

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

BACHELORARBEIT
HOCHSCHULE LUZERN – SOZIALE ARBEIT
STUDIENRICHTUNG SOZIOKULTUR

AUF DEN SPUREN VON PAULO FREIRE



EIN KRITISCHER BEITRAG ZUM BERUFSVERSTÄNDNIS DER
SOZIOKULTURELLEN ANIMATION, INSPIRIERT DURCH DIE
PARALLELENSUCHE ZU PAULO FREIRES WERK

TUALA RADTKE
FLORIAN KRONEBERGER

AUGUST 2015

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **BB 2011-2015 & VZ 2011-2015**

Florian Kroneberger & Tuala Radtke

Auf den Spuren von Paulo Freire

**Ein kritischer Beitrag zum Berufsverständnis der Soziokulturellen Animation, inspiriert
durch die Parallelsuche zu Paulo Freires Werk**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2015 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom
Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche
Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung
Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2015

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

DANK

Die Autorenschaft bedankt sich herzlich bei folgenden Personen:

Beat Schmocker, Uri Ziegele, Andreas Schauder und Alex Willener für den spannenden Austausch und die Fachgespräche.

Raphael Adam, Caroline Rey und Peter Schütz für das Korrekturlesen.

Jolanda Huwyler für das Layout.

Rosetta Bregy und Bruno Rankwiler für die Gastfreundschaft am besten Arbeitsplatz der Welt.

Freunden, Familie und Bekannten für das entgegengebrachte Interesse, die Geduld und die inspirierenden Gespräche.

ABSTRACT

Die vorliegende Bachelorarbeit ist motiviert durch die Annahme, dass Paulo Freire und seine Pädagogik sowie die Soziokulturelle Animation grosse Ähnlichkeit bezüglich deren Ziele, Menschenbilder, Haltungen und Werte aufweisen. Mit dieser Literaturarbeit zielen Tuala Radtke und Florian Kroneberger darauf ab, Parallelen zwischen den beiden Ansätzen aufzuzeigen. Paulo Freire hat in den 60er Jahren in Brasilien eine ausdifferenzierte Alphabetisierungsmethode entwickelt, wodurch die Menschen nicht nur lesen und schreiben lernten, sondern sich gleichzeitig ein kritisches Bewusstsein aneigneten. Bekannt wurde Freire in Europa mit seinem Buch *Pädagogik der Unterdrückten*. Darin kommt ein Verständnis einer Pädagogik zum Ausdruck, die soziale Gerechtigkeit fordert und auf die Humanisierung der Menschen abzielt, was nur durch eine umfassende Demokratisierung erreicht werden kann. Die Arbeit strukturiert sich entlang von vier Fragestellungen, dabei sind zentrale Inhalte Ausführungen zu Paulo Freire und seinem pädagogischen Werk, zur Soziokulturellen Animation, zu den Parallelen dieser beiden Untersuchungsgegenstände, gefolgt von Folgerungen und Schlussbetrachtungen. Die Autorenschaft kommt zum Schluss, dass eine kritisch-reflexive Haltung unweigerlich zur Berufsidentität von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren gehören muss, um auch in der heutigen Zeit unterdrückende und ungerechte Verhältnisse aufdecken und verändern zu können. Die Auseinandersetzung mit Paulo Freires Ansätzen inspiriert und macht Mut auf eine Soziokulturelle Animation, die sich selbstbewusst auf ihre berufsethischen Werte stützt und sich in der Praxis klar zugunsten der benachteiligten Menschen positioniert.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	6
1.1 Themenfindung und Berufsrelevanz	6
1.2 Zielsetzung.....	9
1.3 Adressatenschaft.....	9
1.4 Fragestellungen und Aufbau	10
2. Paulo Freire	12
2.1 Person und Geschichte	12
2.2 Paulo Freires Menschenbild	18
2.3 Ziele der Pädagogik Paulo Freires.....	23
2.4 Zentrale Ansätze Paulo Freires	25
2.4.1 Conscientização.....	25
2.4.2 Dialogisches Prinzip.....	29
2.5 Methodik	33
2.6 Bildungsbegriff	39
2.7 Aktualität und Übertragbarkeit	43
2.8 Übersicht der zentralen Aspekte	46
3. Soziokulturelle Animation.....	49
3.1 Profession Soziale Arbeit	49
3.1.1 Definition und Ziele	51
3.1.2 Berufsethik und -kodex	54
3.2 Soziokulturelle Animation als Teilbereich	56
3.2.1 Geschichte und Wurzeln	56
3.2.2 Menschen- und Gesellschaftsbild	59
3.2.3 Ziele und Aufgaben	64
3.2.4 Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation.....	70
3.2.5 Funktionen	73
3.2.6 Methodik	76

3.3 Soziokulturelle Animation und Bildung	80
3.3.1 Bildungsbegriff	80
3.3.2 Lernprozesse in der Soziokulturellen Animation.....	84
4. Parallelen	87
4.1 Werte.....	87
4.2 Menschenbilder.....	91
4.3 Ziele	92
4.4 Bildungsbegriffe	96
4.5 Synthese	99
5. Folgerungen für die Soziokulturelle Animation	101
5.1 Folgerungen für das Berufsverständnis.....	101
5.1.1 Kritische Analyse der Gesellschaft.....	101
5.1.2 Professionelle Haltung	103
5.1.3 Perspektive und Menschenbild	105
5.1.4 Bewusstsein für Bildungs- und Lernprozesse	107
5.2 Folgerungen für die berufliche Praxis.....	109
5.2.1 Dialogische Kommunikation.....	109
5.2.2 Bewusstseinsbildung als Aufgabe	112
5.2.3 Generative Wörter als methodisches Werkzeug.....	114
6. Schlussbetrachtungen	116
6.1 Fazit	116
6.2 Weiterführende Fragen.....	119
6.3 Persönliches Schlusswort	120
7. Literaturverzeichnis	121

Sämtliche Kapitel wurden von der Autorenschaft gemeinsam verfasst und überarbeitet, wobei Kapitel 2 im Wesentlichen von Tuula Radtke sowie Kapitel 3 von Florian Kroneberger erstellt wurden.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Titelblatt: eigene Darstellung	
Abbildung 1: Bewusstseinsstufen.....	27
Abbildung 2: Dialog und Anti-Dialog	29
Abbildung 3: Entdeckungskarte.....	37
Abbildung 4: Visualisierung der zentralen Aspekte des Werks von Freire	48
Abbildung 5: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit	49
Abbildung 6: Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie	60
Abbildung 7: Identitätsmerkmale von Gesellschaftsmitgliedern	62
Abbildung 8: Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation.....	70
Abbildung 9: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation	73

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

SKA	Soziokulturelle Animation
SA	Soziale Arbeit

1. EINLEITUNG

1.1 THEMENFINDUNG UND BERUFSRELEVANZ

Der Themeneingrenzung, wie sie in dieser Bachelorarbeit vorliegt, ging eine intensive Phase der Themenfindung voraus. Die Verfassenden¹ dieser Arbeit, Florian Kroneberger und Tuala Radtke, die sich zuvor nur flüchtig aus dem Studium der Soziokulturellen Animation (SKA) an der *Hochschule Luzern – Soziale Arbeit* kannten, standen vor der Aufgabe, eine Thematik zu finden, die beide tiefgreifend interessiert. In regem Austausch und spannenden Diskussionen wurden verschiedene Themenvorschläge besprochen, ausdifferenziert und wieder verworfen. Grosse Einigkeit bestand darin, sich für ein Thema und die sich daraus ergebende Fragestellung zu entscheiden, welche nicht bloss persönlich interessiert, sondern auch relevant ist für die zukünftige berufliche Praxis. Die Möglichkeit, sich durch die Erarbeitung einer Literaturarbeit einmal vertieft mit einer Thematik auseinanderzusetzen, erachteten beide als grosse Chance und zugleich spannende Herausforderung. Es zeigte sich zudem, dass sich beide für gesamtgesellschaftliche Fragen, globale Themen sowie normative und ethische Fragestellungen besonders interessierten.

Die fachlichen Diskussionen der Autorenschaft fokussierten sich bald auf die Thematik rund um den Begriff der Bildung. Vielerorts wird davon berichtet, wie wichtig Bildung ist. Doch von welcher Bildung ist die Rede? Was unterscheidet staatliche von reformpädagogischen Schulen? Was soll gelernt werden? Welche Rolle nimmt die Neugier dabei ein? Welcher Wissensbasis und welcher Fähigkeiten bedarf es, um künftige gesellschaftliche Herausforderungen und globale Probleme erfolgreich angehen zu können? Inwiefern unterscheiden sich die Bildungsinstitutionen in Bezug auf deren Menschenbild? Was heisst Lernen aus Sicht der Hirnforschung? Welche philosophischen und gesellschaftspolitischen Fragen stellen sich im Zusammenhang mit Bildung?

Aus diesen Fragen ergaben sich höchst interessante Gespräche. Unklar blieb jedoch, was diese Punkte mit der SKA zu tun haben. Obwohl die Themen interessierten, schienen sie zu spezifisch auf die Schulbildung und nicht ausreichend auf die SKA ausgerichtet zu sein, die

¹ Die Verfassenden dieser Bachelorarbeit Florian Kroneberger und Tuala Radtke werden im Folgenden mit dem Begriff

eher im Freizeitbereich anzusiedeln ist. Dennoch war die Autorenschaft überzeugt, dass sich die SKA unweigerlich mit der Frage auseinandersetzen müsste, was eigentlich Lernen und Bildung bedeutet. Im Fokus der SKA stehen Menschen, Gruppen und Gemeinwesen mit ihren Bedürfnissen, Rechten, Herausforderungen, Wertvorstellungen und Ideen sowie ihrer fortwährenden Aufgabe, eine gelingende Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu finden. Insbesondere geht es in der SKA darum, gerechte Beteiligungsmöglichkeiten der Menschen an Entscheidungsprozessen, welche die Gesellschaft betreffen, zu fördern. Die SKA geht nicht von einer determinierten, absoluten Wirklichkeit der Welt aus, sondern eher von spezifisch sozial und kulturell geprägten gesellschaftlichen Zuständen, die veränderbar sind. Dies impliziert, dass menschliches Handeln bewusst gesteuert werden kann und der Mensch fähig ist zum Entscheiden und Dazulernen. Ferner sind Menschen von Geburt an darauf angewiesen, Erfahrungen zu sammeln und zu lernen, um sich entwickeln und überleben zu können. So verstanden, stellt das Leben für jeden einzelnen Menschen einen lebenslangen Lernprozess dar. Somit wird Lernen unweigerlich zum Gegenstand der SKA – sofern sie den Menschen ins Zentrum ihrer Arbeit setzen will.

Gleichzeitig stiess die Autorenschaft eher zufällig auf die Befreiungspädagogik Paulo Freires. Die Recherche zu den pädagogischen Ansätzen des Brasilianers weckte bei der Autorenschaft den Eindruck, dass sich die SKA und Paulo Freire auf ein ähnliches Menschenbild, verwandte Haltungen und gemeinsame Wertvorstellungen stützen. Beide setzen sich mit der Frage der gesellschaftlichen Veränderung auseinander:

Die Erziehung, die unsere Situation erforderte, sollte die Menschen in die Lage versetzen, mutig die Probleme ihrer Umwelt zu diskutieren und in diesen Kontext einzugreifen. Sie sollte Menschen vor den Gefahren der Zeit warnen und ihnen Selbstvertrauen und Stärke geben, sich diesen Gefahren zu stellen, anstatt dieses Selbstvertrauen durch Unterwerfung unter fremde Entscheidungen aufzugeben. Sie sollte es den Menschen ermöglichen, beständig neue Bewertungen vorzunehmen, ihre Entdeckungen zu analysieren und die dialektische Beziehung zu begreifen, in der sie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit stehen. Endgültiges Ziel aber sollte die Gewinnung einer zunehmend kritischen Einstellung gegenüber der Welt sein mit dem Zweck, sie zu verändern. (Paulo Freire, 1974, S. 47)

Das Interesse an Paulo Freires Ansätzen wurde insbesondere durch Gespräche mit Dozierenden bestärkt, welche die Autorenschaft darin bestätigten, dass die Auseinandersetzung der SKA mit diesem Thema sowohl bereichernd als auch legitim ist. Die Autorenschaft machte folgende Beobachtung: Während den Dozierenden Paulo Freire ein Begriff ist, zeigte sich bei den Mitstudierenden eher Unkenntnis darüber, was unter Paulo Freire und seinen Ansätzen zu verstehen ist. Diese Beobachtung erstaunt, sofern die Annahme der Autorenschaft berechtigt ist, dass zwischen Paulo Freires Ansätzen und der SKA grosse Parallelen bezüglich Werten, Arbeitsprinzipien, Menschenbild und anderem bestehen. Paulo Freire hat sich für die Befreiung aus unterdrückerischen Verhältnissen ausgesprochen, ähnlich wie sich die Soziale Arbeit (SA) verpflichtet fühlt, sich für Emanzipation und Empowerment ihrer Zielgruppen einzusetzen. Da das Berufsverständnis der SKA in ständiger Entwicklung ist und sich das Professionswissen der SA auf Bezugswissenschaften und –disziplinen stützt, scheint eine Auseinandersetzung mit Freires Ansätzen gerechtfertigt. Insbesondere dann, wenn dadurch die Theorieentwicklung, der berufsethische Diskurs sowie das methodische Repertoire der SKA bereichert wird. Insbesondere für die Aufdeckung ungerechter Praktiken bedarf es einer kritisch-reflexiven Haltung der Professionellen. Für die Ausbildung einer solchen Haltung ist viel von der Auseinandersetzung mit der Lektüre Paulo Freires zu erwarten.

1.2 ZIELSETZUNG

Die Recherche hat gezeigt, dass vereinzelte Aspekte von Paulo Freires Werk bereits in anderen Bachelorarbeiten verarbeitet wurden. Allerdings ist eine Wissenslücke auszumachen, welche die Ähnlichkeiten der Ansätze Paulo Freires wie auch der SKA grundlegend untersucht und aufzeigt. Mit dieser Arbeit soll ermittelt werden, inwiefern Parallelen zwischen Paulo Freires Werk und der SKA bestehen. Der begrenzte Umfang dieser Bachelorarbeit erlaubt es zwar nicht, die konkrete Übertragbarkeit der Ansätze Freires für die spezifischen Situationen der Praxis der SKA in der Schweiz bis ins Detail zu klären. Jedoch besteht die Absicht und Hoffnung der Autorenschaft darin, ein theoretisches Fundament zu legen, welches Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren ermöglicht, sich künftig vermehrt mit Paulo Freires Ansätzen auseinanderzusetzen. Dieses Fundament soll gleichzeitig eine Legitimation darstellen, dass sich die SKA auf Ansätze von Paulo Freires Werk sowohl für berufsethische Begründungen als auch für die konkrete berufliche Praxis stützen kann.

1.3 ADRESSATENSCHAFT

Die vorliegende Arbeit richtet sich primär an angehende Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, die vor die Aufgabe gestellt sind, sich eine professionelle Berufsidentität anzueignen. Gleichzeitig wendet sich diese Arbeit an die in der Praxis der SKA tätigen Professionellen, die täglich vor die Herausforderungen gestellt sind, innerhalb gesellschaftlicher Spannungsfelder und widersprüchlichen Erwartungen professionell und infolgedessen berufsethisch begründet zu handeln. Ferner steht die Lektüre dieser Arbeit grundsätzlich all jenen offen, die sich mit dem Werk Paulo Freires sowie der SKA beschäftigen möchten.

1.4 FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU

Die Arbeit strukturiert sich entlang von vier Fragestellungen, welche in den folgenden Kapiteln beantwortet werden:

Frage 1: *Wer war Paulo Freire und welches sind die zentralen Elemente seines pädagogischen Werkes?*

Diese Frage wird in Kapitel 2 geklärt. Begonnen mit Ausführungen zu Paulo Freires Person und zum Kontext, in welchem er gelebt hat, folgen Erläuterungen zu seinem Menschenbild und den Zielen seiner Pädagogik. Explizit ausgeführt werden zwei seiner zentralen Ansätze: die *Conscientização* und der *Dialog*. Danach schliesst sich die Darlegung seiner Alphabetisierungsmethode an, gefolgt von seinem Verständnis von Bildung und Überlegungen zur Aktualität und Übertragbarkeit.

Frage 2: *Welches sind die zentralen Elemente der Soziokulturellen Animation und welche Berührungspunkte sind mit dem Thema Bildung aufzuweisen?*

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Beantwortung dieser Fragestellung, indem die SKA zuerst in die Profession der SA und deren ethische Grundlagen eingebettet wird. Im Anschluss wird die Geschichte der SKA aufgezeigt, gefolgt vom Menschen- und Gesellschaftsbild. Schliesslich werden Ziele, Aufgaben, Funktionen und Methodik der SKA erläutert. Anschliessend wird auf den erarbeiteten Bildungsbegriff und die in der SKA ablaufenden Lernprozesse eingegangen.

Frage 3: *Welche Parallelen lassen sich zwischen dem Werk Paulo Freires und dem Selbstverständnis der Soziokulturellen Animation ziehen?*

Im Kapitel 4 werden aus den zwei vorangehenden Kapiteln Parallelen der beiden Ansätze hergeleitet. Die herausgearbeiteten Parallelen werden anhand folgender Themen dargestellt: Werte, Menschenbilder, Ziele und Bildungsbegriffe. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einer Synthese.

Frage 4: Welche Folgerungen für das Berufsverständnis und die berufliche Praxis der Soziokulturellen Animation lassen sich aus der vorgängigen Auseinandersetzung ableiten und welche Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen?

Aus den Parallelen werden im Kapitel 5 schliesslich Folgerungen für die SKA abgeleitet. Diese sind in kleinere Unterkapitel – in Folgerungen für das Berufsverständnis einerseits sowie Folgerungen für die berufliche Praxis andererseits – gegliedert. Ganz am Ende der vorliegenden Arbeit wird die gesamte thematische Auseinandersetzung mit einem Fazit und weiterführenden Fragen abgerundet. Zuletzt folgt schliesslich ein Schlusswort der Autorenschaft.

2. PAULO FREIRE

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire und seinem Werk einer befreienden Erziehung und Bildung. Zu Beginn folgen Erläuterungen zu Freires Leben und zum Kontext, in welchem er gelebt hat. Danach wird auf Freires Menschenbild eingegangen, gefolgt von den Zielen seiner Pädagogik.

Weiter werden zwei seiner zentralen Ansätze einer problemformulierenden Erziehung verarbeitet: die *Conscientização* und der Dialog. Schliesslich wird das konkrete Vorgehen seiner Alphabetisierungsmethode erklärt und im Anschluss folgen Ausführungen zu seinem verwendeten Bildungsbegriff. Bevor in das Kapitel drei, welches der SKA gewidmet ist, übergeleitet wird, werden Überlegungen zur Aktualität und Übertragbarkeit seines Ansatzes dargelegt. Zur Übersicht sowie zum besseren Verständnis seines Werks, insbesondere wie die einzelnen Aspekte miteinander verknüpft sind, findet sich am Ende dieses Kapitels eine Visualisierung inklusive Erläuterung zu Freires zentralen Ansätzen vor dem Hintergrund seines Menschenbildes.

2.1 PERSON UND GESCHICHTE

Es empfiehlt sich denjenigen, die sich mit Paulo Freires Werk befassen wollen, sich zuerst mit der Biographie des brasilianischen Pädagogen auseinanderzusetzen und sein Werk stets auch kritisch in seinem biographischen, historischen und kulturellen Kontext zu lesen. Der folgende Absatz soll der Leserschaft einen Überblick über Paulo Freires Leben und den Kontext, in welchem er lebte, arbeitete und wirkte, aufzeigen.

Im *Zweiten Band der Klassiker der Pädagogik* wird Paulo Freire ein ganzes Kapitel gewidmet, in welchem Peter McLaren und Noah de Lissovoy (2003) ihn als "brasilianischen Erziehungswissenschaftler und Pädagogen" bezeichnen (S. 217). Wer war Paulo Freire und was veranlasste ihn, eine Pädagogik der Unterdrückten zu formulieren?

Gemäss Kersten Reich (2010) ist es Kira Funke in ihrer Dissertation *Paulo Freire - Werk, Wirkung und Aktualität* hervorragend gelungen, eine systematische, umfangreiche, auf wissenschaftlichen Kriterien basierende Arbeit über Paulo Freires Werk zu leisten (S. 7ff). Die Qualität von Funkes Arbeit ist insofern gewährleistet, als dass sie sich mit der portugiesischen Originalliteratur Freires kritisch auseinandergesetzt hat (ebd.). Gerade weil

sich Freire für sein Alphabetisierungsprogramm intensiv mit der Sprache beschäftigt hat, wäre es aus Sicht der Autorenschaft sinnvoll, die portugiesischen Originaltexte zu lesen. Aufgrund der fehlenden portugiesischen Sprachkenntnisse muss in dieser Arbeit darauf verzichtet und stattdessen die sorgfältig geleistete Übersetzungsarbeit von Kira Funke und weiteren Autorinnen und Autoren verwendet werden.

In ihrer Einleitung umschreibt Kira Funke (2010) Freire wie folgt:

Freire war mehr als ein politisch links orientierter brasilianischer Pädagoge, der in den 1960er und 1970er Jahren interessant gewesen war und nun allenfalls in Diplomprüfungen lateinamerikainteresierter Studierender seinen Platz hatte, sondern er war ein politischer Pädagoge, der bis in die späten 1990er Jahre hinein publiziert hatte und der die zum Teil katastrophalen sozialen Ungleichheiten in Brasilien und der Welt, die sich im Erziehungs- und Bildungssystem widerspiegeln und reproduzieren, verurteilte, ohne ein Blatt vor den Mund zu nehmen. (S. 18)

In diesem Zitat zeigt sich das hohe politische Interesse Freires, die Gesellschaft zu einer gerechten zu transformieren, welches alle seine Schriften durchdringt. Laut Funke (2010) hat Freire Politik und Pädagogik in zusammenhängender Logik betrachtet (S. 19). Aus Sicht der Autorenschaft könnten möglicherweise die Wurzeln für sein politisches Interesse bereits in frühen Kindheitserfahrungen liegen. Paulo Freire kam am 19. September 1921 in Recife, im Nordosten Brasiliens, auf die Welt (Funke, 2010, S.31ff). Freires Mutter praktizierte den katholischen Glauben und sein Vater war Militärpolizeioffizier. Freire ging auf Privatschulen und wuchs in Verhältnissen auf, die als bürgerlich bezeichnet oder der Mittelschicht zugeordnet werden können (S.31ff). Im Alter von 10 Jahren litt Freire persönlich unter den Folgen der Weltwirtschaftskrise von 1929, welche die Familie zum Umzug nach Jaboatão zwang. Freires Vater starb bald danach krankheitsbedingt und Freire hat zu dieser Zeit selbst die Erfahrung von Hunger und Armut gemacht (S. 31ff). Ernst Lange (1973) führt dazu aus, dass sich Paulo Freire mit elf Jahren selbst versprach, er wolle „sein Leben dem Kampf gegen den Hunger widmen, dem Kampf für die Hungernden“ (S. 10).

Freire studierte später Rechtswissenschaften, wobei er auch Kurse in Philosophie und Sprachpsychologie absolvierte, und wurde dann Rechtsanwalt (Christoph Rösch, 1987, S. 30). Lange (1973) ergänzt, dass Freire schliesslich seinen Beruf aufgab, bevor er sich als Lehrer betätigte, „als er entdeckte, dass das Recht, das er studiert hatte, das Recht der Eigentümer gegen die Habenichtse war“ (S. 10). Gemäss Funke (2010) heiratete Freire 1944 die Grundschullehrerin Elza Maia Costa Oliveira. Sie hatten fünf gemeinsame Kinder, wobei nur wenige Angaben zum Familienleben zu finden sind (S. 33ff). Zwischen 1947 und 1957 arbeitete er zuerst als Abteilungsleiter für Erziehung und Ausbildung und später als Direktor für den Sozialdienst des Arbeitgeberverbandes der Industrie von Pernambuco. Dort machte Freire wichtige Erfahrungen in Bezug auf den Dialog und stiess auf die Problematik des Analphabetismus. Ebenfalls in dieser Zeit (ab 1952) begann Freire, an der Hochschule der schönen Künste in Recife Philosophie und Geschichte der Erziehung zu unterrichten (S. 35ff).

Sein Engagement bei Bewegungen der *educação popular* ist laut Funke(2010) auf die Zeit Ende der 50er Jahre zurückzuführen (S. 37.). Margot Riemann Costa e Silva (1990) übersetzt *educação popular* mit Volkserziehung und schreibt definierend: „Dieser Begriff umschreibt weniger eine spezifische pädagogische Tätigkeit als vielmehr einen politischen Ansatz. Er umfasst alle Formen formaler oder informaler pädagogischer Initiativen, die sowohl Alphabetisierung als auch sportliche und kulturelle und strikt politisch-organisatorische Aktivitäten einschliessen“ (S.49), und als Ziel versteht sich „die Akkumulation von Klassenmacht durch die progressive Organisiertheit von Praktiken der Volksbewegung und der konsequenten Stärkung des Volkswissens. Eine Änderung des herrschenden Systems, eine solidarische Welt der Gleichheit und des Rechts, dies ist der von der ‘Educação popular’ angestrebte Horizont“ (ebd.).

Gemäss Funke (2010) wirkte Freire mit in der Bewegung für Volkskultur, auf Portugiesisch *Movimento de Cultura Popular*, die geprägt wurde von christlich und marxistisch ausgerichteten Menschen, meist Studierenden (S. 37). Zu einem grossen Teil konzipierte Freire seine Alphabetisierungsmethode im Kontext dieser Bewegung. Brasilien war dazumal in einem von Demokratisierungsbemühungen geprägten gesellschaftlichen Umbruch. Viele Menschen der brasilianischen Bevölkerung waren jedoch Analphabetinnen und Analphabeten, was eine aktive demokratische Beteiligung und Mitbestimmung behinderte (S. 38). Laut Silvia Staub-Bernasconi (2007) beläuft sich 1964 in Brasilien die Zahl der Kinder,

welche keine Schule besuchten, auf rund vier Millionen. Weiter gab es 16 Millionen Analphabetinnen und Analphabeten, die 14 Jahre und älter waren. Für Freire war dieses Problem nicht einfach bei den Individuen anzusiedeln, vielmehr war es ein Problem nicht vorhandener Partizipation und struktureller Benachteiligung in einer Gesellschaft, die an sich demokratisch organisiert ist (S. 311).

Spezifisch für das menschliche Wesen ist laut Freire (1974) das Bewusstsein über die Dimension der Zeit. Der Mensch, der im Gegensatz zu den Tieren mit der Welt in Beziehung steht, gestaltet durch sein Handeln sogenannte historische Epochen. Diese sind gekennzeichnet durch Absichten und Werte, welche wiederum Themen einer Epoche hervorbringen (S.9ff). Darin sind spezifische Aufgaben enthalten, die von den Menschen gelöst werden müssen, bevor eine neue Epoche eintreten kann (S. 11ff). Freire schreibt, dass sich in Brasilien in den 50er und 60er Jahren ein solcher Übergang der Epochen vollzog (S. 15). Die gesellschaftliche Ausgangslage für den Übergang war „eine Gesellschaft, deren Ökonomie vom Rohstoffexport bestimmt und von ausländischen Märkten beherrscht wurde, ja deren Zentrum ökonomischer Entscheidungen in Übersee lag - eine 'Reflex'-Gesellschaft, eine 'Objekt'-Gesellschaft ohne nationales Bewusstsein, rückwärts gewandt, analphabetisch, anti-dialogisch und elitär“ (Freire, 1974, S. 17).

In diesem Zeitkontext Anfang der 60er Jahre entstand auch Freires Alphabetisierungsmethode (Angélique Bruns, 2011, S. 69). Letztere erwies sich als effiziente Methode, mit der es möglich war, dass sich Erwachsene innerhalb von 40 Stunden alphabetisieren konnten (ebd.). 1962 leitet Freire ein Alphabetisierungsprogramm für Erwachsene im nordöstlichen Teil des Landes. Unter Präsident João Goulart wurde dann eine nationale Kampagne zur Alphabetisierung nach der Methodik Freires angeordnet, welche rund zwei Millionen Erwachsene betroffen hätte. Dieses Vorhaben wurde allerdings 1964 durch den Militärputsch unterbrochen (S. 69ff). Wie Flavia Mádche (1995) schreibt, hat Freires Alphabetisierungskonzept heftige Bewusstseinsveränderungen der brasilianischen Bevölkerung bewirkt (S. 91). Freire geriet als Staatsfeind dem Militär ins Visier. Seine Nähe zum Sozialismus war den Mächtigen zu gefährlich. So wurde Freire verhört und seine Methode verboten (ebd.). Funke (2010) ergänzt, dass Freire im Zusammenhang mit dem Militärputsch zweieinhalb Monate inhaftiert wurde (S. 41).

Danach folgten sechzehn Jahre im Exil (Funke, 2010, S.41ff). Nach kurzem Aufenthalt in Bolivien verbrachte Freire fünf Jahre in Chile. Dort konnte er seine Alphabetisierungsarbeit weiterführen und arbeitete beispielsweise für die UNESCO sowie als Berater und Dozent. Im chilenischen Exil verfasste er die Bücher *Erziehung als Praxis der Freiheit*, *Pädagogik der Solidarität* sowie *Pädagogik der Unterdrückten*, welche Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre veröffentlicht wurden (S. 41ff). 1969-1970 folgte ein Aufenthalt als Gastprofessor an der Harvard Universität in den USA. Von 1970-1980 hatte er in Genf die Leitung der Abteilung für Bildungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen inne sowie beratende Funktion beim Weltkirchenrat. Zeitgleich engagierte sich Freire im Rahmen des Institutes für kulturelle Aktion, welches er mitgründete, in Alphabetisierungsprogrammen in afrikanischen Staaten. Bei diesen Ländern, die sich neu als unabhängige Staaten konstituieren konnten, handelte es sich um ehemalige Kolonien Portugals wie beispielsweise Guinea-Bissau, Mosambik, die kapverdischen Inseln, Angola und weitere. In dieser Zeit folgte auch eine explizit politischere Positionierung von Seiten Freires, welche als marxistisch bezeichnet werden kann (S. 42ff).

1980 folgte Freire seinem Wunsch, in sein Geburtsland zurückzukehren (Funke, 2010, S. 43). In São Paulo unterrichtete er als Professor an der Universität PUC sowie an der Universität UNICAMP in Campinas. Im Jahr 1986 fanden zwei wichtige Ereignisse im Leben Freires statt. Zum einen ist Freires Frau in diesem Jahr gestorben, zum anderen erhielt er den UNESCO-Friedenspreis für Erziehung. Später, 1988, verheiratete sich Freire mit seiner zweiten Frau Ana Maria Araújo Freire (ebd.). Es folgten weitere Tätigkeiten als Leiter des städtischen Sekretariats für Bildung und Erziehung in São Paulo, als Präsident eines Bildungszentrums sowie als Gründer des Alphabetisierungsprojektes Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo. In den 90er Jahren publizierte Freire nochmals mehrere Bücher und beteiligte sich weltweit an Konferenzen und Seminaren (S. 43ff). In diesen Veröffentlichungen kommt, wie Funke (2010) schreibt, eine neue politische Haltung Freires zum Ausdruck. Er beruft sich darin immer noch auf seine sozialistischen Wurzeln, beschreibt sich gleichzeitig aber auch als Demokrat. Darin lässt sich jedoch eine Distanz zum autoritären Marxismus, wie er sich in seinen früheren Werken finden liess, erkennen (S. 44). Freire war Träger von vielen Auszeichnungen sowie Ehrendokortiteln von weltweit 27 Universitäten. Sein wohl populärstes Buch *Pädagogik der Unterdrückten* wurde in 18 verschiedenen Sprachen publiziert. Auf-

grund eines Herzinfarktes starb Paulo Freire am 2. Mai 1997 fünfundsiebzig Jahre alt in seinem Heimatland Brasilien (S. 44ff).

Im Juli 1997 hätte Freire den Ehrendoktor der Universität Oldenburg entgegen nehmen dürfen, was stellvertretend von seiner Frau gemacht wurde. An der Eröffnung der Gedenkveranstaltung wurde er von Wolf-Dieter Scholz (1997) mit den folgenden Worten gewürdigt:

Paulo Freire lebt nicht mehr. Sein pädagogisches Wirken hat aber schon zu Lebzeiten tiefe Spuren und Bewegungen hinterlassen, und wir sind fest davon überzeugt, dass es auch für die Generationen nach ihm unverzichtbar bleibt, solange nicht die Hoffnung gestorben ist, dass diese Welt, unsere gemeinsame Welt, im Interesse der Schwachen, der Unterdrückten und Ausgebeuteten verändert werden muss und verändert werden kann! (S. 8)

2.2 PAULO FREIRES MENSCHENBILD

Für die Analyse des pädagogischen Werkes von Freire stellt sich für die Autorenschaft eine zentrale Frage: Von welchem Menschenbild ging Freire aus und wie lässt sich dieses charakterisieren? Denn wie Jesús Hernández (1977) schreibt, liegt jeder Pädagogik ein Welt- und Menschenbild zu Grunde, welches für die Theorie und Praxis richtungsweisend sowie prägend ist (S. 39). Spinnt man den Gedanken weiter, dann lässt sich die These aufstellen, dass immer dann, wenn das Handeln von Menschen auf das Leben anderer Menschen gerichtet ist, dieses Handeln vom Vorhandensein eines Menschenbildes beeinflusst wird. Letzteres ist also entscheidend für die Art und Weise, wie wir mit Menschen umgehen und wie wir unser Handeln begründen. Folgerichtig ist es gerade für Professionelle der Sozialen Arbeit notwendig, sich ihres eigenen Menschenbildes kritisch bewusst zu werden, da im Zentrum professionellen Handelns stets Individuen und soziale Gruppen stehen.

Wie Jutta Lütjen-Menk (ohne Datum) ausführt, ist Freires Menschenbild auf eine existentialistisch-christliche Philosophie zurückzuführen. Es ist ein positives Menschenbild, in welchem der Mensch nicht abstrakt, sondern konkret existiert (S. 1). Freire (1971) selbst schreibt: "Welt und Mensch existieren nicht ohne einander, sie existieren nur in ständiger Beziehung aufeinander" (S. 47). In diesem Punkt unterscheidet sich die Existenz des Menschen vom Tier, welches lediglich *in*, nicht aber wie der Mensch auch *mit* der Welt lebt (ebd.). Im hier erwähnten Zitat widerspiegelt sich ausserdem Freires Verständnis einer dialektischen Beziehung zwischen Objektivität und Subjektivität, denn es gibt keine Welt ohne Menschen, aber auch keine Menschen ohne Welt (Freire, 1971, S. 47). Hernández (1977) geht detaillierter auf das Menschenbild der Existenzphilosophie ein, auf welches sich Freire bezieht. Er verweist darauf, dass sich Menschen auf sich selbst, auf das *Ich* beziehen, und charakterisiert Letzteres durch Einsatz, Tat und Hingabe. Aufgrund des Bewusstseins ist es dem Menschen möglich, sich von der Welt der Objekte als Subjekt zu unterscheiden, sie dadurch zu einer veränderbaren und persönlichen Welt zu machen (S. 19). Somit wird der Mensch zu einem entscheidungsfähigen Wesen. Von diesem Menschenbild ausgehend müssen die pädagogischen Ziele und Methoden so ausfallen, dass sie die Emanzipation, Befreiung und somit die Humanisierung des Menschen zum Ziel haben (Hernández, 1977, S. 43). Hernández (1977) führt detailliert anthropologische Ausgangspunkte auf, die sich in der Pädagogik Freires wiederfinden lassen:

Wesen in Situation

Der Mensch ist demzufolge ein *Wesen in Situation*. Dieses Verständnis stützt sich auf den christlichen Philosophen Gabriel Marcel. Die sogenannte Situationalität des Menschen meint also, in Raum und Zeit eingebunden zu sein, sich in einem konkreten soziokulturellen Kontext zu bewegen und somit ein konkretes und nicht abstraktes Wesen zu sein (S. 43ff).

Wesen mit Bewusstsein

Weiter ist der Mensch ein *Wesen mit Bewusstsein*. Damit ist das Existieren in und mit der Welt gemeint, das dem Menschen erlaubt, sich als Teil der Welt zu verstehen, sich gleichzeitig aber auch von der Welt zu unterscheiden (S. 44ff). René Bendit und Achim Heimbucher (1979) bezeichnen dies als dialektische Subjekt-Objekt-Einheit. Sie ergänzen, dass sich bei Freire zusätzlich die Intentionalität als Bewusstseins-eigenschaft finden lässt, welche das "auf-etwas-hin-tendieren" bezeichnet (S. 36).

Wesen der Praxis

Wie Hernández (1977) weiter schreibt, lässt sich bei Freire aus den Aspekten des Bewusstseins ableiten, dass der Mensch ein *Wesen der Praxis* ist. Die Praxis definiert Freire mit dem Wortpaar Reflexion-Aktion. Bei der Reflexion distanziert sich der Mensch von einem Objekt, um es zu betrachten. Um Veränderung herbeizuführen, muss er sich wieder dem Objekt zuwenden, was dann unter Aktion verstanden wird. Die Elemente Reflexion-Aktion bedingen sich gegenseitig und finden zeitgleich statt. Die Theorie muss sich in der Praxis als gültig erweisen und die Praxis auf theoretischer Reflexion basieren. Durch die Praxis, also Reflexion-Aktion, wird die Welt verändert und transformiert und der Mensch kann durch diese Verwirklichung erst richtig Mensch werden. Praxis ist im Verständnis Freires also die Antwort auf die Welt als Herausforderung (S. 45ff).

Integrationswesen

Das Tier ist ein Wesen der Anpassung im Gegensatz zum Menschen, welcher ein Wesen der Integration ist (Hernández, 1977, S. 47). Durch diese spezifische menschliche Aktivität ist der Mensch fähig zur Anpassung an reale Situationen, aber auch im Stande, kritisch auszuwählen und damit die Realität zu verändern (Freire, 1974, S. 10ff). Eine integrierte Person ist Subjekt, eine angepasste Person reduziert sich auf ein Objekt-Dasein (S.11) “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“ (Freire, 1974, S. 11). Wenn der Mensch hingegen in eine ständige Anpassung gerät, dann passiert das Gegenteil, nämlich seine Entmenschlichung (Hernández, 1977, S. 47).

Kulturwesen

Der Mensch schafft Kultur, indem er auf die Natur mit seiner Praxis, also Reflexion-Aktion, einwirkt und diese vermenschlicht. Auf diese Weise wird die Natur verändert (Hernández, 1977, S. 47). Freire (1974) beschreibt Kultur im anthropologischen Sinne wie folgt: “Kultur als das, was Menschen einer Welt, die sie nicht selbst gemacht haben, hinzufügen; Kultur als das Ergebnis menschlicher Arbeit, als Ergebnis einer Anstrengung zu erschaffen und neu zu erschaffen“ (S. 63). Bei Freires Alphabetisierungsmethode ging es auf diesem Kulturverständnis basierend darum, dass sich die *Alphabetisierenden*² selbst als Kultur gestaltende und schöpfende Wesen entdeckten (ebd.).

Geschichtliches Wesen

Durch das Eingebundensein in Raum und Zeit ist der Mensch ein geschichtliches Wesen (Hernández, 1977, S. 48). Im Gegensatz zum Tier kann der Mensch die Zeit bewusst in ein Gestern, Heute und Morgen abstrahieren. Geschichte ist im Sinne Freires nichts Statisches, Mythisches oder Deterministisches, sondern ein Prozess, in dem die Welt durch die schöpferische Kraft der Menschen stetig verändert wird (S. 48). Lassen wir Freire (1981)

² Als *Alphabetisierende* werden in dieser Arbeit Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet, die potenziell gewillt sind lesen und schreiben zu lernen. Die Bezeichnung impliziert eine aktive Beteiligung an diesem Alphabetisierungsprozess durch die Analphabetinnen und Analphabeten selbst, da sich in Freires Sinn die Rollentrennung von Lernenden und Lehrenden praktisch auflöst.

selbst zu Wort kommen: “Was ich hiermit hervorheben möchte, ist der historische Aspekt jeder Handlung. Wir arbeiten nicht im luftleeren Raum, wir sind geschichtliche Wesen, die in der Geschichte handeln, diese machen und von ihr verändert werden” (S. 99). Zentral an diesem Aspekt des Menschenbildes ist aus Sicht der Autorenschaft, das Verständnis einer Welt, die sich in einem stetigen Prozess befindet. Somit ist sie veränderbar und wird von den als Subjekten agierenden Menschen transformiert.

Intersubjektivität des Menschen

Aus den beiden Aspekten Situationalität und Subjektivität leitet Freire die Intersubjektivität als Wesenszug des Menschen ab (Hernández, 1977, S. 49). Ein Mensch kann nicht in Absolution aus sich selbst heraus existieren, in völliger Isolation von anderen Menschen. Das “Ich-Existiere” bedingt sich durch das “Wir-Existieren” (ebd.). Daraus leitet sich ab, dass der Mensch sowohl ein Wesen der Beziehungen wie auch ein Wesen der Kommunikation ist: “Menschsein bedeutet, mit anderen und mit der Welt in Beziehung zu stehen” (Freire, 1974, S. 9). Laut Hernández (1977) wird Intersubjektivität erst durch Kommunikation ermöglicht. Kommunikation ist nur echt, wenn sie dialogisch stattfindet und somit auf Gegenseitigkeit zwischen zwei Subjekten beruht (S. 49ff). Was Freire unter dem Dialog versteht, wird später genauer erläutert (siehe Kapitel 2.4.2).

Wesen der Freiheit

Das Menschenbild der Existenzphilosophie enthält, wie Hernández (1977) schreibt, die Freiheit als zentrales Merkmal des Menschen. Erst durch diese Freiheit kann Existenz verwirklicht werden (S. 19). Der Begriff der Freiheit lässt sich bei Freires Werk immer wieder finden. Die Freiheit steht prominent in Titeln seiner Publikationen, so beispielsweise in *Erziehung als Praxis der Freiheit* sowie *Der Lehrer ist Politiker und Künstler - neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Laut Francisco Weffort (1974) ist die These, dass Erziehung eine Betätigung der Freiheit ist, eine alte Idee, welche auf den abendländischen Humanismus zurückgeht (S. 111). Was Freire unter Befreiung und Humanisierung versteht, klärt sich später bei der Auseinandersetzung mit den Zielen seiner Pädagogik (siehe Kapitel 2.3).

Zusammenfassend lässt sich Freires Menschenbild folgendermassen definieren:

Der Mensch ist ein unvollendetes, soziales, kulturelles und geschichtliches Wesen, welches in und mit der Welt und anderen in Beziehung steht und konkret existiert. Der Mensch ist im Gegensatz zum Tier ein reflexions- und entscheidungsfähiges Wesen, welches mit Bewusstsein ausgestattet ist. Durch Praxis vermenschlicht der Mensch die Natur und bringt dadurch Kultur hervor. Der Mensch lebt situativ eingebettet in jeweiligen Epochen der Geschichte in einer Welt, die der Mensch durch kritisches Bewusstsein als veränderbar erkennt und sie durch schöpferisches Handeln transformieren kann. Im Sinne Freires soll diese Transformation auf die Humanisierung, also Vermenschlichung der Subjekte und nicht umgekehrt auf die Dehumanisierung, also deren Entmenschlichung, Unterdrückung, Vermassung und Entfremdung gerichtet sein.

2.3 ZIELE DER PÄDAGOGIK PAULO FREIRES

Ausgehend vom spezifischen historischen brasilianischen Kontext und dem Menschenbild Freires ist das nächste Unterkapitel der Frage gewidmet, welche Ziele Paulo Freire verfolgte. Welche Absicht, Wirkung, Zielsetzung und Vision lässt sich in seiner Pädagogik finden? Ein Hinweis vorweg: Wie Andreas Schauder (Fachgespräch am 26. Mai 2015) betont, geht es bei Freire nicht nur darum, die richtigen Antworten zu geben, sondern kritisch die richtigen Fragen zu stellen. Im Sinne von Kants kritischem Bewusstsein geht es Freire um die Frage und den gleichzeitigen Appell: in welcher Gesellschaft wollen wir leben?

Beim Lesen der Werke von und über Paulo Freire lassen sich explizite sowie implizite Ziele seines Bestrebens ausmachen. Die Autorenschaft ist vor die Herausforderung gestellt, die in der Literatur erwähnten Zielsetzungen und Absichten entsprechend ihrer Relevanz zu hierarchisieren. Es stellt sich die Frage, was als Freires Hauptziel zu verstehen ist und welche Teilziele er zur Erfüllung des Hauptzieles im Weiteren definierte.

Oberstes Ziel ist aus Sicht der Autorenschaft Freires Hoffnung - er selbst betitelt es auch als Traum - der Humanisierung (Freire, 2007, S. 68). Denn obwohl Humanisierung und Dehumanisierung beide geschichtliche Realitäten darstellen, ist unter der wahren, menschlichen Berufung nur die Humanisierung zu verstehen (Freire, 1971, S. 37ff). Dieser Kampf der Befreiung muss von den Unterdrückten selbst geführt werden, da die Unterdrückter³ sich durch ihren Akt des Unterdrückens selbst entmenschlicht haben und daher zu diesem Kampf nicht fähig sind (S. 38ff). Wörtlich drückt dies Freire (1971) so aus: „Das also ist die grosse humanistische und geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten: sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker [sic!] zu befreien“ (S. 39).

Es geht bei Freire also letztendlich um das politische Projekt, die Gesellschaft zu transformieren (McLaren & Lissovoy, 2003, S. 218). Was braucht es also, damit sich die Postulate der Freiheit und Gerechtigkeit im gesellschaftlichen Wandel erfüllen?

³ es wird die Originalbegrifflichkeit von Freire verwendet, die der geschlechtergerechten Schreibweise an dieser Stelle widerspricht. Mit Unterdrückten und Unterdrücker sind Individuen gesellschaftlicher Systeme gemeint, also Frauen wie Männer.

Gemäss Funke (2010) waren die Ziele Freires „die Stärkung von rationaler Vernunft, Menschenrechten und Demokratie und das In-Frage-Stellen prämoderner Mythen (. . .)“ (S. 20). Freire (1974) ergänzt selbst, dass sein Ziel die kulturelle Demokratisierung im Zuge einer fundamentalen Demokratisierung war (S. 56). Damit sich die Alphabetisierenden in die brasilianische Gesellschaft, die sich im Prozess einer Demokratisierung befand, integrieren konnten, war es somit Freires Ziel, diese zur Mündigkeit zu befähigen (Riemann Costa e Silva, 1995, S. 49).

Der sogenannte Durchschnittsmensch wird laut Freire (1974) stark von Mythen geprägt, die von den mächtigen gesellschaftlichen Kräften in die Welt gesetzt werden (S. 12): „Vielleicht die grösste Tragödie des modernen Menschen (. . .) ist seine Beherrschung durch die Kraft dieser Mythen und seine Manipulation durch organisierte Werbung, sei es ideologischer oder anderer Art“ (S. 13). Freire (1971) ergänzt, dass sich die problemformulierende Bildung gerade aus diesem Grund die Entmythologisierung zum Ziel oder zu einer grundlegenden Aufgabe gemacht hat (S. 89).

Daher ist als grundlegendes Ziel seiner Alphabetisierungsmethode die Bewusstseinsbildung auszumachen (Freire, 1974, S. 58). Denn wer ein kritisches Bewusstsein hat, vermag es, Mythen zu entkräften und die Wirklichkeit stattdessen mittels kausaler Argumente zu erklären (S. 60). Zum kritischen Denken ergänzt Freire (1974): „Nur indem sie eine permanent kritische Haltung entwickeln, können Menschen den Zustand der Anpassung überwinden und sich in den Geist der Zeit integrieren“ (S. 12).

Die Ziele von Freires Ansatz fasst die Autorenschaft beschreibend zusammen als Befähigung zur Mündigkeit der Unterdrückten, Bewusstseinsbildung, Entmythologisierung, Demokratisierung, Befreiung, gesellschaftliche Transformation sowie Erkenntnisgewinnung. All diese Ziele und Absichten münden schliesslich in das Hauptziel und die Hoffnung, dass sich die Menschen als geschichtliche Wesen selbst humanisieren.

2.4 ZENTRALE ANSÄTZE PAULO FREIRES

In den nächsten zwei Unterkapiteln wird detaillierter erläutert, was Freire unter Bewusstseinsbildung – also der *Conscientização* – sowie dem Dialog versteht.

2.4.1 CONSCIENTIZAÇÃO

Im Kern von Freires pädagogischem Konzept einer problemformulierenden Bildung steht die *Conscientização*. Die deutsche Übersetzung benützt dazu laut Bruns (2011) Begriffe wie Bewusstwerdung, Bewusstsein oder Bewusstmachen (S. 91). Rösch (1987) ergänzt mit dem Begriff Bewusstseinsbildung (S. 67). Mädche (1995) erläutert, dass Freire den Begriff *Conscientização* in seinem ersten Buch *Erziehung als Praxis der Freiheit* benützt, ohne der Leserschaft eine Definition zu liefern. Bei der brasilianischen Leserschaft verursachte dies keine Probleme, diese verstand aus dem Kontext der brasilianischen Realität und Erziehungspraxis, was Freire meinte. Im Ausland dagegen führte die fehlende Definition zu Verwirrung und Fehlinterpretationen (S. 125). Wenn auch kein explizites Kapitel zur Definition der *Conscientização* in *Erziehung als Praxis der Freiheit* zu finden ist, lassen sich bei genauem Lesen doch Ansätze einer Definition finden: „*Conscientização* (Bewusstseinsweckung) ist die Entwicklung eines erwachenden kritischen Bewusstseins“ (Freire, 1974, S. 29). Freire trägt dem Bedürfnis einer genaueren Definition später Rechnung. In einer Fussnote in der Einleitung der *Pädagogik der Unterdrückten* definiert Freire (1971): „Der Begriff *conscientização* bedeutet den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Massnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“ (S. 29).

Es geht also um einen Lernvorgang, um ein Begreifen von etwas und impliziert damit die Befreiung aus den unterdrückerischen Verhältnissen, also ungerechten Sozial- oder Machtstrukturen. Mädche (1995) ergänzt, dass für Freire Bewusstsein primär einen Erkenntnisakt darstellt, in dem die Realität enthüllt wird. Damit Erkenntnis zu einem umfassenden Bewusstsein übergeht, bedarf es der Beantwortung der folgenden Fragen: „Wie wird erkannt? Was wird erkannt? Warum wird erkannt? Für wen wird erkannt?“ (S. 130). Oder wie Rösch (1987) definierend schreibt: „Bewusstsein ist ein Prozess, der sich aus der Konfrontation mit seiner Umwelt entwickelt“ (S. 67).

Freire (1974) teilte das Bewusstsein in drei Bewusstseinsstufen ein:

1. Stufe: semi-intransitives Bewusstsein

Er nennt die erste Stufe das semi-intransitive Bewusstsein, welches charakteristisch für den geschlossenen Gesellschaftszustand Brasiliens war und es in den rückständigsten Teilen Brasiliens noch heute⁴ ist. Die Interessen der Menschen im Zustand dieser Bewusstseinsstufe orientieren sich vor allem am Überleben. Probleme, die ausserhalb der biologischen Bedürfnisse liegen, werden nicht wahrgenommen, was zu einer Begrenzung der Erfahrungswelt dieser Menschen führt. Da sie nicht in der Lage sind, Kausalität zu verstehen, verfallen sie schnell magischen Erklärungen (S. 26ff). Bruns (2011) fasst prägnant zusammen: „Der Mensch erträgt in diesem Bewusstsein seine Existenz als unveränderlich, von höheren, magischen Kräften gelenkt. Diese apathische und von Desinteresse und Unwissenheit geprägte Haltung wird den Massen durch Erziehung eingepflegt“ (S. 92).

2. Stufe: naiv-transitives Bewusstsein

Zum Übergang von der ersten zur zweiten Bewusstseinsstufe schreibt Freire (1974) weiter, dass die Menschen dann transitiv (durchlässig) werden, wenn sie ihre Fähigkeit, mit der Welt und den Menschen in Dialog zu treten, nutzen. Charakteristisch für den zweiten Bewusstseinszustand ist die Übervereinfachung von Problemen, die Sehnsucht nach der Vergangenheit, die Tendenz Gruppen zu bilden, unscharfe Analysen sowie polemische, emotionale, magische und phantasiereiche Erklärungen. Dabei sind die Menschen immer noch Teil der Masse (S. 27ff). In diesem noch naiven Bewusstseinszustand gibt es allerdings einen kritischen Moment. Dazu Hernández (1977): „Dieses Bewusstsein kann sich in doppelter Richtung entwickeln: entweder zu einem transitiven kritischen Bewusstsein oder zu einer pathologischen Form des Bewusstseins, das fanatisierte Bewusstsein, das durch Irrationalität, Sektierertum und Polemik gekennzeichnet ist“ (S. 78).

⁴ Freire benutzte den Begriff *heute* zum Zeitpunkt, als er das Buch *Erziehung als Praxis der Freiheit* verfasste.

3. Stufe: *kritisch-transitives Bewusstsein*

Im besten Fall - und darauf zielte Freire ab - entwickelt sich das Bewusstsein auf die dritte Stufe des kritisch-transitiven Bewusstseins. Magische Erklärungen, so Freire (1974), werden nun durch kausale Prinzipien ersetzt, Probleme werden in ihrer Tiefe interpretiert, Ergebnisse überprüft und gegebenenfalls aufgrund einer offenen Haltung revidiert (S.28). Menschen mit einem kritisch-transitiven Bewusstsein praktizieren den Dialog, nehmen eine aktive Haltung ein, lehnen Verantwortung nicht mehr ab und sind fähig, schlüssig zu argumentieren. Sie haben die vernünftige Einstellung, aus dem Alten wie dem Neuen stets nur das zu übernehmen, was richtig ist. Demnach sind wahrhaft demokratische Staaten dadurch charakterisiert, dass sie im Zustand eines kritisch-transitiven Bewusstseins sind (ebd.).

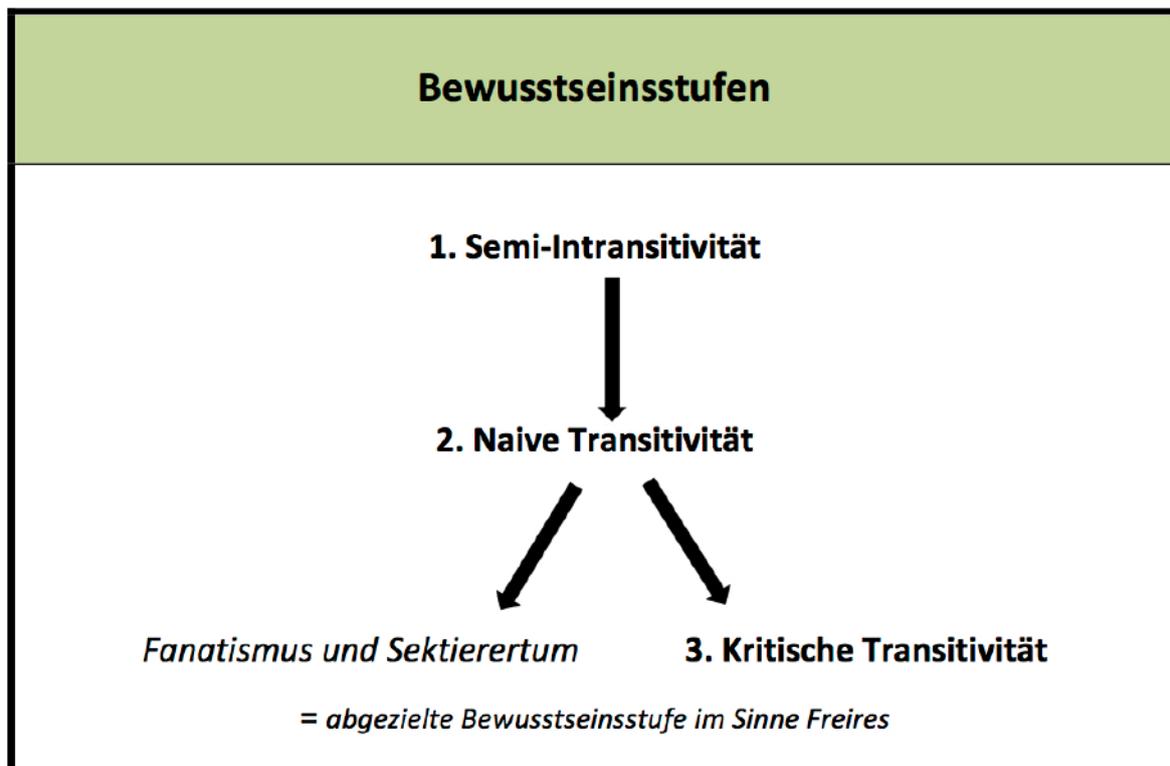


Abb. 1: Bewusstseinsstufen (eigene Darstellung in Anlehnung an Mädchen, 1995, S. 131)

Letztere Aussage leitet zu der Frage über, weshalb die *Conscientização* im Sinne Freires so wichtig ist und führt zu Freires Zielen zurück. Für die Humanisierung sind laut Freire (1974) die Bewusstseinsstufen und damit auch eine Erziehungsform, welche von diesen ausgeht, höchst signifikant (S. 26). Bruns (2011) ergänzt, dass es Freires Ziel war, dass die Menschen die dritte Bewusstseinsstufe erreichen. Dies bedingt eine dialogisch-partizipative Erziehung,

die zu verantwortungsbewusstem Verhalten führt und den Menschen ihre Entscheidungsfähigkeit zurückgibt (S. 93). Je präziser Menschen wirkliche Kausalität verstehen, desto kritischer können sie die Wirklichkeit erfassen (Freire, 1974, S. 60). Weshalb also ist kritisches Bewusstsein wichtig? „Nur indem sie eine permanent kritische Haltung entwickeln, können Menschen den Zustand der Anpassung überwinden und sich in den Geist der Zeit integrieren“ (Freire, 1974, S. 12). Dem Zustand einer kritisch-transitiven Gesellschaft kann die Vermassung entgegen gestellt werden, die sich durch angepasste und domestizierte Menschen auszeichnet (S. 16). Ausschlaggebend für eine wahrhaft demokratische Mentalität ist eine kritische Transitivität (S. 30).

Das Gegenteil der *Conscientização* ist somit die Mythologisierung (Freire, 1971, S. 89). Durch die Bewusstseinsbildung können Mythen entkräftet werden. Paradoxerweise fand um die Person Paulo Freires herum selbst eine Mythologisierung statt, was seinen Zielen diametral entgegenläuft: „Paulo Freire selbst merkte kritisch an, dass er selbst zu einem Mythos wurde“ (Dirk Oesselmann & Peter Schreiner, 2008, S. 8).

Hernández (1977) fasst prägnant zusammen: „Schliesslich bedeutet *conscientização* eine Vertiefung des Bewusstseins, eine kritische Distanzierung von der Situation, um erkennend sie zu verändern“ (S. 79).

2.4.2 DIALOGISCHES PRINZIP

Freires Pädagogik basiert auf dem, was in der Literatur als Dialog oder dialogisches Prinzip bezeichnet wird.

Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen. Daher kann Dialog sich nicht ereignen zwischen solchen, die die Welt benennen wollen, und solchen, die eine solche Benennung nicht wünschen – zwischen solchen, die anderen Menschen das Recht, ihr Wort zu sagen verwehren, und solchen, deren Recht zu reden ihnen verwehrt worden ist. (Freire, 1971, S. 94ff)

Laut Freire (1974) ist die Basis seiner Methode der Dialog, welchen er als „horizontale Beziehung zwischen Personen“ beschreibt (S. 61). Die Begründung dieser Aussage lässt sich in einem Zitat finden, in welchem sich Freire (1976) auf Karl Jaspers beruft: „Da der Dialog dem Mutterboden der Kritik entstammt, bringt er auch eine kritische Haltung hervor“ (S. 61). Dialog kann folglich als ein Prinzip beziehungsweise eine Haltung verstanden werden, welche die Grundlage legt für eine problemformulierende Bildung, die Bewusstseinswerdung ermöglichen soll.

Freire (1974) hat in *Erziehung als Praxis der Freiheit* sein Verständnis vom Dialog visualisiert und diesem den Anti-Dialog entgegengesetzt (S. 61ff).

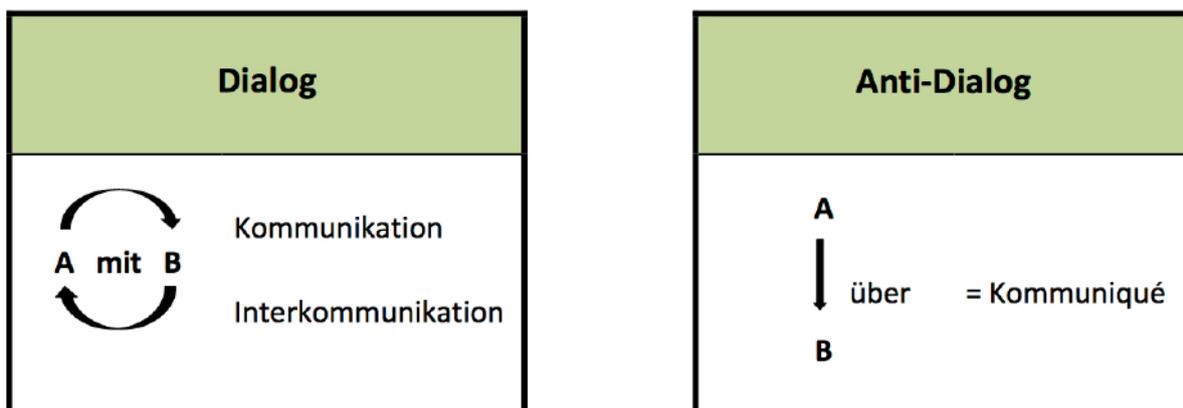


Abb. 2: Dialog und Anti-Dialog (eigene Darstellung in Anlehnung an Freire, 1974, S. 61ff)

Wie in der ersten Abbildung ersichtlich ist, stellt der Dialog eine wechselseitige Beziehung dar. Freire (1974) betitelt sie als „Beziehung der ‚Empathie‘ zwischen zwei ‚Polen‘, die auf der gemeinsamen Suche sind“ und charakterisiert diese als „liebepoll, bescheiden, hoffnungsvoll, vertrauensvoll, kritisch“ (S. 61). Richtige Kommunikation kann also nur durch

Dialog erfolgen (Freire, 1974, S. 62). In der zweiten Abbildung ist der Anti-Dialog visualisiert, der eine vertikale Beziehung aufzeigt, in der die Empathie verloren geht (S. 62). Der Anti-Dialog verunmöglicht richtige Kommunikation und führt lediglich zu Kommunikués, denn er ist „lieblos, arrogant, hoffnungslos, misstrauisch, akritisch“ (Freire, 1974, S. 62). Die beiden Abbildungen zeigen auf, dass die Kommunikation im richtigen Dialog stets wechselseitig und nicht einseitig erfolgen muss. Dazu Freire (1974): „Wer auch immer in einen Dialog eintritt, tut dies mit jemandem über etwas“ (S. 62).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Freires Werk auf dem Gedanken basiert, dass sich die herkömmliche Erziehung und Bildung verändern muss, damit sich eine Gesellschaft aus unterdrückerischen Verhältnissen befreien und humanisieren kann. Deshalb plädiert er für die sogenannte problemformulierende Bildung und äussert sich in Konsequenz zur notwendigen Art der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Weitere Ausführungen, was Freire mit Bildung, Erziehung und Lernen meint, folgen später im Kapitel 2.6. Der geschlechtergerechten Schreibweise, wie sie die *Hochschule Luzern – Soziale Arbeit* verlangt, wird Freire in seinen Formulierungen hingegen nicht immer gerecht. Der Lesefreundlichkeit halber werden im Folgenden Freires Originalformulierungen übernommen, es sind jedoch alle Geschlechter gemeint.

Wie sich der Dialog auf die Beziehung von Lernenden und Lehrenden auswirkt, veranschaulicht folgendes Zitat:

Durch Dialog hört der Lehrer [sic!] der Schüler [sic!] und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren, und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht 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. (Freire, 1971, S. 84)

Der Dialog beschreibt somit eine horizontale Kommunikationsweise sowie einen wechselseitigen Lernprozess, in dem alle Beteiligten voneinander lernen, und ist Ausdruck einer Haltung, die umgangssprachlich als „sich auf der gleichen Augenhöhe begegnen“ übersetzt werden könnte. In diesem Kontext kommt den Lehrenden gemäss Joachim

Dabisch (2009) dann auch eher die Rolle der Koordinatorin bzw. des Koordinators, der Animatorin bzw. des Animators oder der Arrangeurin bzw. des Arrangeurs schulischer Interaktionsprozesse zu, und es gilt, sich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern an komplexe Themen heranzuwagen. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler in schulischen Lernprozessen nicht mehr auf ein Objektdasein heruntergesetzt, wodurch sich die entfremdende Situation auflöst (S. 70).

In Freires Sinn ermöglicht der Dialog Selbstreflexion, kritisches Analysieren sowie die Suche nach gemeinsamen Lösungsstrategien (Dabisch, 2009, S.71ff). Dabisch ergänzt, dass Freire Dialog und Praxis synonym betrachtete. Denn die Exklusion von Menschen aus der Praxis, also der Transformation der Welt, kommt dem Ausschluss aus der zwischenmenschlichen Kommunikation gleich. Wenn Menschen der Dialog verweigert wird und sie damit zum Schweigen verurteilt werden, dann werden sie in ihrem Handeln und in Folge dessen in ihrem Menschsein eingeschränkt. Zum dialogischen Verhalten gehört ebenso die Fähigkeit der Kompromissbereitschaft und sich mit Schwierigkeiten, Kritik und unbequemen Fragen auseinanderzusetzen. Dies kommt somit einem solidarischen Begegnen aller Beteiligten gleich (S. 71ff). Dabisch (2009) fügt an: „Somit gehört das dialogische Verhalten des Menschen zu seinem ursprünglichen Wesen und das ist nicht nur auf den Menschen selbst bezogen, sondern auf die gesamte Welt ausgerichtet“ (S. 71). Von immenser Bedeutung ist folglich auch die Sprache, die mehr ist als blosses Kommunikationsmittel. Der Mensch kann durch die Sprache die Welt benennen und gestalten. Sie wird zum Bindeglied zwischen Reflexion und Umwelt verändernder, kultureller Aktion (ebd.). In Freires Worten: „Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heisst daher, die Welt verändern“ (Freire, 1973, S. 71). Gemäss Freire (1973) ist das Wort für das Wesen des Dialoges entscheidend. Das *Wort* setzt sich aus den konstitutiven Elementen Aktion und Reflexion, die sich interaktionistisch verhalten müssen, zusammen. Ein unechtes Wort, bei welchem auf Aktion verzichtet wird, mündet in Verbalismus. Umgekehrt führt ein Verzicht auf Reflexion zu reinem Aktionismus und folglich nicht zum wirklichen Wort (S. 71). So fügt Freire an: „Menschen wachsen nicht im Schweigen, sondern im Wort, in der Arbeit, in der Aktion-Reflexion“, wobei er auf das Schweigen in der Stille der Meditation als Ausnahme verweist (S. 71).

Zum Ziel des Dialoges äussert sich Dabisch (2009) wie folgt: „Dialog zielt auf die Durchdringung der Wirklichkeit, der Entschleierung ihrer Mythen und die Veränderung unterdrückter Zustände“ (S. 72).

2.5 METHODIK

Alphabetisierungsmethode

In der älteren Version des Buchs *Soziokulturelle Animation* äussert sich Heinz Moser (1999) zu Freires Alphabetisierungsmethode: „Freire legt hier eine didaktisch-methodisch bis ins Detail ausgearbeitetes [sic!] Arbeitskonzeption vor. Damit zeigt er exemplarisch einen Weg, um mittels generativer Themen aus der kulturellen Entfremdung des eigenen Lebenszusammenhangs zur Bewusstwerdung zu gelangen“ (S. 90).

Die Entstehung dieser Alphabetisierungsmethode muss im Kontext der brasilianischen Gesellschaft Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre betrachtet werden, in welcher, wie im Kapitel 2.1 Person und Geschichte bereits erläutert, ein grosser Teil der Gesellschaft nicht alphabetisiert war. Wie auch im Kapitel 2.1 erwähnt, engagierte sich Freire innerhalb der Bewegung für Volkskultur. Freire (1974) schreibt, dass er innerhalb dieser Bewegung wichtige Erfahrungen machte, welche die Weiterentwicklung seiner pädagogischen Ansichten beeinflussten. Er war Koordinator im Projekt für Erwachsenenbildung in Recife, welches den Kulturzirkel als neues Instrument der Volkskultur hervorbrachte (S. 57). In den Kulturzirkeln wurden mittels Gruppendiskussionen Situationen analysiert und Handlungsmöglichkeiten gesucht. Welche Themen diskutiert wurden, bestimmten die Gruppen selbst. So wurden Themen wie beispielsweise das Nationalbewusstsein, Profitexport nach Übersee, politische Entwicklung des Landes, Entwicklungspolitik, Stimmrecht für Analphabetinnen und Analphabeten sowie das Problem des Analphabetismus generell diskutiert. Es tauchten immer wieder ähnliche Themen auf (ebd.). Diese wurden dann schematisiert und visualisiert und anschliessend den Gruppen in Form von Dialogen zur Diskussion gestellt. Die Wirksamkeit dieser Kulturzirkel inspirierte dazu, das Instrument auch in der Erwachsenenalphabetisierung einzusetzen und führte so experimentierend zur Entwicklung von Freires Alphabetisierungsmethode (S. 57ff).

Denjenigen, die sich mit der Pädagogik Freires auseinandersetzen, wird schnell bewusst, dass die Alphabetisierung im Sinne Freires nicht eine mechanistische Methode zum Erlernen von Lesen und Schreiben sein kann. Dazu Freire: „Unser Ziel war es, ein Projekt zu konzipieren, mit dem wir gleichzeitig mit dem Lesenlernen von der Naivität zu einer kritischen Bewusstseinshaltung gelangen können“ (Freire, 1974, S. 58). Weffort (1974) ergänzt, dass

bei Freire folgender Grundsatz gilt: „Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung werden niemals getrennt“ (S. 110). Er führt aus, dass es sich dabei um einen Grundsatz handelt, der Gültigkeit für jede Form von Lernvorgang hat. Die Alphabetisierung nimmt bei Freire nur deshalb eine so zentrale Rolle ein, weil es sein Hauptarbeitsfeld war, geprägt von seinen Erfahrungen und weil die Tatsache des Analphabetismus ein sozial sowie politisch betrachtet eminent bedeutendes Thema in Entwicklungsländern wie Brasilien ist (ebd.). Aus Sicht der Autorenschaft ist dies ein wesentlicher Punkt. Freire ging es im Kern um die Bewusstseinsbildung zur Befreiung aus unterdrückerischen Verhältnissen im Zuge der Humanisierung. Dieser Punkt scheint gerade in Bezug auf die Frage, inwiefern sein Ansatz auf Industriestaaten übertragbar ist, von höchster Relevanz zu sein. Auf die Übertragbarkeit wird jedoch im Kapitel 2.7 genauer eingegangen.

Zurück zum Inhalt der Alphabetisierungsmethode, in der sich Freires Verständnis von befreiender Bildungsarbeit, die auf Dialog beruht, wiederfinden lässt. In der Entwicklung der Alphabetisierungsmethode zeigt sich auch Freires partizipatives Verständnis. Laut Rösch (1987) waren die herkömmlichen Alphabetisierungsprogramme sehr realitäts- und lebensfremd ausgestaltet. Auf der Suche nach einer Methode, die Bewusstseinsbildung und Alphabetisierung verbindet, war es Freire ein Anliegen, dass die Alphabetisierenden zur selbstständigen Reflexion ihrer Probleme befähigt werden konnten. Daraus leitete Freire die Forderung des Einbezugs der Alphabetisierenden innerhalb der Curriculumentwicklung ab, wodurch die Lernenden zu Subjekten und kritischen Mitforschenden wurden (S. 35ff).

Werden die bereits ausgeführten Aspekte von Freires Menschenbild hin zu seinen Zielen verbunden, dann kommt die Autorenschaft zu folgender Aussage: Damit Humanisierung stattfinden kann, müssen die Menschen in Freires Verständnis zuerst zu der Auffassung gelangen, dass die Welt veränderbar und nichts Statisches ist. Sie bedingt die Subjektwerdung der Menschen, welche mit einem kritisch-transitiven Bewusstsein ausgestattet sind, welches erlaubt, wirkliche Kausalität zu begreifen, um schliesslich die Welt zu verändern. Daher ging es laut Freire (1974) auch darum, dass sich die Alphabetisierenden selbst als Kultur gestaltende Wesen entdeckten (S. 63). Die Alphabetisierungsmethode ist daher vor dem Hintergrund dieses Kulturverständnisses zu verstehen. Laut Freire (1974) ist es die Rolle des Erziehenden, mit den Alphabetisierenden in einen Dialog zu kommen und

diejenigen Instrumente bereit zu stellen, die es den Alphabetisierenden ermöglichen, sich selbst das Lesen und Schreiben anzueignen (S. 65ff).

Freire (1974) ergänzt, dass es nicht darum ging, den Alphabetisierenden fertige Texte zu liefern, sondern letztere sollten selbst durch kreative Anstrengung lernen. Dies erfolgte durch die sogenannten *generativen Wörter*, die zuerst in ihre Silbenbestandteile aufgeteilt wurden, um sie dann durch Rekombination zu neuen Wörtern zusammenzufügen (S. 65ff). Dabei reichten laut Freire fünfzehn bis achtzehn Wörter aus, welche die phonemische Bandbreite der portugiesischen Sprache verkörperten: „Menschen beizubringen, wie sie eine Silbensprache wie das Portugiesische lesen und schreiben können, bedeutet ihnen zu zeigen, wie sie kritisch die Art und Weise der Wortbildung begreifen können, so dass sie selber das schöpferische Spiel der Kombination vollziehen“ (ebd.).

Wie Freire (1974) weiter ausführt, war ihr Programm in fünf Phasen gegliedert:

Phase 1

Zu Beginn wird der Wortschatz der Gruppe, mit der anschliessend gearbeitet wird, untersucht. Beispielsweise werden so mittels informeller Interviews Redeweisen und spezifische Ausdrücke, die aus der Erfahrungswelt der Beteiligten entstammen, gesucht. Das „Erzieherteam“, wie es Freire hier nennt, sucht „die Wörter mit der grössten existentiellen Bedeutung und damit mit dem grössten emotionalen Gehalt“ (S. 66ff). Diese Beobachtung und Untersuchung des Wortschatzes bietet die Grundlage für die generativen Wörter, die später für das Programm ausgewählt werden (ebd.).

Phase 2

Aus dem gewonnenen Wortschatz werden die generativen Wörter aufgrund folgender drei Kriterien ausgewählt:

- a) Reichtum an Phonemen
- b) Phonetischer Schwierigkeitsgrad, welcher der Schwierigkeit der Sprache entspricht und ausgehend vom Schwierigkeitsgrad erlaubt, von einfachen zu zunehmend anspruchsvolleren Wörtern zu gelangen
- c) Kulturelle, soziale und politische Relevanz des Wortes für die Wirklichkeit der Alphabetisierenden (S. 68).

Phase 3

Die ausgewählten generativen Wörter werden nun kodiert (S. 69). Damit ist gemeint, dass typische Situationen, die die Existenz der Alphabetisierenden betreffen, in visualisierter Form dargestellt werden. Diese Darstellungen enthalten Probleme und Elemente, die die Gruppe gemeinsam mit der Koordinatorin bzw. dem Koordinator dekodieren muss. Die daraus entstehende Diskussion der Kodierungen soll einerseits das kritische Bewusstsein fördern und andererseits in einen Lernprozess des Lesens und Schreibens münden. Da die Darstellungen bekannte lokale Situationen widerspiegeln, eignen sie sich hervorragend, um regionale und nationale Probleme zu analysieren. In einem zweiten Schritt werden die generativen Wörter gemäss ihrer phonetischen Schwierigkeit geordnet (ebd.).

Phase 4

Zur Hilfestellung für die Koordinierenden werden Arbeitspläne entwickelt, die unterstützend sein können, keinesfalls aber mit strengen Vorschriften verwechselt werden dürfen (S. 69).

Phase 5

Aus den generativen Wörtern gewonnene Phoneme werden in phonemische Gruppen aufgeteilt und auf Karten geschrieben (S. 69).

Inzwischen ist das Material auf Dias, Filmen oder Plakaten aufbereitet und die Koordinierenden sowie eine überprüfende Person sind für die methodische Umsetzung eingearbeitet (S. 70). Nun beginnt das eigentliche Programm. Die kodierte Situation wird in Kombination mit dem ersten generativen Wort, welches graphisch die phonetischen Elemente zum Ausdruck bringt, projiziert und innerhalb der Gruppe diskutiert. Nachdem die Gruppe und die koordinierende Person die Situation gemeinsam analysiert und dekodiert haben, macht letztere auf das generative Wort aufmerksam. Die Teilnehmenden werden ermutigt, sich das generative Wort bildlich zu merken (ebd.). Wenn die semantische Beziehung zwischen dem Wort und dem Dargestellten erfolgt ist, wird das generative Wort ein zweites Mal projiziert, diesmal ohne Bild. Das Wort wird dann in Silben gespalten, welche die Alphabetisierenden als einzelne Stücke identifizieren können. Wenn diese Stücke erkannt worden sind, folgt nacheinander die Betrachtung der phonemischen Gruppen, die das Wort konstituieren. Die visuelle Betrachtung dieser phonemischen Gruppen erlaubt es, darin die Vokale zu erkennen (S. 71ff). Die Karte mit den phonemischen Gruppen, auch als Entdeckungskarte bezeichnet,

verhilft den Teilnehmenden den Mechanismus der Wortbildung zu verstehen (S. 73). Dazu Freire (1974): „Sie eignen sich diesen Mechanismus kritisch an, lernen ihn also nicht nur als Routine, und beginnen selbst ein System graphischer Zeichen zu produzieren“ (S. 71.). Freire ergänzt, dass dies den Teilnehmenden bereits am ersten Programmtag erlaubt, aus einem dreisilbigen Wort neue Wortkombinationen mit den phonemischen Kombinationen zu bilden. Als Beispiel führt er das Wort „tijolo“ auf, was Ziegelstein bedeutet und der Situation der Bauarbeit entnommen werden kann. Nach dem methodischen Vorgehen, wie oben beschrieben wird das Wort also in die drei Stücke „ti“, „jo“ und „lo“ geteilt (S. 71ff).

Wird der Anfangskonsonant dieser Stücke mit den fünf Vokalen kombiniert, entstehen die phonemischen Gruppen (S. 72). Aus „ti“ wird „ta-te-ti-to-tu“, aus „jo“ wird „ja-je-ji-jo-ju“ und aus „lo“ entsteht „la-le-li-lo-lu“. Die Teilnehmenden entdecken so, dass die Silben alle gleich beginnen, aber mit anderen Vokalen enden. Anschliessend werden die neuen Silben gelesen und dann wird die Entdeckungskarte (vgl. Abb. 3), die alle drei phonemischen Gruppen enthält, visualisiert (ebd.).

Vokale \ Konsonanten	A	E	I	O	U
T	<i>ta-</i>	<i>te-</i>	<i>ti-</i>	<i>to-</i>	<i>tu</i>
J	<i>ja-</i>	<i>je-</i>	<i>ji-</i>	<i>jo-</i>	<i>ju</i>
L	<i>la-</i>	<i>le-</i>	<i>li-</i>	<i>lo-</i>	<i>lu</i>

Abb. 3: Entdeckungskarte (eigene Darstellung in Anlehnung an Freire, 1974, S. 72)

Die Entdeckungskarte, die sowohl horizontal wie vertikal gelesen werden kann, enthält nun fünfzehn Stücke, aus denen die Teilnehmenden beginnen, neue Wörter zu kombinieren wie beispielsweise „luta“, was Kampf bedeutet oder „tela“, übersetzt Schutz (S. 72). Bei der spielerischen Kombination von neuen Wörtern ist es nicht relevant, ob es die Wörter

tatsächlich gibt, sondern dass die Teilnehmenden den Mechanismus phonemischer Kombinationen entdecken (S. 73).

Hans-Peter Hotz (2001) fasst Freires Alphabetisierungsmethode prägnant zusammen:

Seine Methode besteht im Wesentlichen darin, den Lernenden nicht einfach den Kopf mit technischen Kenntnissen irgendwelcher Art zu füllen. Freire geht von der Realität der Bevölkerung aus, sucht dort Schlüsselbegriffe (generative Wörter) und benützt diese Bausteine, um die Leute nicht nur lesen und schreiben zu lehren, sondern sie gleichzeitig über ihre Existenz nachdenken zu lassen. (S. 6)

2.6 BILDUNGSBEGRIFF

Nach den Ausführungen zu Paulo Freire und seinen zentralen Ansätzen stellt sich die Frage, von welchem Bildungsverständnis Freire ausging. Unter dieser Bezeichnung wird hier alles subsummiert, was direkt oder indirekt unter Bildung als spezifischer menschlicher Tätigkeit verstanden werden kann. Es geht dabei um Begriffe wie Erziehung, Lernen und Lehren, die in der Literatur von und über Freire zu finden sind (vgl. Freire, 1971; Freire, 1974; Hernández, 1977). Die Ausführungen zu Freires Bildungsverständnis sind aus Sicht der Autorenschaft insbesondere deshalb interessant sowie relevant, weil Freire, wie in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, mehr war als ein *klassischer* Pädagoge. Seine pädagogischen Ansichten beziehen sich nicht allein auf den Lebensbereich der Bildung oder Erziehung, sondern sind auf grössere gesellschaftliche Zusammenhänge ausgelegt und richten sich oft auf das menschliche Wesen generell. Dies lässt sich an folgendem Zitat veranschaulichen: „Nun sind zwar Humanisierung und Enthumanisierung echte Alternativen, aber nur erstere ist des Menschen wahre Berufung“ (Freire, 1971, S. 38). Ausserdem bietet es sich an, sein Bildungsverständnis zu analysieren, um in einem späteren Schritt ein Bildungsverständnis der SKA herauszuarbeiten und anschliessend einen Vergleich zwischen den beiden Bildungsverständnissen zu ziehen.

Die Grundthese von Freires pädagogischer Theorie ist die folgende: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (Lange, 1971, S. 14). Da in Freires Verständnis Erziehung nicht neutral sein kann, stellt sich also die Frage nach der Politik oder Philosophie, die der jeweiligen Erziehung inne wohnt. „Bildung und Erziehung bedürfen immer einer politischen Antwort, weil sie nicht unpolitisch bleiben können“, fügt Dabisch kritisch an (2009, S. 74). Ein konservativer Lernprozess führt somit zur Vermittlung von Werten und Einstellungen, die in der Gesellschaft dominierend vorherrschen, während der problemorientierte und situative Lernprozess Veränderung fördert (ebd.).

Begriffe wie beispielsweise Unterdrückung, Domestizierung und Befreiung mögen einer Leserschaft, die im Kontext einer direkten Demokratie mit Stimm- und Wahlrechten sowie im heutigen Zeitkontext lebt, fremd erscheinen. Tatsächlich gilt es aus Sicht der

Autorenschaft, Freires Werk in einem anderen geographischen wie zeitlichen Kontext, nämlich der brasilianischen Gesellschaft der 50er, 60er und 70er Jahre, zu lesen. Freire (1974) spricht davon, dass sich Brasilien in einer gesellschaftlichen Übergangsphase befand. Ausgangspunkt war „die geschlossene, kolonialistische, sklavenhalterische und antidemokratische Reflex-Gesellschaft“ (S. 31). An dieser Stelle kann nicht die ganze brasilianische Geschichte aufgerollt werden. Es ist aber aus der Perspektive der Autorenschaft höchst relevant zu bedenken, dass Brasilien durch eine koloniale Vergangenheit gekennzeichnet ist. So schreibt Freire (1974): „Auf dem Hintergrund dieses ungeheuren Mangels an demokratischer Erfahrung, gekennzeichnet durch eine feudale Geisteshaltung, die eine kolonialistische Ökonomie und Gesellschaftsstruktur aufrechterhielt, unternahmen wir den Versuch, eine formale Demokratie einzuführen“ (S. 41).

Freire (1974) betont ferner, dass eben gerade deshalb die herkömmliche Erziehung nicht fähig war, „den Menschen auf die Integration in den Prozess der Demokratisierung vorzubereiten, weil sie dazu im Widerspruch stand“ (S. 53).

Deshalb erscheint es zumindest der Autorenschaft sehr plausibel, dass Freire eine andere Art der Erziehung suchte und forderte. Es stellt sich somit die Frage, wie sich insbesondere die Erziehung und Bildung verändern muss, wenn sich eine postkoloniale Gesellschaft zunehmend demokratisieren will.

Lassen wir dazu Freire (1974) selbst zu Wort kommen:

Die Erziehung, die unsere Situation erforderte, sollte die Menschen in die Lage versetzen, mutig die Probleme ihrer Umwelt zu diskutieren und in diesen Kontext einzugreifen (. . .) Endgültiges Ziel aber sollte die Gewinnung einer zunehmend kritischen Einstellung gegenüber der Welt sein mit dem Zweck, sie zu verändern. (S. 47)

Hernández (1977) geht in diesem Zusammenhang auf die zwei Erziehungskonzeptionen, die Freire in seinen Büchern behandelt, ein. Beide stehen in radikalem Gegensatz zueinander: die Bankiererziehung auf der einen, die problemformulierende Erziehung auf der anderen Seite (S. 57).

Die erste Konzeption, die Bankiererziehung, ist eine Form der Erziehung, welche die Erziehenden wie leere Behälter betrachtet, die mit Wissen gefüllt werden müssen. Diese Art der Erziehung ist durch Anpassung, Schweigen und Domestikation gekennzeichnet und vertritt die Interessen der Mächtigen und Herrschenden (S. 57). Hernández (1977) beschreibt weiter Freires zweite Erziehungskonzeption: die problemformulierende Erziehung. Letztere bezeichnet eine humanistische und befreiende Erziehung und legt den Fokus auf den prozesshaften Charakter der Erziehung und Bildung eines Menschen, der als unvollendet und unfertig betrachtet wird (S. 57ff.). Durch diese Form der Erziehung kann der Mensch Subjekt werden und sich seiner Situation, in der er sich befindet, bewusst werden. Sie fördert kritisches Denken, wirkt der Wirklichkeit entmythologisierend entgegen, befähigt den Menschen zu gestaltendem und schöpferischem Handeln und führt letztlich zu Freiheit und Humanisierung (S. 57ff). Hernández fügt an, dass Freire primär ein Erwachsenenbildner war und seine Pädagogik sich im Wesentlichen auch darauf ausrichtete. Freire verwendete die Begriffe Erziehung und Bildung synonym (S. 58). Aus Sicht der Autorenschaft kommt möglicherweise durch das Problem der Übersetzung von einem portugiesischen in einen deutschen Begriff bereits eine Begriffsverzerrung zustande.

Lange (1971) ergänzt, dass das Ziel der „educação problematizadora“, also der problemformulierenden Erziehung bzw. Bildung die Conscientização war (S. 15). Zu Freires Lern- und Lehrverständnis fügt Lange (1971) an:

Lernen ist für ihn nicht das „Fressen“ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht Einnistung des Erziehers [sic!] im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung. (S. 15ff.)

Insofern stellt Lernen für Freire einen auf die Welt und sich selbst bezogenen Erkenntnisakt dar, indem die Lernenden zu Mitforschenden werden (Dabisch, 2009, S. 73). Freire (1973) ergänzt: „Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen“ (S. 64). Er verweist dabei auf die Notwendigkeit des Dialoges und die Auflösung des „Lehrer-Schüler-Widerspruchs“, worauf bereits im Kapitel 2.4.2

eingegangen wurde (S. 64). Dialogische Bildungsprozesse müssen deshalb zwingend die Lernenden selbst mit ihren Einstellungen, ihrem Alltagsbewusstsein und ihren generativen Themen ins Zentrum der Betrachtungen rücken (Dabisch, 2009, S. 72). Weffort (1974) fügt hinzu, dass im Sinne von Freires Pädagogik Lernen immer eine Form der Bewusstwerdung des Realen darstellt. Deshalb kann der Lernprozess auch nur innerhalb der Bewusstmachung stattfinden (S. 113). Laut McLaren und Lissovoy (2003) geht es also im Kern der problemformulierenden Methode darum, dass die Lernenden durch die Entwicklung kritischen Denkens ihre Wirklichkeit als veränderbares Problem erkennen. Dadurch erkennen sie, dass die Gesellschaft eine ebenso veränderbare Wirklichkeit darstellt und die Vorstellung einer anderen Wirklichkeit, also veränderbaren Welt wird möglich (S. 219).

„Erziehung ist eine Tat der Liebe, und damit eine Tat des Mutes. Sie darf keine Furcht vor der Analyse der Realität haben oder der schöpferischen Diskussion aus dem Wege gehen, wenn sie sich nicht selber als Farce enthüllen will“ (Freire, 1974, S. 52).

2.7 AKTUALITÄT UND ÜBERTRAGBARKEIT

Bei der literarischen Recherche über Freires Werk und seine Person zeigen sich Meinungs-differenzen bezüglich Aktualität und Übertragbarkeit von Freires Ansätzen. Damit Parallelen zur SKA gezogen werden können, erscheint es der Autorenschaft sinnvoll, zuerst die Frage zu stellen, inwiefern seine Ansätze überhaupt noch zeitgemäss und übertragbar für Industriestaaten sind.

Heinz Moser (1999) rechnet Freire an, dass er beispielhaft eine Methode entwickelt hat, die es erlaubt, sich mittels generativer Themen aus entfremdeten Lebenssituationen hin zur Bewusstwerdung zu befreien (S. 90). Moser fügt jedoch an, dass der Ansatz nicht direkt übertragbar sei, weil hier das Problem der Alphabetisierung nur für eine Minderheit gelte und sich Freire auf die Lebensumstände in Entwicklungsländern berufe (ebd.). Er merkt weiter kritisch an, dass die Alphabetisierungsmethode für das Wesen der Animation zu pädagogisch und didaktisch ausgerichtet sei (ebd.). Wenn auch die Alphabetisierungsmethode in unserem Kontext nicht direkt übertragbar ist, wie Moser schreibt, dann stellt sich aus Sicht der Autorenschaft dennoch die Frage, ob sich die Auseinandersetzung mit Freires Werk nicht schon aufgrund des philosophischen Gehaltes lohnt. Die Forderung nach gerechten Sozialstrukturen, der Auflösung unterdrückerischer Verhältnisse und der Humanisierung sind Forderungen, welche aus Perspektive der Sozialen Arbeit ortsunabhängig ihre Berechtigung haben sollten, sofern sich letztere als Menschenrechtsprofession verstehen will.

Staub-Bernasconi (2007) ergänzt zur Übertragbarkeit, dass Freire selbst forderte, ihn nicht einfach unkritisch zu kopieren, sondern seine Ideen und Methoden neu zu erfinden und sie somit auf den jeweiligen Kontext zu adaptieren (S. 327ff). Ergänzend sagt Staub-Bernasconi, dass in der Sozialen Arbeit der Einsatz von generativen Bildern und Themen direkt anwendbar sei, und zwar in der Arbeit mit Individuen, Gruppen wie auch im Gemeinwesen (ebd.). Sie fügt an, dass Analphabetinnen und Analphabeten nicht nur in Lateinamerika zu finden sind, sondern dass es auch hier in der Schweiz Asylsuchende, Migrantinnen und Migranten sowie einheimische Schulabsolvierende ohne Schulabschluss gibt, die weder lesen noch schreiben können (ebd.). Die Initiierung bewusstseinsbildender Prozesse muss aber auf einer innovativen Übertragung von Freires Ansätzen beruhen (S. 328). Die Aussage Staub-

Bernasconis deckt sich mit statistischen Erhebungen. Im Jahr 2003 wurden mittels der internationalen Erhebung ALL, Adult Literacy und Lifeskills, die Grundkompetenzen von Erwachsenen unter anderem in der Schweiz erhoben (Bundesamt für Statistik, 2006, S. 6). Daraus geht hervor, dass das Lesen eines einfachen Textes für 800'000 Personen in der Schweiz aufgrund von elementaren Verständnisproblemen eine Herausforderung darstellt (ebd.).

Dirk Oesselmann und Peter Schreiner (2008) sind ebenfalls der Auffassung, dass eine erneute Beschäftigung mit Freires Werk bereichernd ist, auch wenn sich die klassischen Denker der Pädagogik zu ihrer Zeit mit anderen Herausforderungen konfrontiert sahen (S. 9):

Bei ihnen kann gelernt werden, dass Erziehung und Bildung nicht auf eine reibungslose Anpassung der je neu heranwachsenden Generation an das Bestehende hinauszulaufen haben, sondern dass jede neue Generation die Frage aufnehmen und diskutieren muss und zur Debatte steht, wie die Menschen in der Gesellschaft auf Zukunft hin zusammenleben wollen und sollen und wie alle dazu befähigt werden können, ihren Anteil zu phantasievollen verantwortlichen Lösungen der sich stellenden Herausforderungen einzubringen. (ebd.)

Andreas Schauder (Fachgespräch am 26.Mai 2015) kommt ebenfalls zu der Einschätzung, dass Freires Ansatz übertragbar ist, sofern er jeweils dem lokalen Kontext angepasst wird. Er ergänzt, dass es im schweizerischen Kontext weniger um die Frage der Unterdrückung gehe, als um die Frage welche Gruppen hier diskriminiert und marginalisiert werden. Er fügt an, dass wir uns auch hier kritisch die Frage stellen können, nach welchen Mythen wir leben.

Schauder merkt aber auch kritisch an, dass die Frage nach der sozialen Rolle von Mann und Frau bei Freire weitgehend unbeachtet blieb.

McLaren und Lissovoy (2003) führen aus, dass Freire von verschiedenen Seiten in der Kritik stand. Den Konservativen war sein Ansatz zu revolutionär und utopisch, während die Kritik von Links seine christlichen Einflüsse nicht besonders begrüßte. Weiter stand Freire dafür in der Kritik, dass er auf die Unterdrückungsformen der Geschlechter und deren Komplexität nicht einging (S. 224ff). Freire habe sich allerdings stets auch selbstkritisch mit diesen Anklagen auseinandergesetzt, diese ernst genommen und in späteren Werken dazu Stellung

bezogen (S. 224ff). McLaren und Lissovoy (2003) fügen an, dass für die Auseinandersetzung mit einer demokratischen und befreienden Erziehung und Bildung Freires Werk unverzichtbar sei. Die Erkenntnisse aus seinem Werk sind insbesondere für diejenigen höchst wertvoll, die sich dem Kampf für eine gerechtere Gesellschaft verpflichtet fühlen (S. 224ff).

Hotz (2001) bekräftigt die Aktualität Freires Werkes mit folgenden Worten: "Paulo Freire ist zum ungeliebten Mahner für die soziale und politische Verantwortung geworden, er ist auch heute noch der Pädagoge der Befreiung, der Freiheit. Das ist seine Aktualität für die Gegenwart im Zeitalter der Globalisierung" (S. 7).

2.8 ÜBERSICHT DER ZENTRALEN ASPEKTE

Visualisierung der zentralen Aspekte

Die Darstellung auf der nächsten Seite ist ein Versuch, die zentralen Aspekte Freires Werk in einer Abbildung darzustellen. Sie soll der Leserschaft ermöglichen, die Zusammenhänge der einzelnen Aspekte und Ziele auf der Basis seines Menschenbildes in visualisierter Form zu erkennen. Bei der Recherche zeigte sich, dass es komplex ist, Freires Werk und die darin enthaltenen Ansätze und Begrifflichkeiten systematisch zu ordnen sowie dem Umfang seines Werkes in der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden.

Die Visualisierung inklusive der vorliegenden Erläuterungen sind eine Interpretation der Autorenschaft, gestützt auf die Literatur, welche in diesem Kapitel verarbeitet wurde. Zur besseren Übersicht wird hier darauf verzichtet, die Quellen wiederholend zu nennen. Die einzelnen Aspekte mit den jeweiligen Quellenangaben finden sich in den zuvor erläuterten Unterkapiteln.

Zuoberst steht sein Hauptziel, die Humanisierung, welche nur durch eine fundamentale Demokratisierung erreicht werden kann. Diese kann nur erfolgen, wenn sich die Gesellschaft transformiert im befreienden Sinne. Im Falle Brasiliens, auf dessen Kontext beruhend Freire sein Buch *Pädagogik der Unterdrückten* verfasst hat, bedeutet dies den Übergang von einer Objekt- in eine Subjekt-Gesellschaft. Durch die Befreiung der Unterdrückten aus den gesellschaftlich unterdrückerischen Machtverhältnissen hätten sie sich selbst und ihre Unterdrücker befreien können. Gesellschaftliche Transformation benötigt Menschen, die aktiv werden und sich ihrer geschichtlichen, sozialen und politischen Verantwortung bewusst sind und handlungsfähig werden. Zur Erlangung dieser Handlungsfähigkeit bedarf es eines kritisch-transitiven Bewusstseins und damit der Erkenntnis, dass die Welt veränderbar ist und durch eigenes Handeln transformiert und vermenschlicht werden kann. Das Erlangen dieses Bewusstseinszustandes allein verändert die Welt jedoch noch nicht, vielmehr ist es die Grundvoraussetzung für die Entscheidung, gefolgt von konkretem Handeln, um die Welt zu verändern. Freire zielte mit der Alphabetisierungsmethode darauf ab, dass die Alphabetisierenden lesen und schreiben lernten, während sie über ihre eigene Existenz nachdachten. Durch die Alphabetisierung sollte also der Übergang vom semi-intransitiven zum naiv-transitiven und schliesslich zum kritisch-transitiven Bewusstsein erlangt werden.

Damit steht der Prozess der Bewusstseinsbildung im eigentlichen Fokus, während die Alphabetisierung lediglich die für die Bewältigung der brasilianischen gesellschaftlichen Probleme angemessene Methode war. Der Lernprozess der Bewusstseinsbildung könnte auch in Kombination mit einer anderen Methode erfolgen. Dieser Vorgang beruht auf einer Kommunikation, die dialogisch zwischen mindestens zwei Personen, die sich in einem horizontalen, gegenseitigen Austausch befinden, erfolgt. Somit beruht die Bewusstseinsbildung auf einem dialogischen Verständnis (vgl. Freire, 1974).

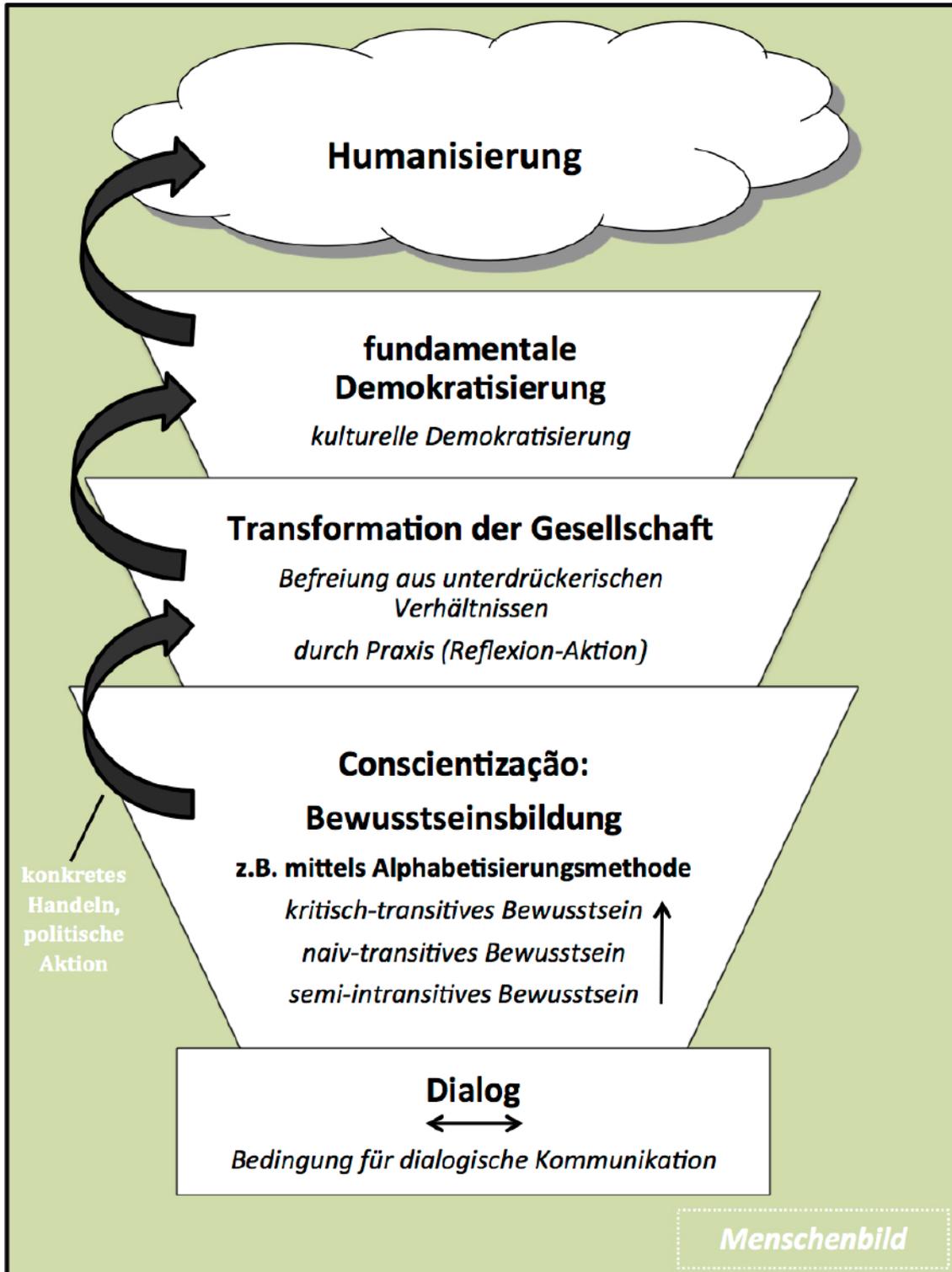


Abb. 4: Visualisierung der zentralen Aspekte des Werks von Freire (eigene Darstellung auf der Basis von Paulo Freires Werk, insbesondere seines Buches *Erziehung als Praxis der Freiheit*, 1974)

3. SOZIOKULTURELLE ANIMATION

Nach der ausführlichen Beleuchtung von Paulo Freires Werk dient das folgende Kapitel zur Überleitung in die SKA. Mit der Darstellung einiger der zentralen Elemente, welche dieses junge Arbeitsfeld ausmachen, wird ein Vergleich mit den Ansätzen von Paulo Freires Werk möglich und Parallelen können herausgearbeitet werden.

3.1 PROFESSION SOZIALE ARBEIT

In einem ersten Schritt wird die SA als Dach der SKA in den Blick genommen. Gregor Husi und Simone Villiger befassen sich im Buch *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation* mit der Unterscheidung der drei Berufsfelder, die in der Schweiz unter dem Überbegriff *Soziale Arbeit* zusammen kommen (2012, S. 14). Um die nicht ganz einfachen Überlappungsverhältnisse dieser Trias der Sozialen Arbeit besser erfassen zu können, haben Husi und Villiger den drei Berufsfeldern der Sozialen Arbeit verschiedene Arbeitsfelder – quasi als Bereiche von Berufsfeldern – zugeordnet (ebd.):

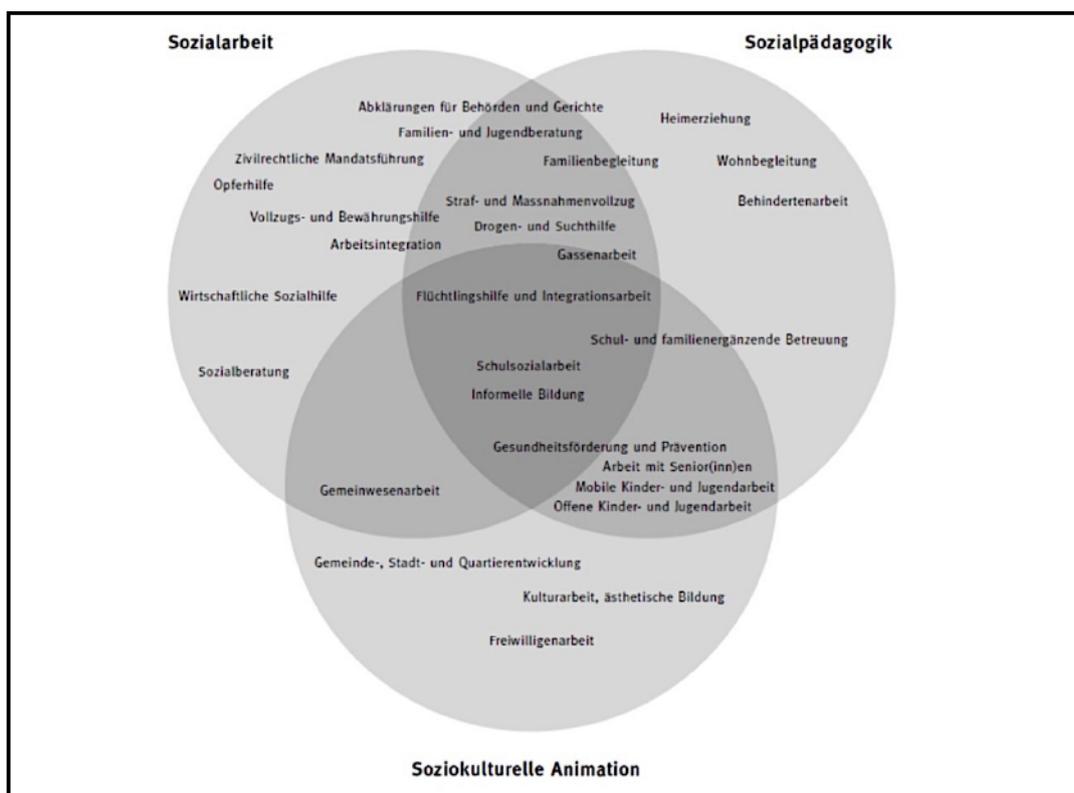


Abb. 5: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 46)

Husi und Villiger betonen jedoch, dass hiermit keine abschliessende Liste zusammengestellt werden konnte (2012, S. 45). Doch durch die Darstellung lässt sich gut erkennen, dass die Grenze zwischen den Berufsfeldern nicht immer trennscharf gezogen werden kann und die Arbeitsfelder teilweise in den Tätigkeitsbereich von zwei oder gar drei Feldern hinein reichen. So kommt bei der SKA ein Grossteil der Arbeitsfelder mit der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit oder beiden in Berührung (vgl. Abb. 5).

Mit der Definition der Sozialen Arbeit, der Beschreibung von Zielsetzung und berufsethischer Grundlage wird im Anschluss ein Grundstein gelegt, um schliesslich vertiefter auf die zentralen Elemente der SKA eingehen zu können.

3.1.1 DEFINITION UND ZIELE

Die Vielfalt der im deutschen Sprachraum verbreiteten *Definitionen der Sozialen Arbeit* und ihres Gegenstandsbereichs macht es schwierig, eine allgemein gültige Bestimmung zu finden. Es stellt sich die Frage, welche Definitionen gelten und welche Kriterien bei der Entscheidung für eine Definition beigezogen werden sollen (Ernst Engelke, Stefan Borrmann & Christian Spatscheck, 2009, S. 12).

Dieser Schwierigkeit könnte mit der Definition der International Federation of Social Workers (IFSW) im Jahr 2014 zur Sozialen Arbeit begegnet werden:

Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels.

Ins Deutsche wurde diese neue Definition vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (ohne Datum) wie folgt übersetzt:

Soziale Arbeit ist eine praxisorientierte Profession und eine wissenschaftliche Disziplin, dessen bzw. deren Ziel die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen ist. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit. Gestützt auf Theorien zur Sozialen Arbeit, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, werden bei der Sozialen Arbeit Menschen und Strukturen eingebunden, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern. Die obige Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene noch erweitert werden.

Beim Vergleich dieser neuen Definition mit der alten, im Jahr 2000 in Montreal beschlossenen Fassung (vgl. Beat Schmocker, 2005, S. 1) kam der Vorstand von AvenirSocial

zu einer kritischen bis gar ablehnenden Haltung, sowohl was die englische Originalfassung betrifft, als auch die Übersetzung ins Deutsche. AvenirSocial (2013) wirft der neuen Definition vor – um lediglich drei der zahlreichen Kritikpunkte anzusprechen –, sie habe an Verbindlichkeit und Argumentationskraft verloren, den Menschen in sozialen Notlagen werde ein zu hohes Mass an Verantwortung übertragen und die wissenschaftliche Orientierung werde vermehrt weg von empirisch abgesicherter Sozialwissenschaft in Richtung ideologiefälliger Geisteswissenschaft gelenkt (S. 1).

Die deutsche Übersetzung wurde in einer ersten Ausführung von einem unabhängigen Dolmetscherinstitut ins Deutsche übersetzt (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., ohne Datum). Laut AvenirSocial (2014) ist es fraglich, ob eine rein translatologische Übersetzung Sinn macht. Der Vorstand von AvenirSocial zweifelt an der Qualität der technischen Übersetzung (S. 1). Berufs- und gegenstandstheoretisch korrekte Aussagen werden höher gewichtet, gerade weil die SA eine Profession und eine wissenschaftliche Disziplin ist (S. 2).

Eine mit allen drei deutschsprachigen Berufsverbänden aus der Schweiz, Deutschland und Österreich ausgearbeitete Version der deutschen Übersetzung soll laut dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (ohne Datum) noch folgen. Doch da diese noch aussteht, beruft sich die Autorenschaft dieser Arbeit auf die mit dem Fokus auf inhaltlich begründete und auf die Realität des beruflichen Kontexts bezogene Übersetzung des Vorstands von AvenirSocial (2014):

Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Denn die Soziale Arbeit befähigt Menschen und wirkt auf Sozialstrukturen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungs-Wissen [sic!] des beruflichen Kontextes. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden. (S. 2)

Diese Definition nach AvenirSocial ist nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der neuen, ins Deutsche übersetzten Definition zustande gekommen. AvenirSocial ist seit zehn Jahren der Berufsverband der Sozialen Arbeit in der Schweiz und setzt sich zusammen aus verschiedenen Fach- und Arbeitsgruppen, welche sich regelmässig und professionell mit der Berufs-, Bildungs- und Sozialpolitik auf nationaler und internationaler Ebene auseinandersetzen (vgl. AvenirSocial, ohne Datum). Daher kann sich die Autorenschaft dieser Arbeit auch mit gutem Gewissen auf die Definition von AvenirSocial stützen.

Susanne Beck, Anita Diethelm, Marijke Kerssies, Oliver Grand und Beat Schmocker (2010) zufolge bildet sich die Zielsetzung der Sozialen Arbeit in der IFSW/IASSW-Definition von 2001 ab (S. 6). Somit setzt wohl auch die neue Definition von AvenirSocial in Bezug auf die Zielsetzung der Sozialen Arbeit Akzente.

Im Kommentar zur neuen Definition wurden von AvenirSocial (2014) die Zielsetzung, bzw. die zentralen Aufgaben der Sozialen Arbeit beschrieben. Hierzu gehört zum einen auf der Ebene der Individuen Ermächtigung (oder auch Empowerment) der Menschen, damit sie von ihren Rechten Gebrauch machen und sich im zwischenmenschlichen Zusammenleben von sozialstrukturellen Behinderungen befreien können. Auf der Ebene der Sozialstruktur besteht die Aufgabe in der Förderung des sozialen Zusammenhalts und die gesellschaftliche Ebene verlangt die Förderung von gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen (S. 4).

Die Definition und die Beschreibung der zentralen Aufgaben der Sozialen Arbeit nach AvenirSocial bieten eine solide Basis, um das Wesen dieser Profession zu beschreiben. Im nächsten Schritt ist von den berufsethischen Grundlagen der Sozialen Arbeit die Rede, denen auch die SKA verpflichtet ist.

3.1.2 BERUFSETHIK UND -KODEX

Laut Sonja Hug (2011) ist ethische Kompetenz für Sozialarbeitende massgebend, um Moral hinterfragen und moralisches Handeln begründen zu können. Weil Theorien Sozialer Arbeit Vorstellungen über *das gute Leben* enthalten und die Praxis die Professionellen immer wieder vor ethische Fragen stellt, ist ein reflexiver Zugang zu Wertefragen sowohl für die Profession als auch für das Wohl der Klientinnen und Klienten⁵ unabdingbar (S. 16).

Damit stellt sich die Frage, auf welcher Basis berufsethische Entscheidungen getroffen werden sollen, da Sozialarbeitende – wie Armin Eberli (2011) beschreibt – im Alltag immer wieder mit Dilemmata konfrontiert sind und richtiges von falschem Handeln unterscheiden müssen. An dieser Stelle soll der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz sowohl Orientierung bieten, als auch in der intensiven Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Fragestellungen die kollegiale Ethikberatung in der Praxis unterstützen (S. 11). Zu beachten ist dabei, dass die SA einem dreifachen Mandat verpflichtet ist. Dieses wird von Beck et al. (2010) wie folgt beschrieben:

Soziale Arbeit ist einem dreifachen Mandat verpflichtet: (1) dem Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle seitens der Gesellschaft und der Anstellungsträger, (2) dem impliziten oder offen ausgesprochenen Begehren seitens der Menschen, die Soziale Arbeit nutzen und (3) seitens der Sozialen Arbeit dem eigenen Professionswissen, der Berufsethik und den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit. Dieses dritte Mandat steuert Professionelle der Sozialen Arbeit durch mögliche Konflikte zwischen dem ersten und dem zweiten Mandat. (S. 7)

Hierzu ist ein Auszug aus den im Berufskodex formulierten Handlungsprinzipien der SA zu ergänzen: „Die Professionellen der Sozialen Arbeit (. . .) gestalten ihr Handeln nach den theoretischen, methodischen und ethischen Kriterien ihrer Profession, auch und gerade wenn dies im Widerspruch steht zu Autoritäten, von denen sie selber abhängig sind“ (Beck et al., 2010, S. 11).

⁵ In der Soziokulturellen Animation spricht man bei der Zielgruppe eher von Adressatinnen und Adressaten oder Gruppen (Gregor Husi, 2012, S. 71).

Daraus leitet die Autorenschaft ab, dass im Zweifelsfall die Einhaltung des dritten Mandats erste Priorität hat – selbst dann, wenn dieses Handeln den Anforderungen des ersten und des zweiten Mandats widerspricht.

Der Berufskodex, so Schmocker (2011) trägt dazu bei, dass sich Professionelle selbstständig und gegenseitig in der Förderung moralischen Handelns und ethischen Reflektierens unterstützen können. Er soll helfen, sowohl Handlungen korrekt planen, als auch durchgeführte Interventionen rechtfertigen und begründen zu können (S. 12).

Beck et al. (2010) beschreiben im Berufskodex die Grundsätze, Grundwerte und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit (S. 3). Weiter werden auch der Zweck des Berufskodexes ausgeführt, Zielgruppen definiert sowie der Bezugsrahmen und die Grundlagen benannt (ebd.). So heisst es darin, dass er sich unter anderem an die Professionellen der Sozialen Arbeit und ihre Berufsorganisationen richtet (S. 4). Somit richten sich der Inhalt und der Zweck auch an Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren und bildet somit für letztere ebenfalls den berufsethischen Orientierungsrahmen.

Anhand des Berufskodex der Sozialen Arbeit in der Schweiz soll eine Basis gelegt werden, um im Verlauf dieser Arbeit die Wertvorstellungen der SKA mit jenen von Paulo Freire vergleichen zu können. Im Folgenden wird nun die SKA, genauer ihre Geschichte, ihre Ziele und Aufgaben, Funktionen und die Methodik näher betrachtet.

3.2 SOZIOKULTURELLE ANIMATION ALS TEILBEREICH

Wie oben erwähnt, tritt die SKA seit einigen Jahren als spezifisches Berufsfeld der Sozialen Arbeit in Erscheinung. Gabi Hangartner (2010) zufolge tritt die SKA einerseits als intermediäre Vermittlerin zwischen System (staatliche Institutionen und Abläufe, strategisches Handeln, Markt) und Lebenswelt (intersubjektiv erzeugte Strukturen, Ort des kommunikativen Handelns, der Alltagserfahrungen, Selbstreproduktion) auf (S. 277ff). Andererseits ist sie vertrauensbildend und nahe bei der Zielgruppe und somit mitten in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten tätig (S. 279). Dies bedingt, dass sich Professionelle der SKA stetig neue Kompetenzen, dem gesellschaftlichen Wandel entsprechend, aneignen müssen und das Berufsfeld an sich grosses Entwicklungspotential mit sich bringt (S. 279ff). Beat Schmocker (Fachgespräch vom 19. Mai 2015) misst dem Berufsfeld der SKA generell ein grosses kreatives Potential zu, das seiner Meinung nach noch lange nicht vollständig ausgeschöpft ist.

3.2.1 GESCHICHTE UND WURZELN

Macht man sich auf die Suche nach den geschichtlichen Wurzeln der SKA, sucht man vergebens nach einem entsprechenden Werk, das die Entwicklung dieses Tätigkeitsfelds der Sozialen Arbeit im Detail darlegen würde. Heinz Wettstein (2010) kann jedoch einige stark verzweigte geschichtliche Zusammenhänge aufzeigen. Der Begriff der Animation entstand in Frankreich, wo sich aus Bewegungen wie der *éducation populaire* und aus den *centres de l'éducation*, den Jugendorganisationen sowie der 68er Bewegung heraus nach und nach eine Identität dieses neuen Berufszweigs entwickelte (S. 17ff).

Weiter hält Wettstein im internationalen Vergleich fest, dass einzelne Länder wie Spanien und Portugal, beeinflusst durch Frankreich, ebenfalls solche Entwicklungen aufweisen und auch in den Niederlanden spricht man von Soziokultureller Animation. Das Berufsfeld würde wohl aber überall etwas anders beschrieben und definiert (S. 22ff).

Der Lateinamerikanische Raum ist an dieser Stelle besonders zu erwähnen, um die Verbindung von Paulo Freire und der SKA auch geschichtlich verorten zu können. Wettstein (2010) führt aus, dass Ungerechtigkeit und die politische und wirtschaftliche Entwicklung des Landes Menschen wie Ivan Illich, Augusto Boal oder eben Paulo Freire hervor brachten, die versuchten, über neue Formen der Bildung oder der kulturellen Arbeit Lernende zu

Subjekten des Lernens zu machen und über Bewusstwerdung Veränderung herbeizuführen. Sie machten es sich zur Aufgabe, die Lage von Minderprivilegierten durch die Unterstützung und Förderung von Eigenverantwortlichkeit und –aktivität zu verbessern (S. 22).

Auch gemäss Schmocker (2014) hat die SKA in der Schweiz ihre Wurzeln in Lateinamerika⁶. Entstanden aus der Jugendarbeiterbewegung Ende der 60er Jahre, war die SKA weitgehend auf sich alleine gestellt. Selbst die Ausbildung betreffend wurde auch ausserhalb der Schweiz nach Inspiration gesucht. Dies führte dazu, dass Pionierinnen und Pioniere, welche aus Einsätzen in lateinamerikanischen Entwicklungsländern zurückkehrten, die SKA massgebend beeinflussten. In den 80er Jahren stützten sich die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter auf verschiedenste Methodenliteratur aus Lateinamerika (S. 7).

Schmocker (2014) ergänzt, dass sich die Methodik der SKA auf die Erlebnis- und Freizeitpädagogik zurückführen lässt. Diese wurde dann von den Jugendarbeitenden weiterentwickelt, um praxistaugliche methodische Ansätze zu generieren, welche auf den sozialen und kulturellen Lebenskontext der spätkapitalistischen Gesellschaft ausgerichtet waren. Wichtige Ansätze entdeckten sie in der französischen, politisch ausgerichteten Animation von Jean-Claude Gillet. Schmocker geht noch weiter und stellt die Hypothese auf, dass die methodischen Wurzeln der SKA historisch noch weiter zurückzuführen sind. Er verweist dabei auf den lateinamerikanischen Kontinent und erwähnt explizit Paulo Freires Werk (S. 9).

Heinz Moser bestätigt mit seinen Ausführungen die Ähnlichkeit von lateinamerikanischen Entwicklungen und den ersten Spuren der SKA. In den 60er Jahren kamen bei Studierenden und Intellektuellen Zweifel auf, ob das Versprechen nach allgemeinem Wohlstand und gleichen Chancen für alle Gültigkeit behalte (Moser, 2010, S. 64). Beeinflusst durch die *Frankfurter Schule* und Schriften von Karl Marx entwickelten sich die prägenden

⁶ Die Zusammenhänge zwischen der SKA in der Schweiz und jener im lateinamerikanischen Raum können hier nicht im Detail verarbeitet werden. Diese Arbeit wurde bereits von Marie-Line Meyenhofer in einer Bachelorarbeit mit dem Titel *Über Ermächtigung zur Animation – Das Verständnis von Soziokultureller Animation im spanischsprachigen [sic!] Diskurs am Beispiel von Ezequiel Ander-Egg an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit* geleistet (vgl. Meyenhofer, 2014).

Studentenbewegungen der 68er-Jahre (ebd.) So gestalteten sich laut Ronald Nowotny (1983) damalige Konzepte der Jugendarbeit erstaunlich gesellschaftskritisch, gar aufrührerisch (zit. Moser, 2010, S. 64). Man wollte Ungerechtigkeiten aufdecken, die Menschen zum Umdenken und zur Veränderung ermutigen. Da hiess es gar: „Jugendarbeit hat die selbstbefreienden Kräfte bei Problemgruppen zu stärken und sich mit ihnen zu solidarisieren“ (S. 64ff). Mit der aus dieser Zeit stammenden *kritischen Theorie* oder der emanzipatorischen Arbeit wurde das Ziel verfolgt, den Menschen über Aufklärung bezüglich Vorurteilen und Zwängen die Verfügung über sich selbst zu ermöglichen und sie zu unterstützen, aus der Entfremdung in die Selbstbestimmung übergehen zu können (Moser, 2010, S. 66). Dieser Ansatz der Selbstbefreiung erinnert stark an die Arbeit von Paulo Freire.

Wie Annette Hug (2010) schreibt, soll sich die SKA an den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren, damit sie ihre Aufgaben aus dem aktuellen und lokalen Kontext ableiten kann (S. 207). Und wie dies die Geschichte der SKA zeigt, hat sie immer orts- und zeitgebunden gehandelt – dort, wo die Gesellschaft sich entwickelt hat und vor neuen Herausforderungen gestanden ist. Diese Tatsache lässt die Frage aufkommen, welche Aufgaben sich heute der SKA in der Schweiz stellen.

Der gesellschaftliche Wandel hat seit der 68er Bewegung neue Gesichtszüge angenommen. Die veränderten Arbeits- und Arbeitsmarktbedingungen haben Auswirkungen auf Familienstrukturen sowie Geschlechterrollen und neue Gesellschaftsbilder gewinnen an Bedeutung (Moser, 2010, S. 67ff). Zu nennen sind hier laut Moser die individualisierte, die enttraditionalisierte, die globalisierte, die Risiko- oder die Erlebnisgesellschaft (S. 69ff).

Somit steht fest, dass sich heute die Gesellschaft, und somit auch die SKA mit enorm komplexen und vielseitigen Herausforderungen konfrontiert sehen. Den Menschen fällt es heute viel schwerer, bei den gebotenen Möglichkeiten, unter dem allgemeinen Druck und in diesem Chaos von Normen und Werten ihre eigentlichen Bedürfnisse zu erkennen (Moser, 2010, S. 74). Wohl sind heute die klassenspezifischen Barrieren nicht mehr ganz aktuell, doch zeigen sich laut Fiske (1989) Beherrschungs- und Unterdrückungsmechanismen in gewissen anderen Gesellschaftsbereichen. So seien Benachteiligte auch Frauen, Ausländerinnen und Ausländer oder Jugendliche wie Alte – und dies quer durch alle ökonomischen Klassen hindurch (zit. in Moser, 2010, S. 83).

3.2.2 MENSCHEN- UND GESELLSCHAFTSBILD

Um ein Verständnis der SKA und deren Gegenstand zu erlangen, macht es Sinn, auch das Menschen- bzw. Gesellschaftsbild, das ihr innewohnt, zu beleuchten. Ausserdem ist diese Betrachtung hilfreich, um die Parallelen zum Menschenbild von Paulo Freire herausarbeiten zu können.

Wettstein (1999) geht in seinem Kapitel über die SKA und ihre Adressatenschaft auch auf deren Menschen- und Gesellschaftsbild ein. Wettstein zufolge steht zwar das Individuum im Zentrum der Betrachtung, andererseits wird dieses Individuum als soziales Wesen verstanden, welches seine volle Existenz nur im Wechselspiel mit anderen Menschen erreichen kann. Es ist davon auszugehen, dass der Mensch seine volle Entfaltung erst durch das bessere Verständnis seiner Existenz und die Fähigkeit zur Gestaltung seines Lebens erlangt. Die SKA geht somit davon aus, dass allen Menschen das Bedürfnis innewohnt, sich entwickeln und wichtige Kompetenzen – wie Kommunikation, Kooperation, Kreativität, Ausschöpfung von Ressourcen – oder die individuelle und gemeinschaftliche Selbstbestimmung und Mitgestaltung entfalten zu können (S. 206). Dabei muss beachtet werden, dass die Chancen, diese Entfaltung auch erreichen zu können, teilweise sehr unterschiedlich verteilt sind (ebd.). Wettstein weist auf die unterschiedlichen Lebenslagen hin, in denen Menschen sich befinden können. So lassen sich zum Beispiel Unterschiede in Bezug auf Geschlechter, Generationen oder Wohnsituationen festmachen. Die Perspektive der SKA geht somit über die blosse Schichtvorstellung hinaus und nimmt sich einem differenzierten Menschenbild an, das nicht immer mit schlüssigen Theorien zu erklären ist (Wettstein, 1999, S. 207). Wettstein meint, die heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen seien praktisch allgemeingültig und könnten alle möglichen Lebenslagen betreffen (ebd.).

Um die komplexen und vielseitigen Situationen, in denen Menschen leben, ihre Identitäten, individuellen Differenzen oder Vernetzungsstrukturen besser einordnen zu können, sind die Ausführungen von Gregor Husi hilfreich. Mit der modalen Strukturierungstheorie wird erklärbar, wie menschliches Zusammenleben funktioniert und individuelle und kollektive Lebensverhältnisse entstehen (Husi, 2010, S. 119). Er unterteilt sein Modell in Strukturen, die gewisse Mittel und Zwänge, Rechte und Pflichten sowie Wünsche und Ziele definieren, denen verschiedene Systeme gegenüber stehen, die das Erleben und Handeln sowie die

Praxis beschreiben. Ausserdem wird auch ersichtlich, wie durch das Zusammenwirken von Struktur und Praxis individuelle oder kollektive Lebensverhältnisse entstehen können.

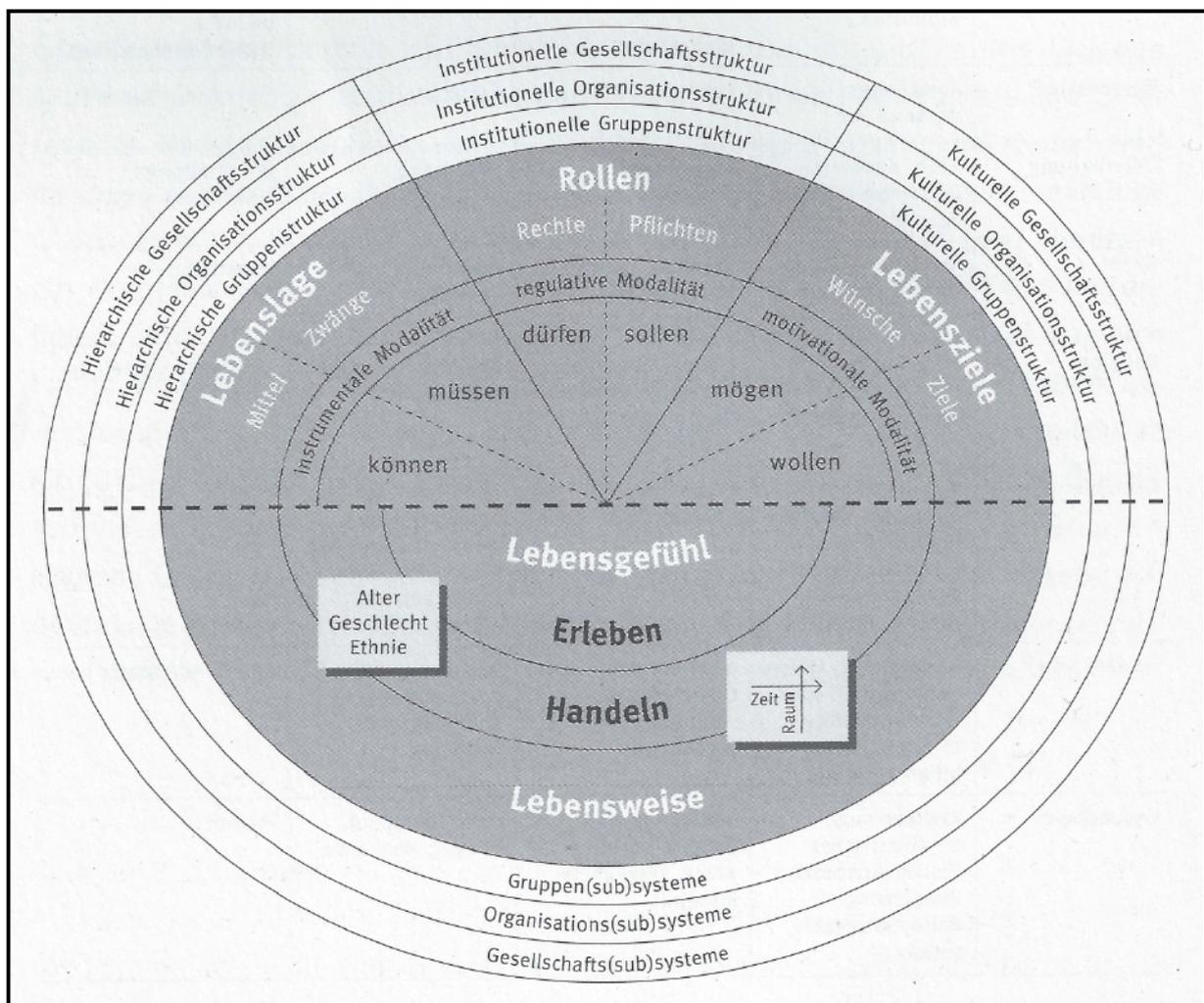


Abb. 6: Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie (Husi, 2010, S. 118)

Husi geht davon aus, dass die Gesellschaftsstruktur erst durch menschliches Handeln zustande kommt, während dieses Handeln wiederum durch die Gesellschaftsstruktur beeinflusst wird (2010, S. 114). So lassen sich aufgrund bestimmter Merkmale Menschen mit ähnlichen Lebenslagen zu (sozialen) Klassen, Menschen ähnlicher Lebensziele zu (kulturellen) Milieus und Menschen mit ähnlichen Rollen in Lebensbereichen zusammenfassen (ebd.).

Will man hingegen einzelne Individuen und deren Identitätsmerkmale besser einordnen können oder ein Menschenbild erklären, das sehr unterschiedlichen Einflüssen durch die Gesellschaft bezüglich Lebenslage, Lebensweise, Lebensgefühl, Rolle in der Gesellschaft, Lebensziele usw. ausgesetzt ist, so hilft hierbei die Darstellung über Identitätsmerkmale von Gesellschaftsmitgliedern:

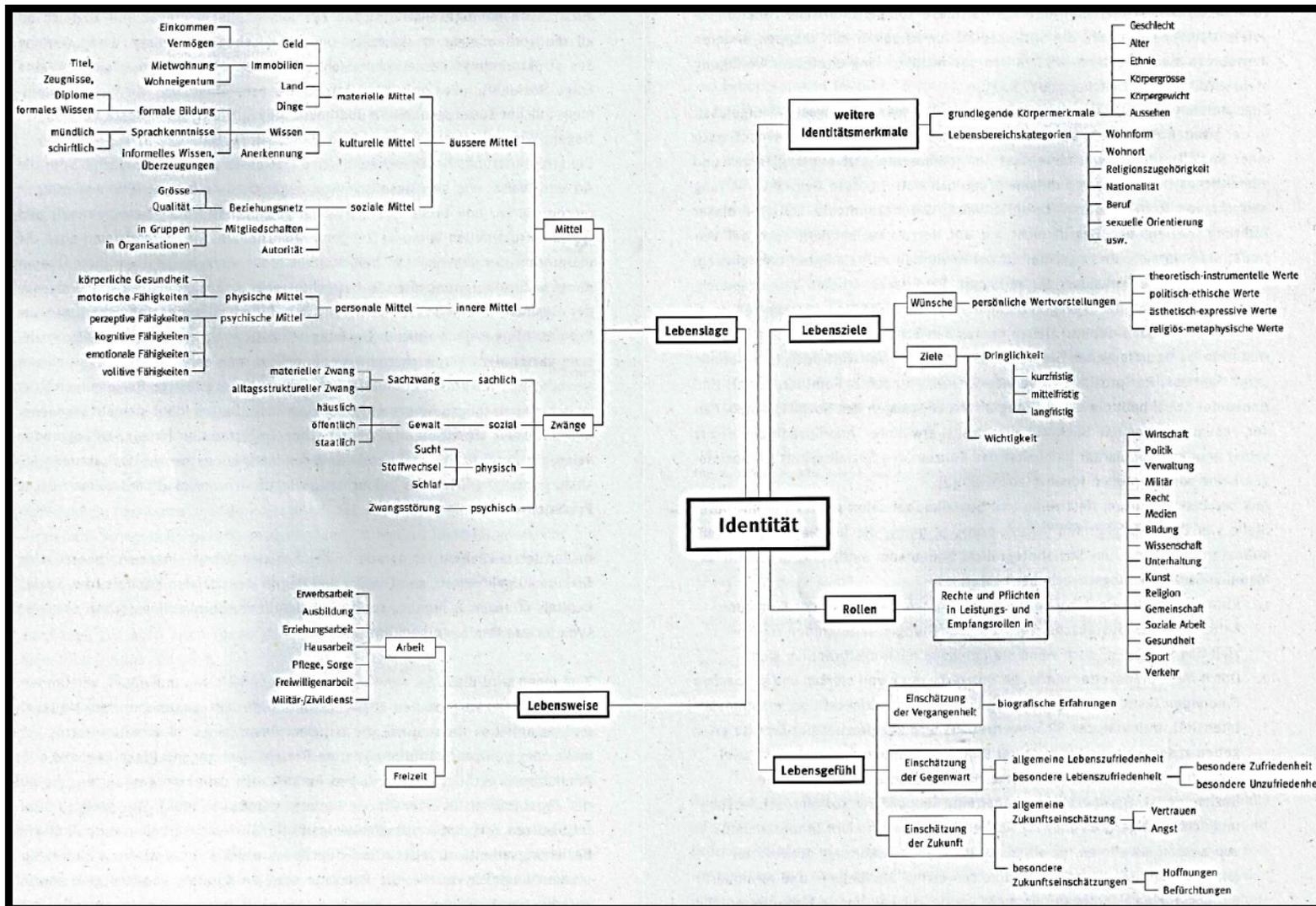


Abb. 7: Identitätsmerkmale von Gesellschaftsmitgliedern (Husi, 2010, S. 122)

Das Individuum ist demnach ein gesellschaftliches Wesen und ist fähig, seine eigene Vorstellung seines Lebens zu entwickeln und diese gezielt verwirklichen zu wollen (Wettstein, 1999, S. 211). Es kann zudem den Nutzen von friedlichem Zusammenleben erkennen und versucht durch eigene Leistungen, seinem Leben einen Sinn zu geben – es konstruiert sozusagen eine Welt nach eigenen Sinngebungen (ebd.). Zu beachten ist auch die aktuelle Gesellschaftsentwicklung, die allgemein hohe Ansprüche an Mensch und Gemeinschaft stellt und somit das Bedürfnis erhöht, das eigene Leben mitgestalten und sich in öffentliche Prozesse einmischen zu können (S. 207). Es kann davon ausgegangen werden, dass weder absolut vorbestimmt ist, wie ein Mensch zu leben hat und welche Chancen ihm durch die Gesellschaft gegeben oder verwehrt sind, noch dass ein Mensch in seinem Tun völlig frei ist (Wettstein, 1999, S. 211). Vielmehr ist es ein Wechselspiel von Beidem. Der individuelle und kollektive Gestaltungsraum ist einerseits genügend gross, um ihn verändern zu können, andererseits wird der Mensch auch geprägt durch Gesellschaft und Geschichte (ebd.). Die SKA muss sich laut Wettstein bewusst sein, dass gewisse Beschränkungen der Freiheit des einzelnen Menschen bestehen (S. 212). Doch führt er hierzu aus: „Immerhin setzt die Animation auf individuelle und kollektive Freiheit als wesentliche Grundlage für eine sinnvolle Existenz und trachtet deshalb, diese Freiheit nutzbar zu machen“ (ebd.).

Fasst man nun die obigen Erkenntnisse zusammen, dann ist die SKA einer solidarischen Gesellschaft und einem sozialen Menschenbild verpflichtet und soll in diesem Wechselspiel erkennen, wie die Möglichkeiten des Handelns einzelner oder von Gruppen nutzbar gemacht werden können, um so die Gleichheit der Menschen in den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen des Zusammenlebens zu gewährleisten (Wettstein, 1999, S. 215). Gleichzeitig setzt die SKA aber auf die verantwortliche Mitwirkung aller Gesellschaftsmitglieder (S. 212). Die Darstellungen und Modelle von Husi helfen des Weiteren, die komplexen Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens und der Lebensverhältnisse auf individueller als auch kollektiver Ebene einordnen zu können und zeigen auf, inwiefern die Menschen durch verschiedene gesellschaftlich verordnete oder individuell entstandene Einflüsse und Strukturen geprägt sind. Laut Wettstein (1999) lässt sich aus den Hinweisen zum Menschen- und Gesellschaftsbild der SKA ebenfalls die Verbindung zu pädagogischen Konzepten wie auch zu jenem von Paulo Freire ableiten (ebd.).

3.2.3 ZIELE UND AUFGABEN

Versucht man das Wesen der SKA zu definieren, lassen sich – wie auch bereits bei der Untersuchung der geschichtlichen Wurzeln – kaum klare Antworten finden. Der Franzose Pierre Besnard (1986) hat gar von einer klaren Definition abgeraten und mehr für eine Zusammenstellung von bezeichnenden Charakteristiken für die SKA plädiert (zit. in Heinz Wettstein, 1999, S. 15). Laut Wettstein (2010) ist die SKA in der Aktion selbst entstanden und hat sich nicht sonderlich um Theoriebildung gekümmert. Im Zentrum standen hingegen vielmehr Haltungen und Handlungen (S. 27). Auch die unzähligen Definitionsversuche, die in vielen Ländern vorgenommen wurden, vermochten keine universelle Bestimmung für die SKA hervorzubringen (S. 39). Das junge Berufsfeld besitzt keine ausformulierte, gemeinsame Grundlage und wird in den verschiedenen Sprachräumen oder Ländern unterschiedlich benannt und zugeordnet (S. 23). Dieser speziellen Situation will die Autorenschaft mit der Darstellung der zentralen Aufgaben und Funktionen der SKA begegnen⁷ und so jene Elemente herauskristallisieren, die der weiteren Verarbeitung dienen können. Im Folgenden wagt sich die Autorenschaft in einem ersten Abschnitt an die Suche nach konkreten Zielsetzungen und Aufgaben, die für die SKA handlungsleitend sind.

Ziele

Wettstein (2010) erwähnt für die Soziokulturelle Intervention einige Einzelzielsetzungen (S. 36). Diese stammen aus Diskussionsbeiträgen der *gemeinsamen Plattform der schweizerischen Schulen für SKA* aus dem Jahr 1989 und lauten wie folgt:

- Förderung von Kommunikation und Mitbestimmung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften,
- Unterstützung der Artikulation von Bedürfnissen und Interessen durch Betroffene,

⁷ Die Autorenschaft bezieht sich hier auf die Inhalte der Bücher *Soziokulturelle Animation* von Bernard Wandeler (2010) und *Soziokulturelle Animation* von Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener (1999).

- Schaffung von geeigneten Voraussetzungen für eigenständige soziale, kulturelle und politische Ausdrucksformen in verschiedenen Bereichen und unter Einsatz verschiedener medialer Techniken,
- Bearbeitung von sozialen und interkulturellen Konflikten,
- Unterstützung und Beratung bei der Entwicklung, Durchführung und Beurteilung von Initiativen und Projekten und
- Erschliessung von brachliegenden soziokulturellen Kompetenzen und Ressourcen (zit. in Wettstein, 2010, S. 35ff).

Im Zusammenhang mit diesen Diskussionsbeiträgen ist auch eine umfassende Definition zustande gekommen:

Soziokulturelle Animation ist eine soziale Aktion, welche sich in verschiedenen Aktivitäten ausdrückt, abhängig von den sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Bevölkerung. Diese Aktion zielt darauf ab, die betroffenen Gruppen zu strukturieren und zu aktivieren, um die von diesen Gruppen beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und die Aktion findet auf der Basis demokratischer Strukturen statt. Die Mittel der Aktion sind Methoden der aktivierenden Pädagogik, welche Mitbeteiligung stimulieren. (S. 35)

Dieser Definition ist ebenfalls eine Zielformulierung abzugewinnen. Genannt wird das Ziel, *Gruppen zu strukturieren und zu aktivieren*, um die von diesen Gruppen *beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen*.

Wettstein (1999) wagt in einem konkreteren Positionierungsvorschlag den Versuch, der SKA ein Zielpublikum (Partnerinnen und Partner, Bürgerinnen und Bürger), einen bestimmten Ausgangspunkt (den Sozialen Wandel und sich daraus ergebende Bewältigungsaufgaben) und ein Hauptziel zuzuordnen. Letzteres wird mit *Partizipation und Selbstorganisation* betitelt (S. 38).

Aufgaben

In einem zweiten Schritt ist es sinnvoll, die zentralen Aufgaben der SKA zu beschreiben. Hierzu liefert Annette Hug erste Antworten. Sie geht aufgrund der Verarbeitung von Beiträgen von Jean-Claude Gillet und Marcel Spierts davon aus, dass die zentrale gesellschaftliche Aufgabe der SKA die Demokratisierung ist (Hug, 2010, S. 204).

Spierts (1994) leitet die Aufgaben der SKA aus den gesellschaftlichen Herausforderungen der Modernisierung ab. Er sieht als Folge des sozialen Wandels einen wachsenden „Graben zwischen Behörden und Bürgern [sic!]“ aufklaffen. Ihm zufolge hat die SKA als unabhängiges Organ bei jeder erdenklichen Gelegenheit sozialen Bewegungen kooperativ zur Seite zu stehen und schliesslich im Kollektiv auf die vielseitigen Risiken dieser Modernisierung hinzuweisen (zit. in Hug, 2010, S. 206). Die SKA soll sich jeweils an den aktuellsten Analysen gesellschaftlicher Entwicklungen orientieren, um zeit- und ortsgebunden neue Aufgaben formulieren zu können. Es geht dabei nicht darum, die Probleme für die Betroffenen zu lösen. Sondern die Aufgabe soll sein, die Adressatenschaft zu unterstützen, ihre Probleme selbst zu benennen und zu lösen (Hug, 2010, S. 207). Möglichst vielen Menschen soll die Erkenntnis zu Teil werden, dass sie die Gesellschaft selbst mitgestalten können „anstatt sie nur zu erleiden“, wie dies Gillet formuliert (zit. in Hug, 2010, S. 207).

In einer modernen Demokratie soll, so Hug (2010), allen Menschen Partizipation ermöglicht werden. Um ein demokratisches Ideal erreichen zu können, muss die Verteilung von Gütern, die Anerkennung von kulturellen Leistungen und die Beteiligung an Entscheidungsprozessen gerecht vollzogen werden (S. 209). Hierbei kann die SKA jene unterstützen, die Probleme in den Bereichen Verteilung, Anerkennung oder Beteiligung erkennen und in der Gruppe dagegen angehen (ebd.). Oder sie hilft bei Konflikten, über Vermittlung und Dialog⁸ die demokratischen Institutionen und Prozesse am Leben zu halten und Aushandlungsprozesse voranzutreiben. Es kann aber auch zur Aufgabe werden, Beziehungen zu knüpfen, Gruppen zu gründen und diese mit anderen zu vernetzen. Sie soll eine Praxis der alltäglichen

⁸ An dieser Stelle ist leider nicht ausgeführt, was genau mit Dialog gemeint ist, doch lässt das Wort aufhorchen, da der Dialog nach der Auffassung Freires als wichtiges Mittel zur Humanisierung der Menschen gilt (vgl. Kapitel 2.3 & 2.4.2).

Demokratie sein und den Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, sich als Mitgestaltende von Veränderungsprozessen zu begreifen. Somit ist mit der zentralen Aufgabe der Demokratisierung mehr gemeint als politische Projekte und Kampagnen zu lancieren, sondern es geht um die Erweiterung von Beteiligungschancen, um Vernetzung auf lokaler Ebene und auch darum, neue Beziehungen zu ermöglichen und gefährdete zu pflegen (S. 210).

Vermittlungsaufgabe

Weiter ist wohl auch der Vermittlungsaufgabe bzw. -position der SKA grosse Aufmerksamkeit zu schenken. Hangartner (2010) weist auf die Wichtigkeit der (impliziten) Vermittlungsaufgabe hin, die im beruflichen Alltag nie vergessen werden dürfe (S. 290). Sie führt in diesem Zusammenhang die Position des *Dazwischen* aus und meint damit, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels bereits erwähnt, das Vermitteln zwischen System und Lebenswelt (S. 274). Angelehnt an die *Kritische Theorie der Frankfurter Schule* hat Jürgen Habermas (1987) einen neuen Ansatz entwickelt, den er *kommunikatives Handeln* nennt. Mit dieser Haltung soll Verständigung erreicht und auf ein gemeinsames Ziel der Beteiligten hingearbeitet werden. Die Lebenswelt versteht Habermas als Gegenstück zur Gesellschaft, zum System, das kolonialisierend auf die Lebenswelt einwirkt und diese verändert oder gar dominiert. In den Zwischenräumen kommt es zu Differenzen, Konflikten, Anpassungsprozessen oder Interpretationen (zit. in Hangartner, 2010, S. 276ff). Auf der Seite der Lebenswelt, so Hangartner, kommen im Idealfall Reflexionsprozesse ins Rollen, die den Aufbau einer kontrollierenden Gegenmacht ermöglichen (ebd.). In diesem Geschehen soll die SKA die Balance halten können: einerseits zwischen operativen und strategischen Aufgaben, andererseits zwischen der Basisarbeit bei der Zielgruppe und der intermediären Zwischenposition (S. 278).

Unter dem Aspekt der Vermittlungsposition ergeben sich jedoch noch weitere Differenzierungen. So versteht Hangartner unter Vermittlung – nebst Vermittlung zwischen System und Lebenswelt – noch folgende weitere Punkte:

Vermitteln als Problematisieren

Soziale Phänomene sollen erkannt und benannt werden, um gemeinsam mit möglichst vielen betroffenen Akteurinnen und Akteuren Themen und problematische Entwicklungen ausfindig machen zu können. Wichtig sind klare Analysen, um Machtstrukturen, Kooperations- und Konfliktpotential einschätzen und dafür konstruktive Lösungen finden zu können (S. 317ff).

Vermitteln als Übersetzen

Die Vermittlung meint in diesem Sinne die Verständigung zwischen Lebenswelt und System. Es geht um Sprache und Codes, das Vermitteln von Informationen und das Arrangieren von Begegnungen. Die Beteiligten müssen in ihrer Sprache zu Wort kommen und auch lernen, die Sprache anderer Akteurinnen und Akteure zu verstehen (S. 318).

Vermitteln als Interessenausgleich

Hier kommt die Verhandlungsaufgabe der SKA zum Zug, in der sie entweder parteilich als Vertretung der Adressatenschaft oder allparteilich Verhandlungen begleitet. Es geht darum, bei divergierenden Interessen eine Einigkeit für gängige Lösungen zu erreichen. Die SKA soll helfen, Konflikte rechtzeitig zu erkennen und somit eine Eskalation zu verhindern.

Vermitteln als Konflikte lösen

Bei Konflikten können verschiedene Stufen oder verschiedene Konfliktarten in Erscheinung treten und verschiedene Interessengruppen beteiligt sein. Weiter sind auch die Gründe für entstehende Konflikte häufig sehr vielseitig und nicht immer greifbar. An dieser Stelle soll die SKA Fragen stellen, sich in den Konflikt eindenken sowie vermittelnd und allparteilich agieren (S. 320ff).

So lässt sich abschliessend zusammenfassen, dass die SKA verschiedenen wichtigen Aufgaben und Zielen verpflichtet ist. So ist die Gewährleistung von Beteiligungschancen für alle Menschen voranzutreiben, indem man diese dabei unterstützt, sich in strukturierten Gruppen zusammen zu schliessen, ihre Anliegen zu formulieren und diese schliesslich über partizipative Prozesse umzusetzen. Bei ungleicher Verteilung von Mitteln und Beteiligungschancen werden ausgleichende Gegenbewegungen vorangetrieben, neue Zugänge zu Ressourcen eröffnet, insbesondere dort, wo Mittel und Chancen fehlen. Die Menschen sollen mithilfe der SKA das Bewusstsein erlangen, dass ihre Situation veränderbar ist, und lernen, dass sie ihre Situation selbst zur gewünschten Veränderung führen können. Als Vermittlungsorgan fördert die SKA die Verständigung zwischen Lebenswelt und System, unterstützt bei der Problemformulierung, begleitet Verhandlungsprozesse und ist bei Konflikten präventiv oder vermittelnd tätig. Im Grossen und Ganzen stellt die Demokratisierung der Gesellschaft die Hauptaufgabe dar – mit dem Ziel, dass alle Gesellschaftsmitglieder am demokratischen Leben partizipieren oder sich selbst organisieren können.

3.2.4 DAS HANDLUNGSMODELL DER SOZIOKULTURELLEN ANIMATION

Aus der Verortung der SKA entlang der vielseitigen Aufgaben, wie sie teilweise auch oben genannt sind, und auf der Basis verschiedener Modelle aus den Niederlanden und Frankreich leitete Emanuel Müller (1999) ein Handlungsmodell für die SKA mit vier Interventionspositionen ab (S. 122). Dieses wurde von Hangartner ergänzt (2010, S. 297). In diesem sind nebst der Vermittlungsposition auch die Organisationsposition, die Konzeptposition und die Animationsposition enthalten:

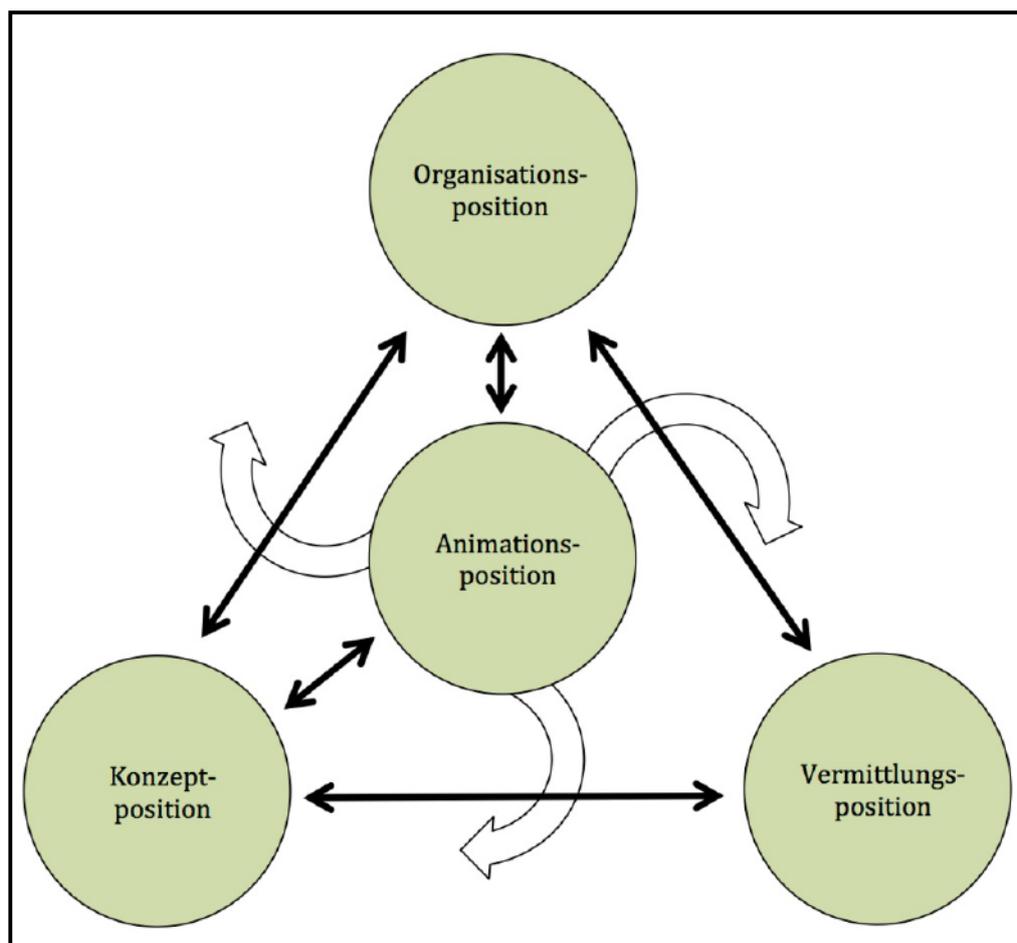


Abb. 8: Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation (eigene Darstellung nach Hangartner, 2010, S. 298)

Dieses Modell soll Professionellen der SKA für Interventionen in offenen Situationen im Handlungsfeld als Orientierung dienen und soll helfen, die Beteiligten, die Funktion der SKA und die Wahl von Methoden sowie Techniken in den verschiedenen Situationen erkennen und verorten zu können (Hangartner, 2010, S. 298). Die vier Positionen sind stets miteinander verbunden und in Rückkopplung mit den anderen zu verstehen, wobei Hangartner anmerkt: „in jeder Position sind spezifische Aufgaben, Ziele Aktivitäten und Methoden zentral, welche sich auch überschneiden können“ (ebd.).

Im Folgenden sollen diese Spezifika weiter ausgeführt werden:

Animationsposition

Diese Position stellt laut Hangartner (2010) die Kernposition der SKA dar, die vom Zentrum aus immer mit einer anderen Aufgabe verbunden zum Tragen kommt (S. 298). Das Wort animieren ist lateinischer Abstammung (*animare*), was so viel bedeutet wie beleben (S. 302). Spierts (1998) führt weitere Synonyme wie ermuntern, anspornen, aktivieren, initiieren, stimulieren usw. aus (zit. in Hangartner, 2010, S. 302). Das Animieren wird, wie Müller (1999) erklärt, im Dreischritt von *anregen*, *ermutigen* und *befähigen* vollzogen (S. 129). Das Anregen bedingt laut Spierts (1998), dass die SKA ihre Kernaufgabe des Kontakteknüpfens wahrnimmt, die auf Diskussion, Dialog, Fragestellung, Zuhören und dem Versuch, das Gegenüber zu verstehen, beruht (zit. in Müller, 1999, S. 129). Auf das Anregen folgen schliesslich Ermutigung und Befähigung, die darauf abzielen, Zugänge zu Aktivitäten zu erleichtern sowie frühestmöglich Beteiligung und Arrangements zu schaffen (ebd.). Müller weist schliesslich darauf hin, dass erfolgreiches Animieren bedeutet, dass die Ziele einer Intervention stets an der Adressatenschaft auszurichten sind und in einem partizipativ-diskursiven Prozess auszuhandeln sind (S. 130).

Organisationsposition

Aus dieser Position heraus werden gemeinsam mit der Adressatenschaft Aktivitäten, Prozesse und Projekte geplant, realisiert und evaluiert. Die zentralen Aktivitäten lauten nach Hangartner (2010): *unterstützen*, *planen*, *durchführen* und *auswerten* (S. 304). Während die Animationsposition in offenen Situationen wirksam wird, arrangiert die SKA mittels der Organisationsposition Möglichkeits-, Erfahrungs- oder Lernräume im Handlungsfeld (siehe auch Kapitel 3.3.2). Letzteres meint laut Müller (1999) einen relativ beständigen Kontext und ist eingebunden in einen institutionellen Rahmen - gemeint ist z.B. eine Gruppe in einem Ferienlager (S. 140).

Konzeptposition

Mit der Konzeptposition werden nach Müller (1999) Professionelle der SKA forschend tätig und erstellen mit den ausgewerteten und reflektierten Erfahrungen aus den Analysen und Datenerhebungen Konzepte (S. 155). Hangartner (2010) zufolge untermauern die erkundeten Zielgruppen und deren Bedürfnisse „die Recherchen mit einer Einordnung der Fragestellungen in einen gesellschaftlichen Kontext“ (S. 310). Zentrale Aktivitäten in dieser Position sind *erforschen*, *erkunden* und *konzipieren*. Auch das Forschen und Konzeptionieren ist aus der Animationsposition aus zu denken und soll daher stets partizipativ geschehen (Müller, 1999, S. 157).

Vermittlungsposition

Diese Position wurde bereits in einem obigen Beitrag detailliert ausgeführt. Zu ergänzen ist, dass mit der Vermittlungsposition die neutrale Rolle verlassen und eine allparteiliche eingenommen wird. Ausserdem erlaubt die Vermittlungsposition, sich einzumischen und zu engagieren, wo die Unterstützung von Betroffenen durch eine Fachperson benötigt wird (Hangartner, 2010, S. 315ff).

Diese vier Interventionspositionen fügen sich zu einem für die SKA wichtigen Ganzen zusammen und wirken als Zusammenspiel ineinandergreifender, spezifischer sowie methodengeleiteter Handlungen. Wie Hangartner (2010) es nennt, stellen diese vier Positionen Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren vor die Aufgabe des *absichtlichen Dazwischentretens in ein soziales Geschehen* (S. 320).

3.2.5 FUNKTIONEN

Hangartner (2010) beschreibt keine Aufgaben, sondern Funktionen der SKA und weist darauf hin, dass diese auch als Aufgaben bezeichnet werden könnten (S. 286). Sie hat die Darstellung der Funktionen von Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener aus dem Jahr 1999 als Grundlage genommen, weiterentwickelt und ergänzt (S. 69). Aus diesem Grund wurde der Begriff der *Funktion* beibehalten. Entstanden ist eine Übersicht über die Tätigkeitsfelder und Funktionen der SKA, unterteilt in Teilbereiche, Tätigkeitsfelder, Funktionen sowie mögliche Förderung und Output:

Teilbereiche	Tätigkeitsfelder Fokussierung	Funktionen				Mögliche Förderung und Output
Politik	Stadt-, Stadtteil-, Gemeinwesenentwicklung	← Vernetzungs- und Kooperationsfunktion →	← partizipative Funktion →	← präventive Funktion →	← integrative Funktion →	Fördert Innovation und Selbstbestimmung und Interessenvertretung von Menschen ohne politische Partizipationsmöglichkeit
Soziales	Aufbau von sozialen Netzen / Gemeinschaften / Nachbarschaft					Fördert Solidarität und vermittelt zwischen sozialen Gruppen und fungiert als Frühwarnsystem für soziale Ungleichheiten und entstehende Probleme
Bildung	Niederschwellige nach- und ausserschulische Angebote					Fördert lebenslanges Lernen und bietet informelle und evtl. auch formelle Bildung
Kultur / Kunst	Niederschwellige Angebote für kulturelle Beteiligung					Fördert Kreativität und ermöglicht aktiven Zugang zu Kultur
Sport	Niederschwellige Angebote durch Animation auf spielerische Weise					Fördert Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein und vermittelt zwischen sozialen Gruppen
Tourismus	Alternative, kulturell und ökologisch nachhaltige Angebote					Fördert das Bewusstsein für die Umwelt, andere örtlich nahe Kulturen und die Mobilität
Wohnen / Wohnumfeld	Wohnbaugenossenschaft, grosse Siedlungen					Fördert Nachbarschaftshilfe und Solidarität und fungiert als Frühwarnsystem für entstehende Probleme im Zusammenleben
						← implizit und explizite Lernfelder →

Abb. 9: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation (eigene Darstellung nach Hangartner, 2010, S. 287)

Diese Übersicht hilft, das konkrete Handeln, die Aufgaben und Funktionen der SKA in einem grösseren Zusammenhang zu verstehen. Sie geben eine Übersicht über die Tätigkeitsfelder und zeigen Berührungspunkte mit anderen Professionen und Teilbereichen auf (Hangartner, 2010, S. 287).

Ausserdem lässt sich anhand der Übersicht der Tätigkeitsfelder, Funktionen und Förderungsbereiche das konkrete Handeln der SKA modellhaft verorten. Im Folgenden sollen die verschiedenen Funktionen jeweils kurz erläutert werden:

Vernetzungs- und Kooperationsfunktion

Hier stehen Anregung, Förderung und Unterstützung im Aufbau von sozialen und kulturellen Netzwerken im Vordergrund. Kooperation meint die Aktivierung und den Einbezug von unterschiedlichen – für eine erfolgreiche Zusammenarbeit wichtigen – Akteurinnen und Akteuren (Hangartner, 2010, S. 288).

Partizipative Funktion

In dieser Funktion werden bereits bestehende Formen von Beteiligung unter Einbezug verschiedener Beteiligungsformen aktiviert, welche je nach Zielgruppe gewählt werden sollen (Hangartner, 2010, S. 288). Die Partizipation wird ausserdem als eine der drei zentralen Koordinaten der SKA erwähnt. So meint Hangartner (2010), dass eine soziokulturelle Entwicklung nur in Zusammenarbeit mit den Betroffenen und Interessierten möglich sei. Partizipation ist heute sehr vielseitig einsetzbar und es gibt kein sogenanntes *Man-nehme-Rezept*. Für die Professionellen der SKA ist es wichtiger denn je, sich diesbezüglich die richtigen Fragen zu stellen (S. 284). Im heutigen Verständnis unterscheidet man zwischen formellen, gesetzlich vorgeschriebenen und informellen Partizipationsformen. Letztere sind laut Hangartner für die SKA und ihr berufliches Handeln von besonderer Bedeutung. Konkret kann dies heissen: niederschwellige Beteiligungschancen schaffen, Lernfelder anbieten, Mitwirkung initiieren und durchführen an Orten, welche für die Zielgruppe von Bedeutung sind oder auch Selbstorganisation ermöglichen (S. 285). Hier gilt es, die richtige Methode oder einen passenden Methodenmix im entsprechenden Kontext auszuwählen oder aber bewährte Methoden weiter zu entwickeln oder gar neue zu erfinden (S. 286).

Maria Lüthringhaus (2000) unterscheidet weiter auch zwischen verschiedenen Partizipationsstufen, die je nach Situation gelten können. Diese reichen von der niedrigsten Stufe Information über Mitwirkung und Mitentscheiden bis hin zu Selbstverwaltung (zit. in Hug, 2007, S. 64). Annette Hug weist darauf hin, dass Partizipation sowohl Ziel als auch Mittel einer Intervention oder eines Projekts sein kann und dass Machtzusammenhänge oder

kulturelle und informelle Ein- und Ausschlussmechanismen stets kritisch reflektiert werden sollen (2007, S. 59ff).

Präventive Funktion

Hier zählen nach Hangartner (2010) die frühe Unterstützung bei der Wahrnehmung, Thematisierung und Kommunikation und allenfalls sogar die frühzeitige Intervention bei gesellschaftlichen Problemen, um Negativspiralen zu verhindern (Hangartner, 2010, S. 288).

Integrative Funktion

Aus dieser Funktion heraus sollen Menschen – sprich Individuen, Gruppen oder Gemeinschaften – verschiedener sozialer, kultureller, religiöser oder ethnischer Ausrichtung miteinander in Kontakt gebracht werden (Hangartner, 2010, S. 288).

3.2.6 METHODIK

Will die SKA professionelles Handeln anstreben, so muss sie sich sowohl auf Erfahrungen aus der Praxis als auch auf wissenschaftliche Theorien und Modelle stützen. Nur so können adäquate Massnahmen und Mittel gefunden werden, um die Frage- und Problemstellungen aus der Praxis lösen zu können (Hangartner, 2010, S. 291). Hangartner führt in diesem Zusammenhang aus: „Unter Methode wird das zielgerichtete, planmässige Handeln oder Vorgehen verstanden, und unter Technik wird die Anwendung von besonderen Methoden und Prinzipien, einzeln oder in Kombination, um bestimmte Wirkungen zu erzielen, verstanden“ (S. 292).

Projektmethodik

In der Geschichte um die Studiengänge der SKA hat sich die Projektmethodik als zentrales Arbeitsinstrument durchgesetzt. Willener (1999) weist darauf hin, dass sich die SKA zur Erfüllung ihrer Aufgaben vieler verschiedener Methoden und Techniken bedient, doch schreibt er Projekten eine Sonderstellung zu. Er sieht die Projektmethodik als eine wichtige Aufgabe, weil in diesem Rahmen die verschiedenen Interventionspositionen der SKA gebündelt werden können – im Berufsalltag hingegen werden sie meist isoliert eingenommen (S. 161ff). Er weist weiter darauf hin, dass das Verständnis der Projektarbeit von Anfang an ein Spezifisches war. So hat man sowohl bezüglich Ziel- und Prozessebene starke Akzente gesetzt, als auch Beteiligung, Bedürfnisorientierung, Konfliktbearbeitung, Nachhaltigkeit usw. als wichtige Bestandteile integriert. Als Endergebnis wird nicht bloss auf Effizienz und Zielerreichung sondern auch auf Erlebnisqualität der Beteiligten, die stimulierende Wirkung oder auf den Lernprozess viel Wert gelegt (Willener, 2007, S. 12).

In der integralen Projektmethodik, die Willener (2007) im gleichnamigen Buch vorstellt, sind sowohl Projektintervention als auch -management wichtige Faktoren. Somit stehen nicht nur instrumentelle Aspekte des Projektmanagements, sondern in erster Linie der Mensch im Fokus. Die wörtliche Übersetzung aus dem lateinischen Wort *projectus* heisst nach Willener soviel wie „nach vorne geworfen“. Synonyme sind Plan, Vorhaben, Absicht oder Entwurf (S. 18). Charakteristisch für ein Projekt sind ausserdem der abgrenzbare – sprich zeitliche, räumliche, organisatorische, personelle und finanzielle – Rahmen als auch eine überschaubare Aufgabe (ebd.). Die Notwendigkeit, ein Projekt zu lancieren, geht im Normalfall hervor aus einem von Individuen oder einer Instanz festgestellten Handlungsbedarf oder aus dem

vorhandenen Potential, das damit erschlossen werden kann. Als weitere Voraussetzungen gelten auch die Einzigartigkeit und Komplexität der Ausgangslage als auch die Existenz von Autorinnen und Autoren sowie Aktuerinnen und Akteuren (S. 31).

Die Entwicklung des heutigen Projektverständnisses wurde aus verschiedenen Strömungen vorangetrieben. So verweist Willener auch explizit auf die Nutzung der Projektmethode durch Paulo Freire, der im Rahmen von Projekten versuchte, seine gross angelegten Alphabetisierungskampagnen und den Ansatz der Bewusstseinsbildung voranzutreiben (S. 21).

Aus den Merkmalen, die Willener für Projekte festlegt, möchte die Autorenschaft einige beleuchten, die für diese Arbeit besonders interessant scheinen. Daraus ist zu entnehmen, dass Projekte auf Interaktion basieren. Es bedarf der ständigen Kommunikation, des Dialogs und der Aushandlung auf verschiedenen Ebenen (S. 37). Ausserdem haben Projekte etwas enorm Visionäres an sich, das heisst, Innovation und neue Ideen sollen eine Veränderung bewirken und zu einer Neuorientierung führen (S. 36). Diese Veränderung wird wieder aufgenommen im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel. Projekte finden oft im Kontext von sich verändernder Gesellschaft statt, werden oft von diesem Wandel ausgelöst und versuchen auf ihn zu reagieren (S. 46). Durch den unvorhersehbaren Ausgang und gewisse unplanbare Elemente von Projekten sind alle Beteiligten angehalten, sich stets über ihre verschiedenen Wahrnehmungen, Erwartungen oder Zielsetzungen zu verständigen und auseinander zu setzen. Nichts desto trotz ist eine sorgfältige Planung notwendig, da Präferenzen oder Beteiligungsbereitschaft von Involvierten nicht immer im Vorfeld klar sind (S. 48ff).

Empowerment

Nach der Betrachtung der Merkmale von Projekten soll nun mit Empowerment eines der von Willener erwähnten neun Arbeitsprinzipien⁹ beschrieben werden. Willener (2007) beschreibt, dass Empowerment in kollektiven Kontexten von Projekten und Veränderungsprozessen sowohl eine politische als auch eine reflexive Komponente haben (S. 53). Aufgrund dessen verspricht sich die Autorenschaft aus der Betrachtung dieses Arbeitsprinzips spannende Hinweise auf Parallelen zu Paulo Freires Werk.

Norbert Herringer (2006) führte als einer der ersten den Begriff Empowerment ein und verstand darunter Arbeitsansätze, die den Menschen bei Entdeckung seiner Stärken unterstützen und die Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie ermöglichen (zit. in Willener, 2010, S. 54). So wird bei der politischen Annäherung über Empowerment eine Umverteilung von strukturell ungleichen Machtverhältnissen angestrebt. Menschen sollen sich, wie Herringer (2006) schreibt, „ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen“ (zit. in Willener, 2007, S. 55).

Mit der reflexiven Annäherung ist die aktive Aneignung von Macht und Gestaltungsvermögen durch die Machtlosen und Ohnmächtigen selber gemeint. In diesem Zusammenhang werden Selbsthilfe und aktive Selbstorganisation zentral. Man geht von der produktiven Kraft bereits bestehender sozialer Netzwerke aus (S. 56). Projekte werden denn auch als Möglichkeit gesehen, Individualisierungsprozessen entgegen zu wirken und dort kollektive Handlungsfähigkeit zu generieren, wo die Selbstversorgung nicht ausreicht (ebd.). In Projekten soll ausserdem darauf geachtet werden, dass keine Hierarchien entstehen. So soll die Rolle der SKA nicht die eines Experten, einer Expertin sein. Die Fachperson soll vielmehr als unterstützende Mitarbeiterin, als unterstützender Mitarbeiter wahrgenommen werden, den Beteiligten als Ressource dienen und ihre Rolle transparent und nachvollziehbar gestalten (S. 56ff).

⁹ Nebst Empowerment werden für die integrale Projektmethodik Partizipation, Projekt als Lernumgebung, Kooperation und Vernetzung, Transdisziplinarität, Geschlechtergerechtigkeit, Gestaltung der Vielfalt, Vielfalt der Gestaltung sowie Nachhaltige Wirkung als Arbeitsprinzipien aufgezählt (vgl. Willener, 2007, S. 52).

Nebst der Projektmethodik bedient sich die SKA wie bereits erwähnt noch vieler weiterer, partizipativer Methoden. Die Zusammenstellung von Ulrich Deinet und Richard Krisch (vgl. Deinet & Krisch, 2002, *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit – Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*) hält beispielsweise einige Methoden bereit, die für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sehr dienlich sind. Willener beschreibt weitere Methoden für die Arbeit der SKA im Sozialraum (vgl. Willener, 2010, *Sozialräumliches Handeln*) oder verweist auf methodische Ansätze, um im Rahmen von Projekten eine sorgfältige Situationsanalyse oder eine gelingende Umsetzung gestalten zu können (vgl. Willener, 2007, *integrale Projektmethodik*). Die Autorenschaft hält es jedoch nicht für gewinnbringend, an dieser Stelle alle diese Methoden auszuführen. Die Projektmethodik ist traditionsgemäss eines der wichtigsten Instrumente für das professionelle Handeln und tangiert mit ihrer offenen Struktur, ihrer Anpassungs- bzw. Ergänzungsfähigkeit viele Handlungsfelder der SKA.

3.3 SOZIOKULTURELLE ANIMATION UND BILDUNG

Um den Vergleich der SKA und dem Werk des Pädagogen Paulo Freires auf legitime Weise vollziehen zu können, macht es Sinn, die Berührungspunkte der SKA mit dem Thema Bildung aufzuzeigen. Leider musste die Autorenschaft feststellen, dass in den Schriften und Dokumenten der SKA kaum konkrete Ausführungen zu einem für dieses Berufsfeld geltenden Bildungsverständnis zu finden sind. Nebst den Grundlagen für sozialpädagogische Berufe oder für einzelne Arbeitsfelder der SKA wie Kinder- und Jugendarbeit lassen sich nur vereinzelt Hinweise finden, was die SKA in diesem Gärtchen, das gerne den formellen Bildungsinstitutionen zugesprochen wird verloren hat. Diesen Hinweisen folgend macht sich die Autorenschaft im folgenden Kapitel auf Spurensuche.

3.3.1 BILDUNGSBEGRIFF

In einem ersten Schritt ist es hilfreich, den Begriff der Bildung etwas klarer zu fassen, da die Definitionen und Auslegungen in der Literatur diesbezüglich unzählig sind. Anschliessend sollen die verschiedenen Formen von Lernprozessen anhand der Unterscheidung in formelle, nicht-formelle und informelle Bildung aufgezeigt werden.

Lange wurde in Debatten rund um das Thema Bildung der Fokus oft nur auf die von formellen Bildungsinstitutionen zur Verfügung gestellte Bildung gerichtet. Die Autorinnen und Autoren der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2001) stellen dem ein anderes Bildungsverständnis gegenüber, welches das bildende Subjekt ins Zentrum bildungstheoretischer Diskussionen stellt und nicht wirtschaftliche Interessen. Die heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen verlangen von den darin lebenden Menschen komplexe Kompetenzen der individuellen Lebensführung (S. 3). Weiter schreibt die Autorenschaft der Streitschrift: „Von Bildung als gesellschaftlicher Bildung hängen entscheidend der Bestand demokratischer Kultur, die Tragfähigkeit des sozialen Zusammenhalts und der gesellschaftlichen Solidarität, die Akzeptanz der zentralen Werte und Regeln der Zivilisation unserer Gesellschaft ab“ (ebd.). Bildung ist nicht bloss reiner Qualifikationserwerb, sondern soll dem Erwerb wichtiger Lebenskompetenzen dienen, damit die Menschen sich in einer komplizierten Welt verorten und behaupten können. Einerseits dient Bildung als Orientierung in einer zunehmend unübersichtlichen und ungewissen Welt, sie hilft, die vielseitigen Schwierigkeiten im Alltag zu bewältigen, an den eigenen biografischen Zielen festzuhalten, aber flexibel auf sich verändernde Lebens-

umstände zu reagieren. Andererseits werden personale Fähigkeiten auch in der Arbeitswelt immer bedeutsamer. Somit wird Bildung zur wichtigsten Ressource in der Bewältigung der Gegenwart und der Gestaltung der Zukunft (S. 4). Bildung kann verstanden werden als Anregung von kognitiven, aber auch sozialen, emotionalen und ästhetischen Kräften. Bildung meint auch die Aneignung von Welt, wodurch in subjektiven Prozessen Fremdes in Eigenes verwandelt wird. Und schliesslich geht es dabei um die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Der Mensch erlangt durch Bildung seine Potentiale, seine Individualität, lernt durch – innere und äussere – Anregung, sich selbst von inneren und äusseren Zwängen zu befreien. Somit dient sie auch zur Befähigung einer eigenbestimmten Lebensführung, als Empowerment oder zur Selbstbildung (Bundesjugendkuratorium, 2001, S. 4). Allein diese Ausführungen lassen vermuten, dass die SA und auch die SKA das Bildungsthema nicht ausser Acht lassen dürfen. Die Bildung verkörpert nach diesem Verständnis für den Menschen sozusagen den Schlüssel, um die Welt um ihn herum, sich selbst, aber auch das soziale Zusammenspiel in einer Gesellschaft begreifen zu können und ermöglicht, ein Leben in Selbstbestimmung und Freiheit zu führen.

Marius Harring, Carsten Rohlf und Christian Palentien (2007) weisen ebenfalls darauf hin, dass in der Bildungsdiskussion in den letzten Jahren vermehrt auch Lernprozesse ins Zentrum der Betrachtung rücken, die ausserhalb des Bildungsorts *Schule* stattfinden. So wurden neuerdings auch ausserschulische Kontexte in die empirische Bildungsforschung einbezogen und es kam nach und nach zur Ausweitung des Bildungsbegriffs (S. 8). Man unterscheidet demnach zwischen drei Orten, an denen Bildungsprozesse stattfinden:

Formelle / formale Bildung

Hiermit sind Lernprozesse gemeint, die in eigens für Bildung geschaffenen Orten stattfinden. Zu den herkömmlichen Einrichtungen gehören Schule, Ausbildung und Hochschule. Die Schule weist einen hohen Grad an Formalisierung auf und ist, so Bernd Overwien (2006) „zielgerichtet und mit einer bestimmten formalen Qualifizierung und Zertifizierung verbunden“ (zit. in Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 8). Die europäische Kommission (2001) ergänzt, dass formale Bildung in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung strukturiert vonstatten geht (zit. in Willener, 2007, S. 79).

Nicht-formelle/-formale Bildung

Unter nicht-formellen Bildungsorten werden laut Haring, Rohlf und Palentien (2007) andere Formen von Lernprozessen aufgeführt. Obschon diese auch durch klare institutionelle Strukturen und eine entsprechende Rechtslage gekennzeichnet sind, basiert die Nutzung dieser Angebote auf Freiwilligkeit (S. 9). Ausserdem findet dieses Lernen nicht in Bildungs- und Berufseinrichtungen statt und wird üblicherweise nicht zertifiziert (Europäische Union, 2001; zit. in Willener, 2007, S. 79). Wichtig ist hier nicht der Erwerb von schulischen, sondern von „sozialen und personalen Kompetenzen sowie auch die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen“ (Haring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 9). Als Bildungsorte des nicht-formellen/-formalen Lernens werden Institutionen der vorschulischen Bildung, der Jugendarbeit oder Sozialer Arbeit im Allgemeinen genannt (Karin Bock & Hans-Uwe Otto, 2007, S. 205). Gerade Kinder und Jugendliche sollen in diesem Rahmen die Möglichkeit erhalten, sich mit der Welt auseinander zu setzen und sich selbst als geschichtliches, soziales, kulturelles und geistiges Subjekt erfahren und erkennen zu können und „in der Differenz zu anderen die eigenen Welterkenntnisse (...) reflektieren“ (ebd.).

Informelle Bildung

Die Europäische Union (2001) beschreibt als Orte der informellen Bildung den Alltag, den Arbeitsplatz, den Familienkreis oder schlicht die Freizeit. Dabei verlaufen diese Prozesse – bezüglich Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung – unstrukturiert und führen ebenfalls nicht zu einer Zertifizierung (zit. in Willener, 2007, S. 80). Als weitere Bildungsorte werden die Peer Group oder die Medienwelt genannt (Haring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 9). Günther Dohmen (2001) definiert informelles Lernen als etwas Ungeplantes, Indirektes oder Beiläufiges, das nicht durch das formalisierte Bildungswesen geplant und durchgeführt wird (S. 18). Weiter ist informelles Lernen ein instrumentelles Lernen, das meist zur Lösungsfindung bestimmter – oftmals neu in Erscheinung tretender – Probleme beitragen kann (S. 19). Dohmen weist aber darauf hin, dass dieses Gelegenheitslernen regelmässig reflektiert und kritisch evaluiert werden sollte, um Irrtümern, Missverständnissen und Vorurteilen vorbeugen zu können. So soll das zunächst Unbewusste wenigstens nachträglich zum Bewussten werden (ebd.). Wie Overwien (2004) beschreibt, entstehen durch soziale, persönliche Kontakte wertvolle (informelle) Lernbeziehungen, die zur Stärkung von sozialer Partizipation und Zusammenhänge beitragen (zit. in Willener, 2007, S. 80). Etienne Wenger

(2001) hat in diesem Zusammenhang den Ansatz des *situated learning* eingeführt, der besagt, dass informelles Lernen gegenüber dem formellen Lernen viel stärker kontextgebunden ist und dadurch weniger abstrakt stattfinden kann (zit. in Willener, 2007, S. 80).

Nach der Betrachtung dieser drei Ebenen von Bildung lässt sich die SKA klarer in der Bildungswelt verorten. So hat sie wohl mit der formellen Bildung wenige oder keine Berührungspunkte, während nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse in den Aktivitäten und Angeboten durchaus stattfinden können. Im nachfolgenden Kapitel sollen die konkreten Überschneidungen von SKA und Bildungs- und Lernprozessen genauer beschrieben werden.

3.3.2 LERNPROZESSE IN DER SOZIOKULTURELLEN ANIMATION

Betrachtet man die verschiedenen Bildungsprozesse und -orte, wird klar, dass die SKA durchaus auch mit den Themen Bildung und Lernen in Berührung kommt. Auch Willener (2007) spricht von den oben erwähnten drei Lernformen und misst der informellen Bildung im Rahmen von Projekten eine grosse Bedeutung bei (S. 79). Er beschreibt von fünf von Peter M. Senge (1990) formulierten Vorgehensweisen deren drei, die in Projekten zur Anwendung kommen. Die gemeinsame Vision wird durch die Entwicklung von kollektiven Zielen von den Beteiligten erreicht, welche einen motivierenden Effekt hat auf die Projektmitglieder (zit. in Willener, 2007, S. 81). Weiter ist das Lernen im Team ein wichtiger Prozess, in dem die Beteiligten gemeinsame Erkenntnisse generieren, die identitätsstiftend für die Gruppe sind. Schliesslich betont Willener (2007) noch die individuelle Kompetenzentwicklung, die durch das Einnehmen verschiedener Rollen der Beteiligten während dem Projekt zustande kommt (S. 82).

So ist festzuhalten, dass Lernprozesse sowohl beim Individuum als auch bei der Gruppe wirksam sind. Nicht vernachlässigt werden darf dabei die Reflexion, die zur Sicherung der Prozessergebnisse notwendig ist (ebd.).

Weiter spricht auch Hangartner (2010) von impliziten und expliziten Lernfeldern, die durch die SKA über alle Teilbereiche und Tätigkeitsfelder hinweg gefördert werden. Sie zieht gar die Möglichkeit in Betracht, dass formelle Bildung gefördert werden könnte (vgl. Abb. 9). Müller (1999) weist auf Um- und Neuorientierungen, auf Verunsicherungen hin, die durch den Wertewandel, bzw. den gesellschaftlichen Wandel entstehen. Um wieder zu Orientierung, Bewältigung und Mitgestaltung des Wandels zu kommen, braucht es fundamentale Lernprozesse. Die SKA soll dazu die Kommunikation fördern sowie auf Grenzen und Gefahren hinweisen. Dadurch wird schliesslich die Bereitschaft, Innovation mitzugestalten, erhöht (S. 102). Dabei setzt die SKA laut Norbert Sievers und Bernd Wagner (1992) an den kreativen Möglichkeiten und Ressourcen der Menschen an und nicht – wie die Sozialarbeit – an den Defiziten und Problemen (zit. in Müller, 1999, S. 103). Die SKA muss zudem – aufgrund der geschlossenen Dynamik von Systemen – stets auf den Veränderungswillen von Systemen setzen und mit dem intervenierten System vertraut sein, an den richtigen Ansatzpunkten durch Anregung und Ermutigung Motivation schaffen und Ressourcen beisteuern, wo zu wenige vorhanden sind (Moser, 2010, S. 92). Die SKA schafft, am besten mit den Be-

troffenen zusammen adäquate Lernfelder, um Orientierung und Teilhabechancen zu gewährleisten (Hangartner, 2010, S. 283). Müller (1999) führt zur edukativen Funktion, welche die SKA im System Bildung wahrnimmt, aus, dass diese primär im ausser- und nachschulischen Bereich stattfindet. Dort werden „Bildungs- und Lerngelegenheiten erschlossen und angeboten“ und „im schulischen Bereich andere Formen der Lerngestaltung postuliert und vor allem Schnittstellen zu anderen Systemen realisiert (...)“ (S. 97).

Martin Hafen (2010) sieht in der Intervention der SKA das Ziel, bei der Zielgruppe Lernprozesse auslösen zu können. Diese sollen dazu führen, dass die Adressatenschaft künftig in der Lage ist, die erwünschten Aktivitäten selbst – sprich ohne Unterstützung der SKA – durchzuführen. Die Zielgruppen sollen, ganz im Sinne der Partizipation, in professionell gestaltete Lernstätten eingebunden werden, die aktives Handeln und Erleben der Beteiligten ermöglichen – so zum Beispiel im politischen Kontext (S. 193).

Hangartner nimmt das Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes von Müller (1999) auf und passt es weiter an (zit. in Hangartner, 2010, S. 293). Das Handlungsfeld wird nach Hermann Gieseke (2007) als Lernfeld definiert, in dem pädagogisches Handeln in offenen Situationen stattfindet (zit. in Hangartner, 2010, S. 292). Diese Definition passt gut zur SKA, die in offenen und flexiblen Handlungsfeldern agiert, in denen Erfahrungen durch Lernangebote gemacht werden können (S. 292). Wichtig ist nach Müller (1999), dass sich die SKA bewusst ist, dass durch die automatisch entstehende Verbindlichkeit in länger anhaltenden Arbeitsverhältnissen zwischen Adressatenschaft und der Animation gewisse Machtverhältnisse wirksam werden (S. 135). Aus dem Modell von Gieseke sind nun zwei pädagogische Grundformen auch für die SKA interessant: das Arrangieren und das Animieren.

Arrangieren meint das Herstellen von Erfahrungs- und Lernräumen, die wiederum animatorisches Arbeiten ermöglichen (S. 293). Die Zielgruppe soll mit Hilfe der SKA gemeinsame Ziele entwickeln (lernen). Das Arrangement ist dabei stets an die Situation anzupassen, das heisst je nach Situation ergibt sich ein anderer Bedarf an Arrangement. Die Lerninhalte sollen durch die Adressatenschaft selbst bestimmt werden. Klar ist, dass das Arrangieren eine bewusst durchdachte und vorbereitete Intervention der SKA sein soll (Müller, 1999, S. 131). Müller erwähnt weiter, dass eine offene Atmosphäre der Akzeptanz

und des Wohlwollens sowie Einfühlungsvermögen und Flexibilität notwendig sind, damit eine solide Vertrauensbasis, Identifikationsmöglichkeiten und Bestätigungssituationen möglich werden (S. 132).

Mit *Animieren* ist das Anregen, Ermutigen und Befähigen der Adressatenschaft gemeint, damit sie die arrangierten Lernsituationen nutzen kann. Dabei wird Kreativität freigesetzt, Gruppenbildung gefördert und die Teilnahme erleichtert. Hierbei spielt die Kernkompetenz des Kontakteknüpfens eine bedeutende Rolle. Die Ziele der Animation sind auch beim Animieren zusammen mit den Adressatinnen und Adressaten zu formulieren (S. 293ff). Müller führt zu dieser Grundform weiter aus:

Sollen einmal geknüpft Kontakte nicht nur anregend sein, sondern in die von Adressatinnen und Adressaten mitgewollten Aktivitäten münden, muss die Anregung zur Ermutigung und Befähigung führen. Dabei geht es vor allem darum, Zugänge zur Aktivierung zu erleichtern, Beteiligung im frühestmöglichen Zeitpunkt anzubieten und ein Arrangement zu schaffen, das Aktivierung erleichtert. (S. 129)

Abschliessend ist festzuhalten, dass die SKA insbesondere informelle und nicht-formelle Lernprozesse fördert. Da sie nicht vorgibt, was die Adressatenschaft zu lernen hat, sondern im Sinne der Partizipation die Selbsttätigkeit hoch gewichtet (vgl. Müller, 1999, S. 103), geschehen die in diesen Lernfeldern ablaufenden Lernprozesse häufig ungeplant, manchmal aber auch institutionell gebunden und haben soziale sowie personale Entwicklung und schliesslich die Selbstorganisation zum Ziel. Die vielseitigen Berührungspunkte der SKA mit Bildung und die hohe Bedeutung verschiedenster Lernprozesse für die Lernenden ergeben aus Sicht der Autorenschaft auch eine Verantwortung für die SKA, sich vertieft mit den ablaufenden Lernprozessen zu befassen und diese in adäquater Weise zu begleiten, bzw. zu fördern. Ausserdem besitzt für die SKA die Gewährleistung von Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen für alle Menschen einen hohen Stellenwert. Um dies zu ermöglichen, müssen Lernräume geschaffen werden, die durch einen erleichterten Zugang gekennzeichnet sind, die Lernen und Beteiligung ermöglichen und in denen informelle und nicht-formelle Lernprozesse stattfinden können. Eine wichtige Aufgabe im Rahmen von Ermöglichung und Begleitung dieser Lernprozesse ist die – wenigstens nachrangige – Reflexion zusammen mit der Adressatenschaft, damit gerade das informelle Lernen nicht willkürlich, sondern bewusst verarbeitet werden kann.

4. PARALLELEN

Im folgenden Kapitel werden nun Kapitel 2 und 3 zusammengeführt. Ziel ist es in diesem Kapitel Parallelen von Paulo Freires Werk und der SKA darzulegen. Die Autorenschaft tut dies im Bewusstsein, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Vergleichsgegenstände handelt, auf der einen Seite steht das Denken und Werk eines Pädagogen, auf der anderen Seite die zentralen Inhalte der SKA als Teilbereich der Sozialen Arbeit. Die hier ausgeführten Parallelen sind ein Interpretationsversuch von Seiten der Autorenschaft, mit dem Ziel, ein brachliegendes Potential, das womöglich der Verknüpfung der beiden Ansätze innewohnt, einer Leserschaft zugänglich zu machen. Dieser Versuch hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist somit auch nicht abschliessend zu verstehen. Basierend auf den erläuterten Ansätzen und Begrifflichkeiten aus Kapitel 2 und 3 wird hier darauf verzichtet, erneut auf die bereits zitierten Quellen zu verweisen. Aus diesem Grund werden nur ergänzende Aussagen zitiert. Das Kapitel ist so strukturiert, dass anhand von übergeordneten Themen Ähnlichkeiten der beiden Ansätze ausgearbeitet werden. Zuerst werden Parallelen der Werte und des Menschenbildes gezogen, gefolgt von den Zielen und dem Bildungsbegriff. Konkrete Handlungsansätze werden miteinander innerhalb der vier Unterkapitel verknüpft. Die *Conscientização* und der Dialog werden beispielsweise quer in die übergeordneten Themen integriert.

4.1 WERTE

Da der Berufskodex der Sozialen Arbeit Grundwerte enthält und damit die Basis für berufsethische Entscheidungen für die Professionellen der Sozialen Arbeit – also auch für Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren – legt, stellt sich die Frage, von welchen Grundwerten die Rede ist.

Im Berufskodex finden sich unter dem Dach der Menschenwürde und der Menschenrechte sowie der sozialen Gerechtigkeit folgende Grundsätze und Verpflichtungen: Der Grundsatz der Gleichbehandlung, der Selbstbestimmung, der Partizipation, der Integration, der Ermächtigung sowie Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung, zur Anerkennung von Verschiedenheiten, zur gerechten Verteilung von Ressourcen, zur Aufdeckung von ungerechten Praktiken und zur Einlösung von Solidarität (Beck et al., 2010, S. 8ff).

Demokratische Grundwerte

Wie sich in Kapitel zwei und drei zeigte, lässt sich die Aufgabe oder das Ziel der Demokratisierung sowohl bei Freire als auch bei der SKA finden. Ausgehend davon, stellt sich die Frage welche Werte als demokratische Grundwerte definiert werden und ob diese dazu dienen Werteparallelen der beiden Ansätze aufzuzeigen. Fritz Vilmar (1973) definiert Demokratisierung als „Herstellung von Gleichheit und Freiheit in allen Lebensbereichen. Demokratisierung ist also der Inbegriff aller Aktivitäten, deren Ziel es ist, autoritäre Herrschaftsstrukturen zu ersetzen durch Formen der Herrschaftskontrolle von unten, der gesellschaftlichen Mitbestimmung, Kooperation und – wo immer möglich – durch freie Selbstbestimmung“ (S. 21).

Als demokratische Grundwerte definiert Husi (2012) Freiheit, Gleichheit bzw. Gerechtigkeit und Sicherheit als primäre Grundwerte sowie Toleranz, Solidarität und Frieden als sekundäre Grundwerte (S. 104). Dabei vereinen sich Freiheit und Gleichheit gemeinsam zur Gerechtigkeit (ebd. S. 101).

Freiheit

Der Wert Freiheit lässt sich bei Freire wie auch bei der SKA finden. Bereits der Begriff der Freiheit kommt bei Freires Ausführungen an vielen Stellen vor. In der *Pädagogik der Unterdrückten* prangert er die fatale soziale Ungleichheit der brasilianischen Gesellschaft an, die in Unterdrückte und Unterdrückende gespalten ist. Er plädiert dafür, dass sich die Unterdrückten aus den unterdrückerischen Zuständen befreien müssen. Dabei geht es darum, dass die Unterdrückten sich selbst wie auch ihre Unterdrückenden befreien, um aus der entmenschlichten Situation herauszufinden. Der Mensch ist in Freires Sinn denn auch ein Wesen der Freiheit. Unterdrückerische Verhältnisse, heutzutage würde man eher von diskriminierenden oder ungerechten Sozialstrukturen sprechen, gehen mit fehlender Gleichheit und somit sozialer Ungerechtigkeit einher. Denn im Zustand der Unterdrückung sind die Menschen entfremdet und entmenschlicht, sowohl die Unterdrückten wie auch die Unterdrückenden.

Folgernd machte Freire die Notwendigkeit einer Erziehung der Freiheit bzw. befreienden Bildung geltend. Diese Forderung scheint denn auch nachvollziehbar, wenn

Demokratisierung eines seiner Ziele war und Freiheit gleichzeitig einen zentralen Grundwert der Demokratie verkörpert.

In der Einführung zum Berufskodex wird unter Befreiung beispielsweise „Gefangenschaft durch innere und äussere Zwänge, negative Denkmuster, unterdrückerische Fremd- und Selbstbilder, Entfremdung, Ausschluss, Diskriminierung, strukturelle Gewalt“ verstanden (Schmocker, 2011, S. 43). Interessant ist, dass bereits in der Definition der Sozialen Arbeit Bezug auf die Ermächtigung und Befreiung genommen wird (vgl. Kapitel 3.1.1). Wenn das Hauptziel der SKA mit Partizipation und Selbstorganisation beschrieben wird, wie es Wettstein vorschlägt, dann findet sich auch dort der Wert der Freiheit wieder. Die beiden Begriffe implizieren ein hohes Mass an Entscheidungs- und Lebensgestaltungsfreiheit und räumen den Beteiligten das Recht der Mitbestimmung und -entscheidung ein. Freiheit stellt somit für Freire wie die SKA einen zentralen Wert dar.

Gleichheit

Die Freiheit, sich zu äussern und mitzubestimmen, erinnert an den von Freire definierten Dialog. Wenn den Menschen das Recht auf Mitsprache verweigert wird, kann kein Dialog stattfinden. In diesem findet sich der Wert der Gleichheit wieder. Dialog findet horizontal statt und impliziert damit, den anderen als gleichwertigen Mensch anzuerkennen. In der dialogischen Kommunikation wird deshalb auch der hierarchische Widerspruch von Lehrenden und Lernenden aufgehoben, da beide beides sind. Die Forderung der Gleichheit findet sich auch in der Auflösung von Unterdrückenden und Unterdrückten wieder, denn sobald sich diese Forderung erfüllt, wird diese Trennung durch Gleichheit der Menschen abgelöst. Auch im Berufskodex kommt der Grundwert der Gleichheit beispielsweise in folgender Formulierung zur Geltung: „Die Professionellen der Sozialen Arbeit fordern bei den Verantwortlichen für die Herstellung einer politischen Ordnung, die alle Menschen als Gleiche berücksichtigt, die bedingungslose Einlösung der Menschen- und Sozialrechte ein“ (Beck et al., 2010, S. 8). Damit zeigt sich, dass auch der demokratische Grundwert der Gleichheit bei der SKA wie auch bei Freire einem zentralen Wert gleich kommt.

Spinnt man den Gedanken weiter, dass Gleichheit dem Dialog innewohnt und sich die SKA auf ein Wertefundament stützt, das ebenfalls Gleichheit fordert, dann müsste sich die SKA konsequenterweise stets einer dialogischen Kommunikationsform bedienen. Ob dies in der

Praxis der Fall ist, wäre insbesondere in Partizipationsprozessen interessant zu erforschen. Ergebnisse dazu liegen leider nicht vor. Es ist aber davon auszugehen, dass nicht gelingende Partizipation mit einem Fehlen dialogischer Kommunikation einhergeht.

Solidarität

Weiter verbindet beide, die SKA wie auch das Werk von Freire, der Wert der Solidarität. Spannend scheint die Verbindung mit dem Begriff der Unterdrückung in Zusammenhang mit der Einlösung von Solidarität, wie es im Berufskodex steht: „In besonderem Masse solidarisch zeigt sich, wer sozialen Ausschluss, Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, Unterdrückung oder Ausbeutung anprangert und Gleichgültigkeit gegenüber individueller Not, Intoleranz in den zwischenmenschlichen Beziehungen und Feigheit in der Gesellschaft entgegenwirkt“ (Beck et al., 2010, S. 10). Spezifisch als Funktion der SKA führt Müller (1999) unter anderem die Funktion der Kritik und der Solidarität auf (S. 96ff). Mit dieser wird Unterstützung geboten, um Kritik an gesellschaftlichen Missständen äussern zu können und sie legt eine Basis zur Aktivierung von Solidarität (ebd.).

Freire (1971) nimmt, nebst dem eines seiner Bücher den Namen *Pädagogik der Solidarität* trägt, ebenfalls Bezug zum Begriff der Solidarität in *Pädagogik der Unterdrückten*. Sofern sich Unterdrückende selbst als solche erkennen, was – wie Freire meint – eine qualvolle Entdeckung ist, führt dies nicht automatisch zur Solidarität, indem letztere ihre Schuld bezeugen (S. 45ff). „Solidarität verlangt, dass man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist“ (ebd.). Freire ergänzt, dass dabei von einer radikalen Haltung die Rede ist. Echte Solidarität ist ein Akt der Liebe und bedeutet, an der Seite derer zu kämpfen, mit denen ungerecht umgegangen wird. Solidarität kann sich nur in der konkreten Praxis erfüllen (ebd.).

Die Ausführungen haben exemplarisch, jedoch nicht abschliessend, gezeigt, dass sich Freire wie auch die SKA auf gemeinsame Werte – insbesondere die demokratischen Grundwerte der Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit sowie Solidarität – beziehen. Ausgehend von dem Prinzip sozialer Gerechtigkeit kritisieren beide ungerechte Sozialstrukturen scharf und fordern umgekehrt die Befreiung der Mensch aus unterdrückerischen Verhältnissen.

4.2 MENSCHENBILDER

Da sich die SKA wie auch Freire auf gleiche Werte beziehen, besteht eine grosse Wahrscheinlichkeit, dass ebenfalls Parallelen in den Menschenbildern beider Ansätze zu finden sind.

Beide Menschenbilder können als positive Menschenbilder bezeichnet werden, da sie den Menschen als *Mensch in Gesellschaft* betrachten und dem Menschen die Fähigkeit einräumen, bewusste Entscheidungen zu treffen und die Welt zu verändern. Der Mensch wird somit nicht als rein eigennutzorientiertes, individualistisches Wesen betrachtet. Beide Menschenbilder gehen davon aus, dass der Mensch ein soziales Wesen ist. Bei Freire zeigt sich dies in der Intersubjektivität des Menschen. Letztere können nicht absolut aus sich selbst existieren. Vielmehr bedingt sich das *Ich-existiere* durch das *Wir-existieren*. Damit ist der Mensch auch ein Wesen der Beziehung und der Kommunikation. Das Menschenbild der SKA geht ebenso davon aus, dass Individuen – als soziale Wesen betrachtet – nur im Wechselspiel mit anderen ihre komplette Existenz erreichen können.

Beide Menschenbilder beinhalten den Aspekt des Individuums wie jener der Gesellschaft. Der Ausgangspunkt der Betrachtung ist damit nicht eine konstruierte, abstrakte sondern eine konkrete Existenz. Bei Freire zeigt sich dies in der Aussage, dass der Mensch ein *Wesen in Situation* ist, also konkret in Zeit, Raum und einen soziokulturellen Kontext eingebunden. Dieses Verständnis zeigt sich auch in seinem methodischen Vorgehen. Freire ging bei seinem Alphabetisierungsprogramm stets vom konkreten, lokalen Kontext aus und suchte davon ausgehend dort die relevanten generativen Themen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Existenz der Alphabetisierenden standen.

Auch im Menschenbild der SKA wird der Mensch nicht lose oder kontextunabhängig betrachtet. Husi bietet mit dem Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie eine Lesehilfe an, um beispielsweise die Komplexität der Lebensverhältnisse von Individuen innerhalb einer Gesellschaft besser zu verstehen. Mit einer Reihe von Kriterien wie den beispielsweise Rollen, Lebenszielen, Lebenslagen, Lebensgefühlen sowie Lebensweisen können die Identitätsmerkmale der einzelnen Gesellschaftsmitglieder beschrieben werden. Darin wird deutlich, dass Menschen jeweils in einem spezifischen Lebenskontext eingebettet leben (vgl. Kapitel 3.2.2).

In Freires Sinn ist der Mensch auch ein Wesen mit Bewusstsein. Der Mensch existiert in und mit der Welt. Er kann sich gleichzeitig als Teil der Welt sehen, sich dabei aber auch von der Welt unterscheiden. Auf diesen Aspekt wird im Menschenbild der SKA nur am Rande bis gar nicht eingegangen. Da aber die SKA beispielsweise davon ausgeht, dass Menschen das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Mitgestaltung innewohnt, ist davon auszugehen dass die SKA dem Menschen ein Bewusstsein implizit zuschreibt.

Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich in der Haltung inwiefern Menschen in die Welt eingreifen können. Weder bei Freire, noch bei der SKA wird von einem deterministischen Dasein ausgegangen. Für Freire ist der Mensch ein *Wesen der Praxis*. Somit kann er durch Aktion-Reflexion die Welt verändern. In Freires Sinn ist der Mensch ein geschichtliches sowie kulturelles Wesen. Dies impliziert die schöpferische und gestaltende Fähigkeit, die dem Menschen beigemessen wird. Im Menschenbild der SKA wird dem Menschen ebenfalls die Fähigkeit zur Veränderung und Mitgestaltung seiner individuellen sowie kollektiven Lebensverhältnisse zugestanden. Dabei werden die Gestaltungsmöglichkeiten bei beiden Ansätzen von den konkreten situativen und gesellschaftlichen Kontexten her betrachtet und entspringen nicht dem Mythos einer uneingeschränkten, utopischen sowie unabhängigen Gestaltungswillenskraft.

Zusammenfassend lässt sich aus Sicht der Autorenschaft festhalten, dass in beiden Menschenbildern der Mensch als Individuum und Mitglied einer Gesellschaft betrachtet wird. Diese Perspektive verlangt konsequenterweise, dass individuelle Problemlagen nicht rein personenzentriert sondern beeinflusst durch grössere gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet werden. In beiden Ansätzen wird dem Menschen die Fähigkeit zu eigenständigem Denken, Entscheiden sowie Verantwortung tragen beigemessen. Als soziales Wesen befindet sich der Mensch in ständigen Interaktionsprozessen mit sich selbst, den anderen und der Welt. Beide Menschenbilder gehen davon aus, dass die Welt, in welcher der Mensch lebt, veränderbar ist und durch konkretes Handeln transformiert werden kann.

4.3 ZIELE

Wie die Autorenschaft feststellen konnte, lassen sich bei Paulo Freire als auch bei der SKA klare Zielsetzung finden. Ausserdem konnten implizite Ziele festgestellt und zentrale Aufgaben ausfindig gemacht werden, die jeweils zu einem Idealbild der Gesellschaft führen sollen. Die Vielseitigkeit, mit der die SKA definiert und ausgelegt wird, widerspiegelt sich auch in der Gewichtung und Benennung von Zielen, Aufgaben oder Funktionen. Nichts desto trotz wird im folgenden Abschnitt versucht, aus den Ergebnissen der Zielsuche Parallelen abzuleiten.

Paulo Freire beschreibt die Humanisierung als die wahre Berufung des Menschen. Sie kann als Hauptziel von Freires Pädagogik angesehen werden. Wie bereits von den Schreibenden festgehalten, verkörpern für die SKA aber auch für Paulo Freire funktionierende demokratische Abläufe, die allen zuteilwerden, ein wichtiges Ziel. Freire (1974) beschreibt hierzu: „Demokratie und demokratische Erziehung basieren auf dem Glauben an den Menschen, auf der Überzeugung, dass Menschen (. . .) die Fähigkeit besitzen, die Probleme ihres Landes, ihres Kontinentes, ihrer Welt, ihrer Arbeit und die Probleme der Demokratie selbst zu diskutieren (. . .)“ (S. 52).

Um Humanisierung von mündigen, von Unterdrückung befreiten Menschen erreichen zu können, sind laut Freire verschiedene Schritte nötig. Demnach müssen in erster Linie die Mythen, in denen sich die Menschen befinden, aufgelöst werden. Dies geschieht durch die Bewusstseinsbildung (Conscientização), mit Hilfe dieser die Menschen im Idealfall ein kritisch-transitives Bewusstsein erlangen und lernen, aus der unterdrückerischen, ohnmächtigen Situation ausbrechen, die sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Widersprüchlichkeiten ausfindig machen und Massnahmen gegen die Unterdrückung einleiten zu können. Dieses Bewusstsein soll die Unterdrückten befähigen, sowohl sich selbst als auch ihre Unterdrückenden zu befreien. Die Menschen sollen sich als kulturschöpfende und geschichtliche Wesen entdecken und durch Praxis die Welt in eine menschlichere transformieren können. Freire (1974) führt in diesem Zusammenhang aus: „Da (. . .) wirkliche Reflexion nicht von der Aktion getrennt werden kann, müssen Menschen auch handeln, um die konkrete Realität zu verändern, die Ursache ihrer Vermassung ist“ (S. 30). Ausserdem, so Funke (2010), verfolgt Freire mit seiner Pädagogik auch die Stärkung von rationaler Vernunft und der Menschenrechte (S. 20).

Zwar sind die Kontexte von Freire und dem heutigen Arbeitsfeldes der SKA wohl sehr unterschiedlich. Der kulturelle, soziale und politische Kontext in Lateinamerika war zu Lebzeiten Freires ein vollkommen anderer als er heute den Professionellen der SKA in der Schweiz begegnet. Nichtsdestotrotz lassen sich verschiedene Parallelen finden. So weisen bereits die berufsethischen Grundlagen im Berufskodex auf die Wichtigkeit von demokratischen Grundwerten hin (vgl. Kap. 4.1).

Weiter ist in der Definition der Sozialen Arbeit erläutert, dass die Förderung von Befreiung und Ermächtigung von Menschen einen hohen Stellenwert hat und die SA – und somit auch das Berufsfeld der SKA – die Prinzipien der Menschenrechte als richtungsweisend ansehen. Ausserdem setzt sich die SKA dafür ein, dass sich alle Menschen in gleichem Mass an partizipativen Entscheidungsprozessen beteiligen können und dass sie bezüglich Verteilung und Anerkennung gleichwertig behandelt werden. Zur Demokratisierung gehört für die SKA auch, dass die Menschen darin unterstützt werden, ihre Probleme selbst zu formulieren und sich als Mitgestaltende ihrer Umwelt zu begreifen, was sehr nahe an Paulo Freires Vorstellung von selbstbestimmten, die schöpferische Kraft ihrer selbst erkennenden Menschen heran kommt.

Nicht minder bedeutend sind Veränderungsprozesse in der Gesellschaft, an denen sich die SKA ausrichtet. Sie setzt sich zum Ziel, Menschen zu vernetzen und zu aktivieren, damit sie die gewünschten gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen erreichen können. In der Vermittlungsposition sind unter anderem das aufzudecken von Kolonialisierungstendenzen des Systems auf die Lebenswelt zentral, um schliesslich Gruppen zu stärken, die diesen Tendenzen eine Gegenmacht entgegensetzen. Aus dieser Position heraus sollen ausserdem zusammen mit den Adressatinnen und Adressaten Probleme erkannt und thematisiert werden – in einem ähnlichen Sinne wie dies Freire mit seiner problemformulierenden Methode beschreibt. Diese aus der Vermittlungsposition resultierenden Aufgaben und das Ziel, innerhalb von Projekten benachteiligte, machtlose Menschen über den Empowerment-Ansatz zu ermächtigen und so eine Umverteilung von Macht zu erreichen, hat wohl viel Ähnlichkeit mit Paulo Freires Absicht der Befreiung von Ohnmacht und Unterdrückung. Hier ist allerdings fraglich, ob diese Umverteilung in der SKA auch genügend kritisch reflektiert wird oder ob nicht gar die Mittel der Unterdrückenden angewendet

werden – was laut Freire (1973) zu erneuter Unterdrückung und nicht etwa zur Humanisierung führen würde (S. 32). Wichtig ist stets die Reflexion, ohne die keine echte Solidarität in die Handlung einfließen kann (S. 35ff).

Die genannten Beispiele zeigen auf, dass einige Übereinstimmungen, wenn auch nicht immer in der gleichen Formulierung, zu finden sind. Einigkeit besteht in der Absicht, die Menschen zu befähigen und zu aktivieren, ihr Leben selbst in die Hand nehmen und ihr Potential zur Veränderung entfalten zu können. Mit Demokratisierung kam die Autorenenschaft ebenfalls beidseitig oft in Berührung, wenn auch Paulo Freire einen Schwerpunkt auf die Humanisierung als oberstes Ziel legt. Ausserdem ist in den Schriften zur SKA weniger klar beschrieben, welche Bedeutung ein kritisches Bewusstsein oder das Erlangen von Erkenntnis durch die Adressatenschaft für ihre Lebenssituation ausübt. Der Schwerpunkt wird vielmehr auf die Aktivierung von Gruppen gelegt, auf die Vermittlung und die Förderung von Chancen. Doch stellt sich hier die Frage, wie die Menschen ermutigt werden können, Mythen oder Unterdrückungs- und Machtstrukturen, die sie betreffen, zu erkennen, im Kollektiv Handlungsbedarf ausfindig machen und sich entsprechend auch dagegen wehren zu können. Es ist grundsätzlich festzustellen, dass die Ziel- und Stossrichtung in der SKA etwas weicher, unspezifischer ausformuliert wird. Es wird aus den methodischen und handlungstheoretischen Grundlagen der SKA nicht deutlich, wie die Zielgruppe zu einer kritischen Haltung gelangen soll, während Freire ganz konkrete Vorstellungen davon hat, wie Menschen zu freien und selbstbestimmten Wesen werden können. Er betont nämlich, dass nur mit der Gewinnung einer zunehmend kritischen Einstellung gegenüber der Welt Veränderung möglich sei (Freire, 1974, S. 47). Weiter schreibt er, dass ein kritisch-transitives Bewusstsein kennzeichnend ist für eine wirklich demokratische Mentalität (S. 30).

4.4 BILDUNGSBEGRIFFE

Die Auseinandersetzung mit dem Pädagogen Paulo Freire macht sogleich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung notwendig. Einerseits ist Freires Werk von einem eigenen, dem formalen Bildungsverständnis kritisch gegenüberstehenden Bildungsbegriff geprägt, der seine Ansätze wesentlich bestimmt. Die SKA wiederum tut sich schwer, in ihren Schriften ein klares Verständnis von Bildungs- und Lernprozessen, geschweige denn konkrete Aufgaben diesbezüglich zu formulieren, obschon es nicht an Analogien zu fehlen scheint (vgl. Kapitel 3.3). Nichtsdestotrotz hat die Autorenschaft versucht, die einzelnen Berührungspunkte der SKA mit Bildung und Lernprozessen herauszuarbeiten. Nachfolgend sollen die Parallelen der beiden Bildungsverständnisse aufgezeigt werden.

Die Spurensuche zum Thema Bildung und SKA ergab verschiedene Ergebnisse. Die SKA hat das Ziel, die politischen Beteiligungschancen aller gleich zu gewährleisten. Um dies zu erreichen werden unter anderem leicht zugängliche Lernräume arrangiert, zu deren Nutzung die Adressatenschaft animiert wird. Dieses Animieren beruht auf dem Kontakteknüpfen und einer vertrauensvollen Basis, ohne die keine gelingende Zusammenarbeit stattfinden kann. Die Begegnung auf Augenhöhe ist zentrales Merkmal des dialogischen Prinzips, welches die Grundlage von Freires Bewusstseinsbildung darstellt. Dabisch (2009) führt diesbezüglich weiter aus: „Der Dialog fördert (. . .) die Suche nach gemeinsamen Lösungsstrategien, er führt zur Selbstreflexion und kritischer Analyse“ (S. 71). Freire stellt die Lernenden selbst ins Zentrum der Betrachtung, nennt sie Gruppenteilnehmende und bezeichnet Lehrerinnen und Lehrer als Koordinierende, Arrangierende oder gar Animatorinnen und Animatoren. Die Auflösung der Bezeichnungen Lehrer/Lehrerin oder Pädagoge/Pädagogin und Lernenden ist bezeichnend für Freires Absicht, die Hierarchien in der Gesellschaft bewusst aufzuheben. Hier kann man die Haltung der SKA gegenüberstellen, die besagt, dass Lernräume situationsgerecht und mit der Adressatenschaft zusammen entwickelt werden sollen. Somit wird klar, dass die Haltungen, mit welchen Freire als auch die SKA an Lernprozesse herangehen, sehr ähnlich sind. Beide gehen von der Lebensrealität der Adressatenschaft bzw. der zu Befreienden aus und setzen auf vertrauensvolle Beziehungsarbeit. Als Ergänzung hierzu sind Gillets (1998) Ausführungen zur erzieherischen und fördernden Aktion der SKA interessant, demzufolge letztere „versucht, die soziale Kommunikation, die Freiheit des Ausdrucks, das Ergreifen des Wortes, den Austausch, den Dialog, die Beziehung, die Interaktion zu

entwickeln in Richtung auf eine wiederzuschaffende Gemeinschaft“ und folgert weiter, dass die SKA als eine Pädagogik der Entdeckung, der Kreativität, der Erfindung sowie der Erneuerung Emanzipation und Befreiung bewirkt (S. 55).

Weiter kann die SKA mithilfe der Unterscheidung von drei verschiedenen Bildungsformen insbesondere der informellen und nicht-formellen Bildung zugeordnet werden, kaum jedoch der formellen Bildung. Lernprozesse finden in der SKA meist im nach- und ausserschulischen sowie im freiwilligen Rahmen statt, werden nicht qualifiziert und verlaufen unstrukturiert oder auch institutionell gebunden. Wohl könnte Freire auch diesen Bereichen zugeordnet werden, da er mit seiner Pädagogik eine offenere, an den Lernenden ausgerichtete Bildung praktizierte. Paulo Freire hält eine Beschränkung des Bildungsverständnisses auf Bildung und Erziehung nicht für ausreichend, sondern betont die Ausrichtung auf grössere gesellschaftliche Zusammenhänge. Vielmehr werden seine problemorientierten und situativen Lernprozesse durch wichtige Themen wie Veränderung, Bewusstwerdung, Befreiung und Demokratisierung ergänzt, die zum Ziel seiner Bildungsprogramme wurden. Die problemformulierende Erziehung wollte sich der Bankierserziehung widersetzen, die Lernende wie leere Behälter zu füllen trachtet. Sein Verständnis von Erziehung und Bildung verkörperte nicht nur die Bekämpfung des Analphabetismus, sondern hatte das übergeordnete Ziel, dass sich die Menschen eine kritische Einstellung aneignen, um die Probleme, die sie betreffen, diskutieren und dagegen angehen zu können. Auch die SKA hat sich zum Ziel gesetzt, mit Lernprozessen die Selbsttätigkeit der Adressatenschaft zu fördern, damit die Menschen zu selbstbestimmten Wesen werden können.

Paulo Freire versteht unter Lernen auch das Erkennen der Probleme in der eigenen Lebenssituation und das Lösen ebendieser durch Reflexion und Aktion. Hierzu ist zu sagen, dass auch die informellen Lernprozesse, denen die SKA bei der Arbeit in offenen Situationen oder in Projekten begegnet, kritisch reflektiert sein müssen. Dohmen (2001) führt diesbezüglich aus, dass „zur Sicherung einer funktionierenden Demokratie (. . .) ein Bewusstmachen und ein reflektierendes Weiterentwickeln dieses pragmatischen Lernens im Lebensvollzug notwendig“ ist (S. 128). Auch Willener (2007) betont die Wichtigkeit von Reflexionsmöglichkeiten in Lernumgebungen wie Projekten (S. 82). Will sich nun die SKA der Demokratisierung der Gesellschaft annehmen (vgl. Kapitel 4.3), so bedeutet dies, dass

kritische Reflexions- und Bewusstmachungsprozesse in die Interventionen einfließen sollten.

Wird Bildung, wie dies das Bundesjugendkuratorium (2001) betont, zum bedeutenden Mittel für Lebensbewältigung und zum entscheidenden Faktor für gelingende Demokratie, gesellschaftlichen Zusammenhalt oder gesellschaftliche Solidarität, so wird die Bildung auch für die SKA zur unvermeidlich wichtigen Angelegenheit (S. 3). Freire geht davon aus, dass die Bildung der entscheidende Schlüssel ist zur Selbstbestimmung und Befreiung aus der Unterdrückung. Dieser emanzipatorische Aspekt lässt sich auch in der Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums finden, wenn sie darauf hinweisen, dass „Bildung (. . .) ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äusseren Zwängen“ verkörpern kann (S. 4). Diese äusseren Anregungen könnten demnach die animatorischen und motivierenden Bemühungen der SKA darstellen.

Die vielseitigen Berührungspunkte mit Bildung und die hohe Bedeutung verschiedenster Lernprozesse für den Menschen als Individuum und auch in der Gesellschaft ergeben aus Sicht der Autorenschaft eine Verantwortung für die Professionellen der SKA, sich vertieft mit den ablaufenden Lernprozessen zu befassen und diese in adäquater Weise zu begleiten und zu fördern. Besonders wichtig scheint die kritische und bewusstmachende Reflexion dieser Prozesse zu sein, damit diese nicht nur unbewusst und beliebig auf den Menschen einwirken.

4.5 SYNTHESE

Nach den breiten Ausführungen sowohl zu Paulo Freires Werk, seiner Person und Geschichte als auch zur SKA und ihren zentralen theoretischen Grundlagen und Bestimmungen wurden in diesem Kapitel die Gemeinsamkeiten und Parallelen zusammen getragen. An dieser Stelle sollen nun die aus Sicht der Autorenschaft wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit gesammelt werden.

Es lässt sich feststellen, dass sich die Ideen und Ansätze von Paulo Freire und jene der SKA in vielen Punkten ähnlich sind. Von den Zielen, über das Menschenbild und das Bildungsverständnis, bis hin zu den Wertvorstellungen werden gleiche Schwerpunkte gesetzt. So gelten die demokratischen Grundwerte wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit als auch die Menschenrechte beidseitig als handlungsleitend. Somit beziehen sich Freire wie auch die SKA auf ein Wertefundament, das die Achtung von sozialer Gerechtigkeit und der Menschenwürde als unantastbares Recht proklamiert. Was Freire diesbezüglich von der SKA unterscheidet, ist seine starke politische und parteiliche Haltung. Diese widerspiegelt sich in allen Bereichen, denn er stellt sich klar auf die Seite der Benachteiligten und will bewusst die ganze Gesellschaft umkrempeln. Um die Humanisierung aller zu erreichen, setzt er diese Haltung sowohl in seiner Wertvorstellung als auch in der Zielsetzung, seinem Handlungsansatz und in seinem Verständnis von Bildung konsequent um.

Die SKA ist als Teildisziplin der Sozialen Arbeit einem dreifachen Mandat und somit nebst der Adressatenschaft (2. Mandat) auch der Gesellschaft und den Arbeitgebenden (1. Mandat) sowie der Profession (3. Mandat) mit ihrem Berufswissen wie auch ihren rechtlichen und ethischen Grundlagen verpflichtet (Beck et al., 2010, S. 7).

Auch im Bildungsverständnis sowie beim Menschenbild lassen sich Parallelen zu Freire finden. Der Mensch wird jeweils als soziales Wesen betrachtet, dessen Existenz sich erst im Wechselspiel mit anderen Menschen richtig manifestieren kann. Der Mensch wird als schöpferisches Wesen gesehen, das jedoch auch durch seine Lebenslage und den entsprechenden geschichtlichen Kontext geprägt ist.

Lernprozesse spielen sich sowohl in der SKA als auch bei Freire im ausserschulischen Bereich ab und definieren sich vor allem darüber, dass sie die Selbstbestimmung und Befreiung des

Menschen zum Ziel haben und sich eher als notwendige Ergänzung bzw. Alternative zum formellen Bildungssystem verstehen. Auch ist für beide wichtig, den Menschen auf Augenhöhe und im Vertrauen zu begegnen, sie als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt zu verstehen. Die Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes Dasein sieht Freire in der kritischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und den darin wirkenden Machtstrukturen. Die SKA weist ähnliche Absichten auf, führt diese jedoch nicht konkret aus, sodass offen bleibt, wie die SKA ein entsprechendes Bewusstsein fördern will. Doch enthalten die im Berufskodex formulierten berufsethischen Grundsätze gewisse Verpflichtungen zur Solidarität *mit* und der Aufklärung *von* Schutzbedürftigen, Benachteiligten oder Unterdrückten (vgl. Beck et al., 2010, S. 10). Da sich die SKA jedoch am ständigen gesellschaftlichen Wandel ausrichtet, hat sie sich auch dementsprechend weiterzuentwickeln und neue Kompetenzen anzueignen.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die beiden *Vergleichsgegenstände* – obschon sie, bildlich gesprochen, nicht aus dem gleichen Holz geschnitzt sind – vieles gemeinsam haben. Sie beziehen sich auf jeweils andere zeitliche und geographische Kontexte und nehmen in gewissen Bereichen unterschiedliche Gewichtungen vor. Doch weisen sie bezüglich ihrer Absichten als auch ihrer Grundhaltungen und Handlungsansätze signifikante Ähnlichkeiten auf. Aus diesem Grund sollen im nächsten Kapitel nun dienliche Folgerungen für die berufliche Praxis sowie für das Berufsverständnis der SKA gewonnen werden.

5. FOLGERUNGEN FÜR DIE SOZIOKULTURELLE ANIMATION

Aus der Auseinandersetzung mit Paulo Freires pädagogischem Werk, der SKA und insbesondere den Parallelen, welche die beiden Ansätze in Berührung bringen, folgen nun die aus Sicht der Autorenschaft gewonnen Erkenntnisse, welche sich aus der mehrmonatigen Arbeit herauskristallisiert haben. Diese lassen sich in Folgerungen für das Berufsverständnis einerseits und in Folgerungen für die berufliche Praxis andererseits unterteilen.

5.1 FOLGERUNGEN FÜR DAS BERUFVERSTÄNDNIS

5.1.1 KRITISCHE ANALYSE DER GESELLSCHAFT

Die Pädagogik Paulo Freires wollte aufrütteln, und zwar sowohl die gesellschaftliche Ordnung als auch die darin lebenden Menschen. Mit dem kritischen Bewusstsein, das mit Hilfe der Conscientização erreicht werden kann, sollte die Gesellschaft einer kritischen Analyse durch die Unterdrückten und Benachteiligten selbst unterzogen werden. Die damaligen Verhältnisse waren politisch und wirtschaftlich geprägt durch Umstellungen und Unsicherheiten. Probleme wie soziale Ungleichheit, fehlende Mitbestimmungschancen und Analphabetismus gehörten zum Alltag der brasilianischen Bevölkerung. Der Leidensdruck war in breiten Teilen der Bevölkerung gross, dementsprechend war der Handlungsbedarf für Menschen wie Freire auch offenkundig.

Doch wie steht es um die Situation hier, in der Schweiz und Europa, in Ländern, die als wohlhabende, sichere und demokratisch strukturierte Wohlfahrtsstaaten gelten? Sind die Menschen in dieser Hemisphäre, die als industrialisiert und entwickelt gilt, keinen Ungerechtigkeiten, unterdrückerischen und marginalisierenden Kräften oder ungerechten Machtstrukturen ausgesetzt?

Heinz Moser meint dazu, die Gesellschaft habe sich gewandelt und stehe heute nicht mehr vor den Problemen der Nachkriegszeit. Doch haben sich mit der Entwicklung der Gesellschaft neue, komplexe Probleme ergeben. Auch heute gibt es gesellschaftliche Gruppen, die benachteiligt sind oder unterdrückt werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Doch sind die Mechanismen, die zu Ungerechtigkeit, Ausschluss und Ausbeutung führen weniger offensichtlich. Man

begegnet heute in Europa einer komplexen, globalisierten Welt, in der die negativen Begleiterscheinungen unscheinbarer daherkommen. Dabei stellt sich die Frage, wie solche Erscheinungen an die Oberfläche gelangen und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden können.

Die SKA setzt sich zum Ziel, gesellschaftliche *Herausforderungen* anzugehen, den gesellschaftlichen *Wandel* zu begleiten und die sich daraus neu ergebenden Aufgaben abzuleiten. Aus Sicht der Autorenschaft geht damit die zwingende Aufgabe der Professionellen einher, die Gesellschaft laufend einer kritischen Analyse zu unterziehen. Mit einem scharfen Blick sollen Ungerechtigkeiten mit Einbezug der Adressatenschaft aufgedeckt und Wege gesucht werden, damit die Menschen die sich verändernde Gesellschaft mitgestalten und nach ihren Vorstellungen verändern können. Nur so können die Möglichkeiten der Adressatenschaft zu partizipieren, am gesamtgesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilnehmen zu können sowie soziale Gegenbewegung ins Leben zu rufen, gewährleistet werden. Für obengenannte Analyse bedarf es seitens der Professionellen jedoch einer auf ethischen und rechtlichen Grundlagen gestützten kritischen und professionellen Haltung. Im nachfolgenden Beitrag wird näher ausgeführt, wie sich eine solche Haltung ausgestalten müsste.

5.1.2 PROFESSIONELLE HALTUNG

Insbesondere wenn sich aus der kritischen Analyse der Gesellschaft ungerechte Sozialstrukturen, Ausschlussmechanismen sowie unterdrückerische Machtverhältnisse identifizieren lassen, kommt die Notwendigkeit einer spezifischen professionellen Haltung von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren zur Geltung. Paulo Freire hat in seinem pädagogischen Wirken klare Position für diejenigen Menschen eingenommen, die unterdrückt werden, in ihren demokratischen Rechten eingeschränkt oder allgemein unter sozialer Ungerechtigkeit leiden. Er hat sich quasi für den Befreiungskampf der Unterdrückten entschieden. Erziehung kann in Freires Sinn niemals neutral sein. Kritisch könnte jetzt gefragt werden: kann SKA jemals neutral sein? Vielleicht kann die SKA gerade von einer solch entschiedenen und durchaus politischen Haltung Freires etwas dazu lernen. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren stehen zwangsläufig vor der Herausforderung, sich eine Berufsidentität anzueignen. Darin widerspiegeln sich Haltungen, welche das Handeln in der Praxis prägen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Haltung notwendig ist, wenn sich die SKA in gesellschaftlichen Spannungsfeldern bewegt. Eine professionelle Haltung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie sich auf kollektive Werte und ethische Prinzipien stützt und nicht willkürlich erfolgt. Dieses Fundament verkörpert für die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren in der Schweiz der Berufskodex von AvenirSocial, der sich auf die Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit beruft. Die Erlangung einer professionellen Haltung setzt infolgedessen auch entsprechendes Wissen und reflexive Fähigkeiten voraus, um ethische Dilemmata in der Berufspraxis lösen zu können. Die Professionellen stützen sich damit auf ein klares Wertefundament, was der Einnahme einer neutralen oder werteunabhängigen Haltung grundlegend widerspricht. Daher leitet die Autorenschaft ab, dass es legitim und notwendig ist, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren eine klar menschenrechtsbasierte Haltung einnehmen und sich entschieden positionieren. Denn eine apolitische, scheinbar wertneutrale Haltung könnte den Zielsetzungen der SKA entgegenlaufen. Wenn die SA gesellschaftliche Veränderungen, Ermächtigung und Befreiung fördern will – wie in der Definition formuliert – und sich an diesen Veränderungen beteiligt, dann geschieht dies aus einer spezifischen Perspektive heraus. Durch eine Beteiligung an gesellschaftlichen Veränderungen und gleichzeitige Nicht-Positionierung laufen die Professionellen Gefahr, dass sie dazu beitragen,

den Status Quo aufrechtzuerhalten und die herrschenden Verhältnisse zu reproduzieren und stabilisieren.

Die Legitimation für die Rückbesinnung auf professionsethische Grundlagen findet sich denn auch im Berufskodex im Artikel 10.4 wieder:

Die Professionellen der Sozialen Arbeit gründen ihre Arbeit auf Vertrauen und Wertschätzung, sie informieren über ihre Möglichkeiten und Grenzen, ihre Arbeitsweisen und Methodenwahl, ihre Befugnisse und Kompetenzen sowie den Einbezug anderer Fachpersonen. Sie gestalten ihr Handeln nach den theoretischen, methodischen und ethischen Kriterien ihrer Profession, auch und gerade wenn dies im Widerspruch steht zu Autoritäten, von denen sie selber abhängig sind. (Beck et al., 2010, S. 11)

Daraus leitet sich ab, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren eine kritische, reflexive, auf Professionswissen und ethischen Prinzipien basierende Haltung einnehmen müssen. Dies führt zur Notwendigkeit von klarem Positionieren, Partei ergreifen sowie Solidarisieren zu Gunsten der Zielgruppe respektive den Menschen, welche unter Benachteiligung, Unterdrückung, Diskriminierung sowie herrschenden Machtverhältnissen leiden. Mit der hier dargelegten Haltung würde sich die SKA vermehrt wieder auf ihre Wurzeln einer Animation besinnen, die politisch ausgerichtet ist. Um den Spannungen, Widerständen und der Kritik begegnen zu können, die eine solche Haltung vermutlich mitbringt, sollten Professionelle der SKA Austausch, Vernetzung, kollegiale Beratung und Selbstorganisation innerhalb des Berufsfeldes vorantreiben.

5.1.3 PERSPEKTIVE UND MENSCHENBILD

Die eben formulierte und geforderte kritische Haltung verlangt ein hohes Mass an Sensibilität, eigenständigem Denken sowie analytischen Fähigkeiten. Aus dieser Haltung wie auch dem Menschenbild von Freire und der SKA lässt sich eine gewinnbringende Perspektive der Professionellen ableiten. Es wird zur Grundvoraussetzung für Professionelle, sich ihres eigenen Menschenbildes bewusst zu werden. Ein humanistisches, positives Menschenbild betrachtet den Menschen als soziales Wesen. Eine SKA, die sich einer solidarischen Gesellschaft verpflichtet sieht, sollte entsprechend auch eine Perspektive einnehmen, die Menschen als *Mensch in Gesellschaft* zu betrachten. Individuelle Lebenslagen werden durch die gesellschaftliche Struktur geprägt und umgekehrt. Individuum und Gesellschaft bedingen sich quasi gegenseitig und stehen in ständigen wechselseitigen Beeinflussungsmechanismen.

Diese Betrachtungsweise hilft, individuelle Verhaltensweisen in einem grösseren Kontext zu verstehen. Für die Berufspraxis verlangt dies von den Professionellen, die Individuen stets auch in ihren Lebenswelten und grösseren gesellschaftlichen Zusammenhängen wahrzunehmen. Soziale Phänomene, die bei den Individuen angesiedelt sind, können so auch Rückschlüsse geben auf grössere gesellschaftliche Mechanismen.

Wenn in Freires Verständnis echte Praxis durch Aktion-Reflexion konstituiert ist, verlangt dies von den Professionellen aktiv in der Berufspraxis tätig zu sein, während dieses Tätigsein ständig reflektiert werden muss. Bei dieser kritischen, reflexiven Distanz zu der eigenen beruflichen Praxis hilft eine mehrdimensionale Betrachtungsweise. In Bezug auf den Empowerment-Ansatz könnte es auf der *Mikroebene* beispielsweise darum gehen, zu den individuellen Voraussetzungen so beizutragen, dass sich die Menschen selbst ermächtigen können, kritisches Bewusstsein erlangen und ihre Bedürfnisse sowie Interessen eigenständig artikulieren können. Auf der *Mesoebene* wäre es möglicherweise angebracht Institutionen, Gruppen und Organisationen hinsichtlich hindernder Machtstrukturen und ausschliessenden sowie diskriminierenden Mechanismen zu untersuchen und gegebenenfalls letztere aufzuheben. Auf der *Makroebene* schliesslich wäre es Ziel der SKA, so auf gesamtgesellschaftliche Sozialstrukturen einzuwirken, dass diese es den Menschen erlauben, sich selbst zu ermächtigen und zu befreien.

Schlussendlich ist darauf hinzuweisen, dass es zwar darum geht, individuelle wie gesellschaftliche soziale Problemlagen zu erkennen und zu beheben, es ist aber von einer defizitären Perspektive abzuraten. Die Notwendigkeit, die Welt als eine veränderbare wahrzunehmen, um diese zu humanisieren, kann durch einen defizitären Blick gehemmt werden. Aus dem Berufsverständnis der SKA leitet sich aus Sicht der Autorenschaft vielmehr eine Perspektive ab, die den Fokus auf brachliegende Potentiale, unerforschte Möglichkeiten, innovative Lösungen sowie vorhandene Ressourcen legt um den sich stellenden gesellschaftlichen Herausforderungen adäquat begegnen zu können.

5.1.4 BEWUSSTSEIN FÜR BILDUNGS- UND LERNPROZESSE

Die Pädagogik von Paulo Freire versteht unter Bildung weit mehr als qualifizierende Schulbildung und sieht in seiner Bewusstseinsbildung die Chance, den Menschen damit die Werkzeuge für ein freies, selbstbestimmtes und humanisiertes Leben in die Hände zu geben. Auch in der aktuellen Diskussion um Bildung wird dem ausserschulischen Bereich vermehrt Beachtung geschenkt und dem so erweiterten Bildungsverständnis bezogen auf gesellschaftliche Entwicklung eine enorme Wirkungskraft zugesprochen.

Auch die SKA fördert mit ihrem Handeln Lernräume, wo wichtige Bildungsprozesse stattfinden können. Doch lässt sich auch feststellen, dass sie sich schwer tut, das Thema Bildung vertieft anzugehen. Vereinzelt werden Berührungspunkte mit Bildung und Lernen benannt, bezüglich einzelner Funktionen oder Methoden wird Lernen als eine zentrale Aktivität betrachtet. Mit der Förderung von Lernprozessen sollen Selbstorganisation und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit erzielt werden. Der SKA fehlt jedoch ein vertieftes Verständnis davon, wie sie Lernprozesse gestalten kann und will und was diese bei der Adressatenschaft bewirken. Laut Freire kann Bildung nie neutral sein, sie wirkt entweder befreiend oder herrschaftsstabilisierend bzw. unterdrückend. Gerade informelle Bildungsprozessen müssen kritisch reflektiert werden, damit es nicht zu unkontrollierten und unerwünschten Auswirkungen kommt.

Es ist fraglich, ob von einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung abgesehen werden kann. Offenbar leistet die SKA keine Bildung im herkömmlichen Verständnis – das heisst sie bietet weder Frontalunterricht noch klar strukturierte Bildungseinheiten mit vordefiniertem Lehrplan. Die Chancen jedoch, die eine niederschwellige, ausserschulische Bildung auf Augenhöhe und in Einbezug der Menschen mit sich bringt sowie die Potentiale, die durch kritisch reflektierte Lernprozesse gefördert werden können, sind sehr vielseitig. Mit dem Initiieren von Lernräumen und dem Animieren von Lernerfahrungen gehen Professionelle der SKA eine Verantwortung ein, die es bewusst wahrzunehmen gilt. Darum ist die Autorenschaft zur Ansicht gelangt, dass zu den Themen Bildung und Förderung von Lernprozessen eine Erweiterung von handlungstheoretischen Grundlagen – zugeschnitten auf das Selbstverständnis der SKA – unbedingt erforderlich ist. Damit sich Professionelle der SKA in Bildungsfragen zu positionieren wissen, eine Sensibilität

für informelle und nicht-formelle Lernprozesse entwickeln können und entsprechenden Herausforderungen in der Praxis gewachsen sind, bedarf es klaren Orientierungshilfen aus dem Fachdiskurs und einer Auseinandersetzung mit Bildungszusammenhängen. Das Bildungsverständnis Paulo Freires kann dabei helfen, mit Hilfe der Bildung die Menschen aus Ohnmachtssituationen zu befreien und ihnen zu einem kritischen Bewusstsein zu verhelfen. Dazu ist es jedoch notwendig, Lernprozesse zu fördern, welche die Menschen die unterdrückerischen Einflüsse um sie herum erkennen lassen und nicht solche, die genau jene Werte und Einstellungen vermitteln, die von der unterdrückenden Seite proklamiert werden und zur Ohnmacht führen. Somit wird klar, dass Bildung nicht nur einfach nebenbei und unreflektiert passieren darf, sondern dass gerade informelle und nicht-formelle Lernprozesse, wie sie auch in Praxissituationen der SKA vorkommen, durch ihren prägenden Einfluss auf die Adressatinnen und Adressaten eine sorgfältige Auseinandersetzung und Bewusstwerdung verlangen.

5.2 FOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFLICHE PRAXIS

5.2.1 DIALOGISCHE KOMMUNIKATION

Die vielseitigen Tätigkeiten der SKA zeichnen sich im Besonderen durch eine Gemeinsamkeit aus, nämlich durch den Kontakt und die Beziehung mit den Adressatinnen und Adressaten, denen sie in der alltäglichen Praxis begegnet. Die erwähnte Kernkompetenz der SKA, das sogenannte *Kontakteknpfen*, kommt in beinahe allen Situationen und Aktivitäten im Feld zum Zug. Die Professionellen sind jedoch diesbezüglich vor verschiedene Herausforderungen gestellt. Es soll einerseits eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden, um Menschen vernetzen und zur Beteiligung motivieren zu können. Andererseits verfolgt die SKA mittels kommunikativem Handeln in der Vermittlungsposition die Absicht, Verständigung und gelingende Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten zu fördern. Dabei treffen Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten, mit teils divergierenden Interessen, aufeinander. Es kommt zu Kommunikationsschwierigkeiten, komplexen Aushandlungsprozessen und Konflikten, die es zu bewältigen gilt. Hinzu kommt mit der oben beschriebenen Haltung, dass Menschen zur Selbstbefreiung aus ungerechten Situationen befähigt werden sollen.

Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren sollen dabei nicht eine Expertinnen- oder Expertenrolle, sondern jene der Mitarbeiterin, des Mitarbeiters einnehmen. Doch wie soll diese, auf Vertrauen basierende Haltung konkret ausgestaltet werden? Wie kann verhindert werden, dass in der Zusammenarbeit mit der Adressatenschaft Abhängigkeiten, Hierarchien oder Unterdrückungsmechanismen entstehen? Wie kann ein Umgang gefördert werden, der Hierarchien auch unter den Beteiligten und zwischen System und Lebenswelt zu verhindern mag?

Es fehlt – so die Meinung der Autorenschaft – ein Orientierungsrahmen, um in der Praxis gelingende und wertschätzende Kommunikation fördern zu können. Paulo Freire jedoch hat sich vertieft mit dieser Frage befasst und ist der Meinung, dass richtige Kommunikation nur durch den Dialog möglich ist. Dabei geht es um eine Beziehung der Empathie und des Vertrauens. Diese ist gekennzeichnet durch einen liebevollen, bescheidenen, aber auch kritischen Umgang miteinander. Dialogische Kommunikation kann nur funktionieren, wenn sie auf einer horizontalen Beziehung zwischen zwei Polen basiert. Verläuft sie einseitig, lieb-

los und ohne Vertrauen, kann keine echte Kommunikation entstehen. Es geht um das Begegnen auf Augenhöhe und einen wechselseitigen Austausch, der beidseitige Lernprozesse ermöglicht. Dabei sind Kompromissbereitschaft, Kritikfähigkeit und ein solidarischer Umgang miteinander wichtige Bestandteile dieser Kommunikationskultur. Der Dialog, wie ihn Paulo Freire versteht, ermöglicht den Menschen, sich die Welt zu eigen zu machen und sie zu verändern.

Aus den erwähnten Qualitäten, die das dialogische Prinzip verspricht, sollte das dialogische Prinzip aus Sicht der Autorenschaft von der SKA in die Praxis implementiert werden. Versuchen sich Professionelle der SKA solidarisch in die Lebenswelt von Menschen hinein zu versetzen und die verborgenen Bedürfnisse, Sorgen und Interessen ausfindig zu machen und haben sie die Absicht, den Menschen für Selbstbestimmung und Beteiligung das nötige Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, so kann der Dialog, wie ihn Paulo Freire ausführt, zum handlungsleitenden Kommunikationsprinzip werden.

Den Menschen das Wort zu geben und ihnen Gehör zu schenken, kann sie von Exklusion befreien und der erste Schritt sein für die Ausbildung eines kritischen, selbstbestimmten Bewusstseins. Auch echte Partizipation erfordert, wie Hug (2010) meint, eine Praxis der alltäglichen Demokratie (S. 210). So sollte auch die Kommunikation unter den Menschen auf den Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft wie Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit beruhen. Indem mitdiskutiert und –entschieden werden kann, kommt es zum Austausch und zum Aushandeln von Kompromissen. Nach dialogischem Prinzip geht es darum, vermehrt Fragen zu stellen anstatt Antworten zu liefern, das empathische und kritische Gespräch zu suchen und voreilige Thesen zu vermeiden. Die Professionellen selbst sollten sich stets über ihre Rolle bewusst werden und versuchen, nicht als Experten, sondern als authentische Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe aufzutreten. Und da die Autorenschaft, wie oben beschrieben, eine politische und für die Benachteiligten einstehende Haltung fordert, muss die Balance gefunden werden zwischen einer empathisch-dialogischen Haltung und einer kritischen, das Unrecht verurteilenden und parteilichen Haltung. Mit diesem Kommunikationsprinzip wird echte Kommunikation möglich, die den Grundstein legt für einen solidarischen Umgang, für gelingende Partizipation und für eine demokratische Arbeitskultur. Ausserdem ist der Dialog äusserst hilfreich, um

ein kritisches Bewusstsein erlangen zu können. Es ist jedoch festzuhalten, dass lediglich das Anwenden des dialogischen Prinzips nicht ausreicht, um die angestrebte dritte Bewusstseinsstufe zu erreichen. Dazu gehören beispielsweise auch die Fähigkeiten, Mythen entkräften und argumentieren zu können – spricht eine permanent kritische Haltung – sowie eine aktive und verantwortungsbewusste Haltung einnehmen zu können. Fehlen diese Eigenschaften, so droht ein Mensch sogenanntem Sektierertum oder Fanatismus zu verfallen. Dies macht klar, welche Verantwortung einer Koordinatorin oder einem Koordinator, einer Lehrerin, einem Lehrer oder an dieser Stelle den Professionellen der SKA zukommt, bewusstseinsbildende Prozesse sorgfältig zu begleiten.

5.2.2 BEWUSSTSEINSBILDUNG ALS AUFGABE

Wie sich bei der Auseinandersetzung mit der *Conscientização* gezeigt hat, geht es bei letzterer um einen Lernvorgang, um ein Begreifen von etwas. Ziel der Bewusstseinsbildung ist gemäss Freire die Erlangung der dritten Bewusstseinsstufe, des kritisch-transitiven Bewusstseins. Freire begründet dies damit, dass nur wer im Zustand eines kritisch-transitiven Bewusstseins ist wirkliche Kausalität zu verstehen vermag. Für Freire ist diese Bewusstseinsstufe kennzeichnend für eine demokratische Mentalität und Bedingung, um sich aus unterdrückerischen Verhältnissen zu befreien. Ferner ist die Bewusstseinsbildung mit jeglicher Art von Lernvorgang kombinierbar und nicht ausschliesslich mit der Alphabetisierungsmethode. Wenn sich die SKA die Selbstorganisation, Ermächtigung, Partizipation sowie Demokratisierung auf die Fahne schreibt, dann liegt ein Einsatz bewusstseinsbildender Methoden sehr nahe. Die SKA bemüht sich darum, gerechte Beteiligungschancen an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen, insbesondere für diejenigen Menschen, die von der Gesellschaft exkludiert oder mindestens benachteiligt sind. Im besten Fall können beispielsweise im Bereich der offenen Jugendarbeit Jugendliche in Projekten unmittelbar ihre Ideen und Anliegen einbringen, in Quartierentwicklungsprozessen können die Anwohnenden über die Neugestaltung ihres Quartiers mitentscheiden und ihre Bedürfnisse äussern oder der Migrationsbevölkerung ohne formales Stimm- und Wahlrecht wird durch niederschwellige Mitbestimmungsgefässe Gehör verschaffen. Kurz, die SKA schafft niederschwellige Partizipationsgefässe, damit sich die Gesellschaftsmitglieder aktiv beteiligen können. Dass die SKA darum bemüht ist, partizipationsermöglichende Rahmenbedingungen zu schaffen, ist unbestritten. Allerdings lässt sich daran die Frage anknüpfen, welche individuellen Fähigkeiten und Ausstattungen die Gesellschaftsmitglieder mitbringen müssen, um überhaupt partizipationsfähig zu sein. Die Möglichkeit zu partizipieren setzt ein Verständnis für die Situation, die verändert werden soll voraus, sie bedingt die Fähigkeit, sich zu artikulieren und sie setzt Meinungsbildungs- und Entscheidungskompetenz voraus. Ausserdem muss der Zweck der Partizipation erkannt und ein Wunsch nach Veränderung vorhanden sein. Durch die Bewusstseinsbildung wird den Menschen die Entscheidungsfähigkeit zurückgegeben, die sich ihrer Situation, die stets in einem gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und meist Widersprüchlichkeiten aufweist, kritisch bewusst werden. Daraus leitet sich aus Sicht der Autorenschaft das Potential ab, Bewusstseinsbildung als Ansatz oder konkrete Methode in

das Repertoire der SKA aufzunehmen. Inwiefern die Bewusstseinsbildung im konkreten, lokalen Kontext umgesetzt werden könnte, müsste geprüft und der spezifischen Situation in der Praxis angepasst werden.

Ausgehend von der Bewusstseinsbildung von Freire, die entmythologisierend sein sollte, könnte spezifisch die Auseinandersetzung mit herrschenden Mythen für die SKA interessant sein. Kritisch und dialogisch wäre gemeinsam mit der entsprechenden Zielgruppe zu erforschen, nach welchen Mythen hier gelebt wird. Zu fragen wäre beispielsweise, welche Mythen das Handeln und Denken strukturieren und wie man sich infolgedessen davon befreien kann. Eine Bewusstseinsbildung, die den Menschen dazu verhelfen würde, sich aus unterdrückenden Verhältnissen zu befreien, lässt sich ferner auch berufsethisch begründen. Im Berufskodex steht bei den Zielen und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit: „Soziale Arbeit hat Veränderungen zu fördern, die Menschen unabhängiger werden lassen auch von der Sozialen Arbeit“ (Beck et al., 2010, S. 6). Durch die Erlangung eines kritischen Bewusstseins als Grundlage zur Veränderung der Praxis könnte sich so die Zielgruppe selbst ermächtigen und befreien, auch von der Unterstützung der SKA. Denn wenn man den Gedanken der Ermächtigung und Selbstorganisation zu Ende denkt, würde sich die SKA durch erfolgreiche Arbeit im Endeffekt selbst abschaffen, da die Menschen befähigt sind, selbstbestimmt, selbstorganisiert und solidarisch das gesellschaftliche Leben zu organisieren.

5.2.3 GENERATIVE WÖRTER ALS METHODISCHES WERKZEUG

„Eine verstehende, den Menschen vertrauende und andere Lebenswelten anerkennende Soziale Arbeit geht notwendig von den Menschen aus. Sie sind als Adressaten [sic!] der Arbeit die eigentlichen Protagonisten [sic!]“ (Ronald Lutz, 2011, S. 102).

Aus der Auseinandersetzung mit Paulo Freires Werk und der SKA hat sich klar gezeigt, dass bei beiden Ansätzen stets von der Bevölkerung und deren spezifischen Lebenswelt, Situation und Kontext ausgegangen wird. Über die Notwendigkeit, von der jeweils spezifischen Zielgruppe auszugehen, besteht somit grosse Einigkeit. Daran schliesst sich unweigerlich die Frage an, durch welches zielführende methodische Vorgehen dies erreicht werden kann. Paulo Freire hat beispielsweise in seiner Alphabetisierungsmethode versucht, dem oben erwähnten Ziel darin gerecht zu werden, dass er die jeweils spezifischen generativen Themen und Wörter zum Ausgangspunkt der Lernprozesse gemacht hat.

Die Autorenschaft schliesst sich Staub-Bernasconis Aussage an, dass die Benützung von generativen Themen in der Praxis der Sozialen Arbeit unmittelbar anwendbar ist, sowohl in Bezug auf Individuen, Gruppen als auch auf Gemeinwesen (vgl. Kapitel 2.7). Die explizite Auseinandersetzung mit generativen Wörtern und Themen als methodisches Vorgehen der SKA wäre insofern aus dem Grund innovativ, weil sie sich über die gesprochene Sprache Zugang zur erlebten Realität der Zielgruppe verschafft. Es könnte sehr nutzbringend sein für die Erarbeitung eines ausführlichen methodischen Ansatzes mittels der generativen Themen interdisziplinär mit Expertinnen und Experten angewandter Sprachwissenschaften zusammenzuarbeiten. Zur Selektion der generativen Wörtern schreibt Rösch (1987): „Bei den intensiven Wortschatzuntersuchungen forscht das Erzieherteam [sic!] in informellen Zusammenkünften der Bevölkerung dieser Gegend nach Wörtern, die für diese Menschen eine existentielle Bedeutung, d.h. einen hohen emotionalen Gehalt haben und häufig gesprochen werden“ (S. 69).

Zum besseren Verständnis der Bedürfnisse und Anliegen der Zielgruppe könnte so durch die gemeinsame Analyse des Wortschatzes erkannt werden, welche Wörter oft verwendet und zentral für die Existenz der Zielgruppe sind. An diesen könnte dann angeknüpft werden, um zusammen mit der Zielgruppe zu ermitteln, welche Veränderungen gewünscht sind und angestrebt werden sollen. Diese Methode würde sowohl dem partizipativen Verständnis der

SKA Rechnung tragen, als auch einen neuen, spannenden Ansatz bieten, um in Gruppensettings Analysen von Problemen und Schwierigkeiten, denen die Beteiligten ausgesetzt sind, lebensnah und kreativ zu gestalten. Die sorgfältige und kritische Reflexion der Erfahrungen würde es erlauben, Lernprozesse sichtbar und erlebbar zu machen.

6. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Mit diesem abschliessenden Kapitel wird aus den Ergebnissen dieser Arbeit ein Fazit gezogen sowie weiterführende Fragen formuliert, die sich aus einer ersten, vertieften Auseinandersetzung mit den Parallelen von Paulo Freires Werk und dem Berufsfeld der SKA ergeben. Schliesslich wird die vorliegende Arbeit mit einem persönlichen Schlusswort der Autorenschaft abgerundet.

6.1 FAZIT

Obwohl die Gegenüberstellung zweier sich stark unterscheidender Untersuchungsgegenstände eine Herausforderung darstellte, sind einige spannende Ergebnisse zustande gekommen. Die geschichtliche als auch die inhaltliche Verwandtschaft von Freires Ideen einer befreienden Pädagogik mit dem Berufsfeld der SKA bestätigt sich in dieser Arbeit anhand verschiedener Beispiele.

So ist festzustellen, dass sowohl die Werthaltung als auch das Menschenbild von Paulo Freire in kaum einer Weise den Haltungen, Aufgaben und Zielen der SKA widersprechen. Die Autorenschaft will die Professionellen der SKA ermutigen, sich vom Denken des Pädagogen inspirieren zu lassen. Denn ist man sich der Verschiedenheit der jeweiligen Kontexte erst einmal bewusst, so kann die Implementierung von Freires kritischer Haltung helfen, sich in ethischen und politischen Fragen klarer zu positionieren. Ausserdem kann die Auseinandersetzung mit Paulo Freires Ansätzen die SKA daran erinnern, sich stärker auf die berufsethischen Grundlagen – wie im Berufskodex formuliert – zu besinnen. Ausgehend von den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit müssen die heutigen gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Frage gestellt und ungerechte Praktiken aufgedeckt beziehungsweise aufgehoben werden.

Auch auf der Handlungsebene kann sich die SKA von Freires Werk anregen lassen. Methodische Konzepte wie der Dialog als Kommunikationsprinzip, das Suchen generativer Themen oder die Bewusstseinsbildung lassen sich dazu nutzen, bei der Adressatenschaft wichtige Lernprozesse auszulösen und Beteiligungschancen zu verbessern. Jegliche Konzepte müssen jedoch stets den sozialen, kulturellen und geographischen Bedingungen angepasst werden.

Bei der Suche nach Parallelen sind jedoch auch Grenzen und Risiken einer Übertragung auf das Hier und Jetzt zum Vorschein gekommen. Würde man das Werk und die Ansätze von Paulo Freire gänzlich unreflektiert und unverändert als Allheilmittel betrachtet in den eigenen Kontext kopieren, würde man Freires Idee nicht gerecht. Er sollte nicht zu einem jener Mythen werden, die er derart überzeugt kritisch entlarvt und abgelehnt hat. Vielmehr soll es darum gehen, den Bedarf vor Ort sorgfältig zu klären und den ungehörten Stimmen der Menschen Gehör zu verschaffen. Weiter ist festzustellen, dass es an Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Evaluationen fehlt, die belegen würden, dass Freires Ansätze in der hiesigen Situation Wirkung zeigen oder seine methodischen Konzepte Anwendung finden können. Daher stellt sich die grosse Herausforderung, jene Inhalte, von denen sich ein Gewinn für die SKA abzeichnet, ohne direkten Orientierungsrahmen auf den lokalen Kontext anzupassen und in aktuelle gesellschaftliche Begebenheiten einzubinden. Die intensive Erforschung einer angepassten Anwendung und Übertragung der Ansätze Freires in die Praxis der SKA in der Schweiz kommt somit einer Pionierarbeit gleich.

Aus den Erkenntnissen dieser Arbeit kann grundsätzlich der Schluss gezogen werden, dass die SKA nicht wertneutral agieren kann. Die ethischen Richtlinien und das 3. Mandat der Sozialen Arbeit zeigen, dass die SKA so verstanden einem politischen Mandat verpflichtet ist. Das solidarische Eintreten für die Rechte der Menschen, die Unterstützung zur Erlangung von Bewusstsein sowie die Förderung von empathischen, dialogischen Beziehungen sollten im Berufsverständnis der SKA verankert sein. Ausserdem muss aus Sicht der Autorenschaft die Auseinandersetzung mit den Themen Bildung und Lernen, zumindest im informellen und nicht-formellen Bereich, dringend geleistet werden. Nicht zuletzt sollte die spannende Person, das Lebenswerk und die noch heute interessanten Ansätze, die unter dem Namen Paulo Freire zu verorten sind, vermehrt in die Ausbildung der SKA einfliessen.

An dieser Stelle soll auch betont werden, dass die gesammelten Erkenntnisse weder eine abschliessende, systematische Darstellung verkörpern, noch die Absicht haben, die SKA und ihr Selbstverständnis grundsätzlich in Frage zu stellen. Vielmehr kann aufgezeigt werden, dass die Ansätze Freires vielversprechende Ergänzungen zu diesem sich stetig wandelnden Berufsfeld darstellen und zu diesem Thema weitere Forschungen und Analysen angestellt werden sollten. Die Darlegung klarer Parallelen in dieser Arbeit soll als Legitimation und

Grundlage dienen, sich wieder vermehrt mit Paulo Freires Werk auseinander zu setzen. Die Autorenschaft ist der Meinung, dass noch einiges an verborgenem Potential vorhanden ist, dessen sich gerade die SKA bedienen könnte.

6.2 WEITERFÜHRENDE FRAGEN

Mit der vorliegenden Fachliteraturarbeit konnten einige brisante Fragestellungen bearbeitet werden. Jedoch stellen sich aus dieser Auseinandersetzung weitere Fragen, die nach einer Antwort verlangen. So zeigt die Arbeit auf, dass zumindest gewisse Ansätze Freires übertragbar sind. Allerdings konnte mit dieser Arbeit nicht geklärt werden, wie die konkrete methodische Anwendung der Ansätze Freires in der Praxis der SKA ausgestaltet werden müsste. Wie können sie dem lokalen Kontext angepasst und wirksam umgesetzt werden? Die Beantwortung dieser Frage ist im Sinn Freires nur durch ein Zusammenspiel von Aktion-Reflexion möglich. Es bleibt offen, welche Arbeitsfelder der SKA von einer Implementierung der Inhalte von Paulo Freires Pädagogik am ehesten profitieren könnten und wo diese am dringendsten benötigt wird.

Gewiss ist der Begriff *Unterdrückung* im schweizerischen Kontext nicht gleich zu verstehen wie er zu Lebzeiten Freires in Brasilien Bedeutung fand. Dennoch wäre es zu untersuchen, inwiefern hier in der Schweiz unterdrückende Mechanismen vorhanden sind. Es wäre äusserst interessant, eine Analyse anzustellen, nach welchen Mythen wir heute leben, welche ungerechten Verhältnisse in der Gesellschaft vorhanden sind und wo sich dementsprechend neue und herausfordernde Handlungsfelder für die SKA eröffnen.

Was braucht es, damit die Professionellen der SA den Mut aufbringen, sich klarer in Bezug auf das 3. Mandat zu positionieren? Damit soziale Gerechtigkeit erreicht und ungerechte Praktiken aufgehoben werden können, reicht es nicht, sich nur auf den institutionellen Bezugsrahmen der Praxis zu stützen. Veränderungen werden erst wirksam, wenn mehrdimensional gedacht und gehandelt wird. Um gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, bedarf es daher der breiten Vernetzung und Kooperation, sowohl unter Professionellen der SKA als auch innerhalb der gesamten Profession der Sozialen Arbeit. Daran knüpft die Frage an, wie ein auf berufsethischen Grundlagen und Professionswissen basierender Fachdiskurs innerhalb der SA landesweit gefördert werden kann.

6.3 PERSÖNLICHES SCHLUSSWORT

Das Erstellen dieser Bachelorarbeit führte nicht nur dank dem äusserst interessanten fachlichen Diskurs zur Begeisterung der Autorenschaft. Das Werk des Brasilianers Paulo Freire umfasst weit mehr als ein Erziehungs- und Bildungskonzept, sondern wirft elementare Fragen über den Umgang miteinander und das Zusammenleben der Menschen auf. Die Autorenschaft war von Anfang an gefesselt von Freires philosophischem Humanismus, auf dessen Grundlage sich auch heute, bald vierzig Jahre nach der Veröffentlichung seiner Hauptwerke, die elementaren Fragen unserer Gesellschaft und Zeit stellen.

Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftskritischen Schriften dieses überzeugten Humanisten, die sich, aufgrund des narrativen Schreibstils, lesen wie ein aufregender Roman, hat Spuren hinterlassen. Diese Spuren treten in Erscheinung als Hoffnung, als Zuversicht, dass die Welt, wie sie ist, keine unveränderbare ist. Die Kraft, sie zu verändern und menschenwürdig zu gestalten, liegt in einem jeden Menschen. Sie ist die Kraft des Lebens selbst, die sich erhebt aus dem liebevollen und wertschätzenden Umgang miteinander.

“Ich hoffe, dass sich aus diesen Seiten mindestens dieses bewährt: mein Vertrauen in das Volk, mein Glaube an die Menschen und an die Schaffung einer Welt, in der es leichter sein wird, zu lieben”(Freire, 1971, S. 35)

7. LITERATURVERZEICHNIS

AvenirSocial (2013). *Vernehmlassung zum Vorschlag für eine neue Definition*. Gefunden unter <http://www.avenirsocial.ch/de/p42012683.html>

AvenirSocial (2014). *Die globale IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014. Ein begründeter und eng kommentierter Vorschlag zur deutschen Übersetzung des Definitions-Teils*. Unveröffentlichtes Papier.

AvenirSocial (ohne Datum). *Über uns*. Gefunden unter <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009943.html>

Beck, Susanne, Diethelm, Anita, Kerssies, Marijke, Grand, Oliver & Schmocker, Beat (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.

Bendit, René & Heimbucher, Achim (1979). *Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit* (2. Aufl.). München: Juventa.

Bock, Karin & Otto, Hans-Uwe (2007). Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Christian Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 203-218). Wiesbaden: VS Verlag.

Bruns, Angélique (2011). *Demokratie und soziale Gerechtigkeit. Die Pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuchâtel: Autor.

Bundesjugendkuratorium (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. Gefunden unter <http://www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html>

Dabisch, Joachim (2009). Befreiende Pädagogik heute. In Joachim Dabisch (Hrsg.), *von der Erschöpfung zur Befreiung. Der Dialog bei Paulo Freire* (S. 67-82). Oldenburg: Paulo Freire Verlag.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (ohne Datum). *Definition der Sozialen Arbeit*. Gefunden unter <http://www.dbsh.de/beruf/definition-der-sozialen-arbeit.html>

- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF PUBLIK.
- Engelke, Ernst, Borrmann, Stefan & Spatscheck, Christian (2009). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. Auflage). Freiburg, Br.: Lambertus.
- Freire, Paulo (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz.
- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz.
- Freire, Paulo (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2007). *Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann.
- Funke, Kira (2010). *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster: Waxmann.
- Gillet, Jean-Claude (1998). *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Hafen, Martin (2010). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157-202). Luzern: interact.
- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265–324). Luzern: interact.
- Harring, Marius, Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hernández, Jesús (1977). *Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung*. Lollar: Achenbach.

- Hotz, Hans-Peter (2001). Paulo Freire – Pädagogik der Freiheit. *Education permanente, ohne Jahrgang* (2), 6-7.
- Hug, Annette (2007). Partizipation. In Alex Willener (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt* (S. 58-68). Luzern: interact.
- Hug, Annette (2010). Eine Praxis der alltäglichen Demokratie. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 203–224). Luzern: interact.
- Hug, Sonja (2011). Der Wegweiser ist unabdingbar. Soziale Arbeit benötigt in einer Zeit zunehmenden Drucks auf Profession und Sozialstaat eigenständige berufsethische Positionen. *SozialAktuell*, 2011 (3), 16-17.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97-156). Luzern: interact.
- Husi, Gregor (2012). Auf dem Weg zur Beteiligungsgesellschaft. In Mathias Lindenau & Marcel Meier Kressig (Hrsg.), *Zwischen Sicherheitserwartungen und Risikoerfahrung. Vom Umgang mit einem gesellschaftlichen Paradoxon in der Sozialen Arbeit* (S. 75–119). Bielefeld: Transcript.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation : theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- International Federation of Social Workers (2014). *Global Definition of Social Work*. Gefunden unter <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- Lange, Ernst (1971). Einführung. In Paulo Freire (Hrsg.), *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 7-28). Stuttgart: Kreuz.
- Lange, Ernst (1973). Einführung. In Paulo Freire (Hrsg.), *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 9-23). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lütjen-Menk, Jutta (ohne Datum). *Freires Menschenbild*. Gefunden unter <http://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose11/fm.pdf>

- Lutz, Ronald (2011). Zur Anthropologie der Hoffnung. In Joachim Dabisch (Hrsg.), *Spannungsfeld der Moderne. Paulo Freire in heutiger Zeit* (S. 91-110). Oldenburg: Paulo Freire.
- Mädche, Flavia (1995). *Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire*. München: AG SPAK.
- McLaren, Peter & de Lissovoy, Noah (2003). Paulo Freire. In Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band, von John Dewey bis Paulo Freire* (S. 217-226). München: C. H. Beck.
- Moser, Heinz (1999). Theoriedebatten im Umkreis von Animation und Pädagogik. In Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 67-94). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Moser, Heinz (2010). Gesellschaftlicher Wandel und Animation. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 63-96). Luzern: interact.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Müller, Emanuel (1999). Ein Handlungsmodell der soziokulturellen Animation. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 95-160). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Oesselmann, Dirk & Schreiner, Peter (2008). Einleitung. In Paulo Freire (Hrsg.), *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (S. 7-11). Münster: Waxmann.
- Reich, Kersten (2010). Vorwort. In Kira Funke (Hrsg.), *Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität* (S. 7-9). Münster: Waxmann.
- Riemann Costa e Silva, Margot (1990). *Paulo Freire. Bilanz einer Konzeption*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Rösch, Christoph (1987). *Die Erziehungskonzeption Paulo Freires*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schmocker, Beat (2005). *Die internationale Definition für ‚Soziale Arbeit‘*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Schmocker, Beat (2009). *Diskussionsskizze zu ‚the social work profession‘*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Schmocker, Beat (2011). *Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis. Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial.
- Schmocker, Beat (2014). *Notizen zur Geschichte der Sozialen Arbeit Schweiz*. Gefunden unter <http://www.avenirsocial.ch/de/p42000180.html>
- Schmocker, Beat & Eberli, Armin (2011). Kriterien für berufsethische Urteilskraft und moralische Kompetenz. Der neue Berufskodex für die Soziale Arbeit Schweiz. *SozialAktuell*, 2011 (3), 10-15.
- Scholz, Wolf-Dieter (1997). Zur Eröffnung der Gedenkveranstaltung. In Friedrich W. Busch & Hermann Havekost (Hrsg.), *Paulo Freire. Ehrendoktor der Universität Oldenburg* (S. 7-11). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis, ein Lehrbuch*. Bern: Haupt.
- Vilmar, Fritz (1973). *Strategien der Demokratisierung. Modelle und Kämpfe der Praxis*. Darmstadt: Luchterhand.
- Weffort, Francisco (1974). Erziehung und Politik. Soziologische Reflexionen über eine Pädagogik der Freiheit. In Paulo Freire (Hrsg.), *Erziehung als Praxis der Freiheit* (S. 105-136). Stuttgart: Kreuz.
- Wettstein, Heinz (1999). Definitionen, Funktionen und Position. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 13-40). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Wettstein, Heinz (1999). Die Landschaft der Soziokulturellen Animation. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 205-228). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Wettstein, Heinz (1999). Geschichtliche Entwicklung und Hintergründe. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 41-52) . Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen... In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15–62). Luzern: interact.

Willener, Alex (1999). Projekte als Kristallisationspunkte der soziokulturellen Animation. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 161-186). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.