniger gewordene Freire-Rezeption in Deutschland in den vergangenen Jahren und Überlegungen, wie diese vielleicht „wieder neu aufgegriffen werden könnte“ (S. 28). Allerdings ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass in jüngster Zeit zu beobachten ist, dass man sich in Deutschland vereinzelt wieder stärker mit der Pädagogik Freires beschäftigt (vgl. auch Stauffer, 2007; Schreiner; Mette, Oesemann & Klinkelbur, 2007a, 2007b, 2008).

Das sechste Kapitel weist schließlich einen kurzen Exkurs zur Rezeption Freires in den USA auf, wo er die Diskussion der Critical Pedagogy maßgeblich beeinflusst hat. Im Fazit und Ausblick (Kap. 7) fasst die Autorin dann noch

einmal zentrale Ergebnisse ihrer Arbeit zusammen und formuliert sieben Thesen Paulo Freire ‚neu zu erfinden‘. Damit möchte sie anregen, zweifelhafte und offene Stellen erneut zu überdenken.

In ihrer Arbeit lässt Kira Funke eine umfassende Breite von Primär- und Sekundärliteratur von und zu Paulo Freire in englischer, deutscher und portugiesischer Sprache einfließen. Durch ihre distanzierte Art gelingt es ihr, das pädagogische Konzept Freires differenziert darzustellen, kritisch zu reflektieren und die nach wie vor bestehende Relevanz seines Werkes aufzuzeigen.

Die wichtigsten Begriffe und Grundzüge seines Verständnisses von Pädagogik werden von ihr verständlich dargestellt (vgl. Kap. 2 und 3). Dadurch wird das Lesen von Originaltexten (z.B. *Pädagogik der Unterdrückten*) sehr erleichtert, insbesondere für diejenigen Leserinnen und Leser, die sich erstmalig mit Freire beschäftigen und durch seine stark narrativen und sich häufig wiederholenden und unstrukturierten Texte anfänglich abgeschreckt fühlen. Für Studierende der Erziehungswissenschaft bzw. des Lehramts, aber auch für Interessierte in anderen pädagogisch geprägten Berufen und der politischen Bildungsarbeit, bietet das Werk einen fundierten Einblick in das pädagogische Konzept Paulo Freires und dessen Umsetzung. Auch ohne Lektüre der Originaltexte Freires können Leserinnen und Leser eine umfassende Vorstellung davon erlangen, wie sich Freires Gedankengebäude im Laufe der Zeit herausgebildet hat. Die vorliegende Arbeit Kira Funkes zeichnet sich auch

durch ihre verständliche und klare Sprache aus. Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich strukturiert und mit kurzen Einführungstexten versehen, die die jeweilige Zielstellung und Vorgehensweise transparent machen. In den zentralen Kapiteln fasst Funke die wichtigsten Ergebnisse stichwortartig zusammen, fügt kritische Anmerkungen bei und versieht diese mit weiterführenden Denkanstößen. Es erweist sich als ebenso hilfreich, dass die einzelnen Kapitel in sich schlüssig und abgeschlossen sind, sodass sie auch gesondert gelesen werden können. Nachteilig fallen die häufigen Wiederholungen der Autorin auf. Dadurch wirkt die Arbeit an manchen Stellen etwas ermüdend und langatmig. Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Autorin weder in der Einleitung noch im weiteren Verlauf der Arbeit ihr methodisches Vorgehen (z.B. Anzahl der geführten Interviews, Auswertungsmethode, Kriterien für die ausgewählte Sekundärliteratur sowie Projekte etc.) vorstellt. Das wäre insbesondere für die Kapitel 4 und 5

wünschenswert gewesen, in denen sie u.a. Informationen und Erkenntnisse aus Interviews ergänzend anführt. Ungeachtet dessen kann die Arbeit von Kira Funke als gute Einführung und als eine kritische Neubeschäftigung mit dem Werk Paulo Freires empfohlen werden.

Literatur

- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2007a). *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2007b). *Paulo Freire. Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, P., Mette, N., Oesselmann, D. & Kinkelbur, D. (Hrsg.). (2008). *Paulo Freire. Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Stauffer, M. (2007). *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paul Freires*. Bern: Lang.

Vanessa Schmitz und
Dr. Claudia Richter
Ruhr-Universität Bochum