

No. 35
05/2015

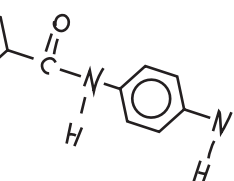


INFO

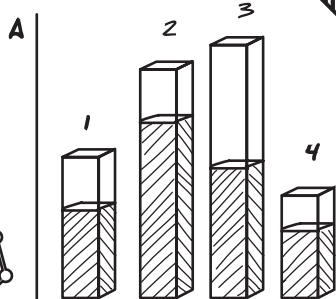
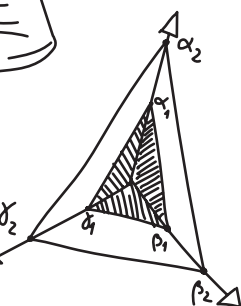
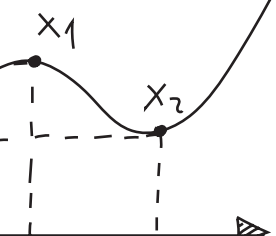
animation

**ZUSAMMENARBEIT
ZWISCHEN OKJA
UND SCHULE?!**

**COLLABORATION ENTRE
ANIMATION ENFANCE ET
JEUNESSE EN MILIEU OUVERT
ET ÉCOLE?!**



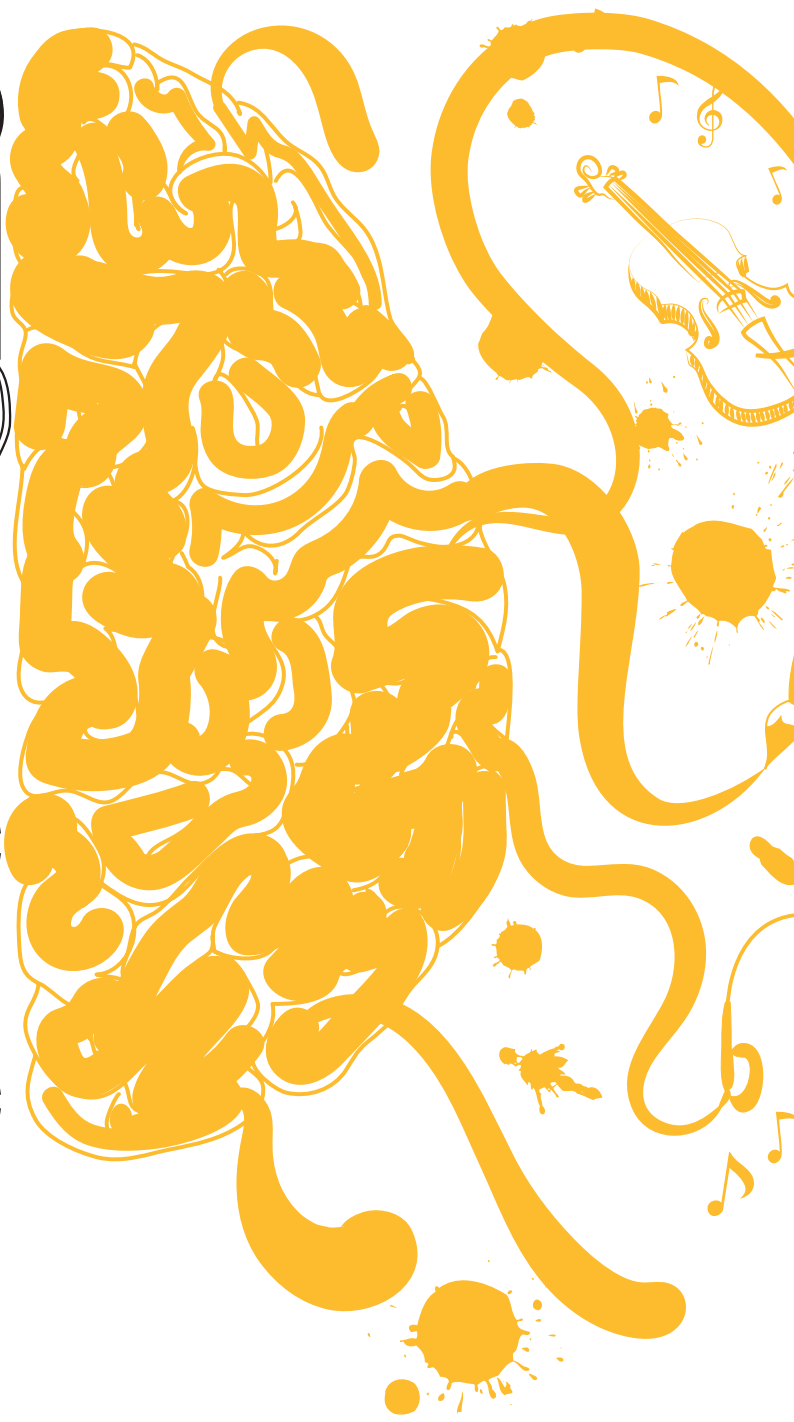
892



B

35
- 12

23



INHALTSVERZEICHNIS

3	Zur Kooperation zwischen Schulen und ausserschulischen Akteuren in Bildungslandschaften Stephan Gerhard Huber, Pierre Tulowitzki
7	Bildungslandschaften vernetzen die Akteure unterschiedlicher Lernwelten Rita Schweizer
12	Potenziale für die Zusammenarbeit zwischen der Jugendarbeit und den Schulen am Beispiel Bildungslandschaft St. Johann / Volta Anita Abegglen
15	Zusammenarbeit zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule / Schulsozialarbeit Reto Mischler
18	Zusammenarbeit mit Schulen aus der Sicht der Mobilen Jugendarbeit Basel und Riehen Ray Knecht, Ronny Zindel, Ramona Bär, Michel Eisele
23	Kurzfassung Zusammenarbeit zwischen Jugendrat und Schule Yuri Tironi
24	«Roots of Empathy»: Die Welt verändern, Kind für Kind Mary Gordon
27	Dr. Med. Ien Blog: «Was für Aufgaben stellen sich der Jugendarbeit in der Arbeit mit Digitalen Medien?» DOJ-Fachgruppe Neue Medien

EDITORIAL

Liebe LeserInnen,

Für die AutorInnen der Artikel der aktuellen InfoAnimation ist die Zusammenarbeit zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Schule, oder allgemeiner zwischen allen Akteuren einer Bildungslandschaft, eine wichtige Ressource, die genutzt werden sollte. Aber was sagen die Betroffenen – die Kinder und Jugendlichen – dazu? Raquel, 15 Jahre, hat mir ihre Meinung dazu mitgeteilt:

«Manchmal sagen uns die Erwachsenen – die LehrerInnen, die Eltern, die JugendarbeiterInnen, die ErzieherInnen – alle etwas anderes. Ehrlich gesagt, die sollten lieber miteinanderreden denn für uns ist das verwirrend. Es wäre gut sie würden sich einigen und alle dieselben Regeln haben. Und sie sollten uns auch wirklich zuhören.» In der Hoffnung, dass die Artikel dieser Ausgabe inspirierend sind, wünsche ich eine gute Lektüre!



Marilène Broglie
Mitarbeiterin DOJ/AFAJ

TABLE DES MATIÈRES

6	Résumé A propos de la coopération entre les écoles et les acteurs extrascolaires dans les paysages éducatifs Stephan Gerhard Huber, Pierre Tulowitzki
10	Les paysages éducatifs mettent en réseau les acteurs des divers univers éducatifs Rita Schweizer
13	Résumé Potentiels pour la collaboration entre l'animation jeunesse et les écoles à travers l'exemple du paysage éducatif St. Johann / Volta Anita Abegglen
17	Résumé Collaboration entre animation enfance et jeunesse en milieu ouvert et école / travail social en école Reto Mischler
20	Résumé Collaboration avec les écoles du point de vue de l'animation jeunesse hors murs de Bâle et Riehen Ray Knecht, Ronny Zindel, Ramona Bär, Michel Eisele
21	Quelle collaboration entre les conseils des jeunes et les écoles? Yuri Tironi
26	Résumé «Racines de l'empathie»: changer le monde, un enfant à la fois Mary Gordon
27	Résumé «Quelles tâches pour l'animation enfance et jeunesse dans le travail avec les nouveaux médias?» Groupe de travail Nouveaux médias de l'AFAJ

EDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs,

Pour les auteur-e-s des articles de la présente édition d'InfoAnimation, la collaboration entre l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert et les écoles, ou plus largement les différents acteurs impliqués dans un paysage éducatif, est avant tout perçue comme une ressource importante qu'il ne faut pas négliger. Mais qu'en pensent les principaux concernés, à savoir les enfants et les jeunes? Raquel, 15 ans, a bien voulu me donner son avis sur la question:

«Parfois, les adultes – les profs, les parents, les éducateurs, les animateurs – nous disent tous autre chose. Franchement, ils feraient mieux de parler plus entre eux, parce que nous, ça nous embrouille. Ce serait bien qu'ils se mettent d'accord plutôt que chacun fixe ses propres règles. Et puis aussi, ils devraient nous écouter vraiment.» En espérant que les articles de ce numéro d'InfoAnimation sauront vous inspirer, je vous souhaite une bonne lecture!



Marilène Broglie
Collaboratrice AFAJ/DOJ



ZUR KOOPERATION ZWISCHEN SCHULEN UND AUSSER- SCHULISCHEN AKTEUREN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Stephan Gerhard Huber & Pierre Tulowitzki

Der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahrzehnte hat eine veränderte Bedürfnislage in vielen Familien mit sich gebracht. Eine Familie mit verheiratetem Elternpaar und einem arbeitenden Elternteil mit Arbeitszeiten wochentags zwischen 9 und 16 Uhr stellt heutzutage nur eine von vielen möglichen Familien- und Arbeitskonstellationen dar. Diese sogenannte Pluralisierung der Lebensformen führt zu neuen Herausforderungen für Akteure und Institutionen der formalen und non-formalen Bildung, besonders für die Schule und die Offene Kinder- und Jugendarbeit (Lamp, 2014). Diese neuen Herausforderungen berühren Schule und ausserschulische Akteure gleichermassen; ihnen lässt sich demzufolge auch nur auf kooperative Weise begegnen. Eine solch kooperative Antwort stellen Bildungslandschaften dar.

Kooperation in einer Bildungslandschaft

Der Begriff Bildungslandschaft oder Bildungsregion bezeichnet eine strategische Allianz verschiedener Behörden sowie öffentlicher und privater Einrichtungen zur Gestaltung von Bildungsbiografien, die in der Regel die Zeitspanne vom Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener umfassen. Je nach Kooperationsanlass arbeiten die relevanten Einrichtungen in einer überschaubaren, räumlichen Nähe zusammen (Huber, 2014).

In Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften können grundsätzlich horizontale von vertikalen Kooperationen

unterschieden werden (vgl. Huber, 2010a,b). Bei vertikalen Verbünden geht es auf regionaler Ebene in der Regel um Allianzen von verschiedenen Schultypen in einer Kommune oder um Schulnetze, meist mit dem Ziel, die Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen möglichst nahtlos zu gestalten. Beim horizontalen Blickwinkel geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z.B. von Schule, Jugendtreff, Verein und Familie. Diese Vernetzungen können unter einer fokussierten Zielperspektive erfolgen (z.B. Anzahl von Gewaltdelikten in einem Quartier reduzieren) oder allgemein zwecks Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen eingerichtet werden. Besonders wichtig erscheinen vertikale wie auch horizontale Vernetzungen zum Abbau von Bildungsungerechtigkeit; z.B. in Gebieten mit vielen Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und mit Familien, die nicht in der Lage sind, etwaige Bildungsdefizite aus eigenen Mitteln zu kompensieren.

Verschiedene Projekte fördern das Thema Bildungslandschaften oder beschäftigen sich damit, beispielsweise das Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung «Lokale Bildungslandschaften» und speziell, zusammen mit der Jacobs Foundation, das Projekt «Bildungslandschaften Schweiz», über welches auch in diesem Heft auf Seite 7 berichtet wird. Die Gemeinsamkeit für die jeweiligen Partner in Kooperationen besteht in den Synergien für ihre eigene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einem vertieften Einblick in die pädagogische Arbeit der anderen Partner.

Zentrale Gelingensbedingungen

Basierend auf vorhandenen Studien lassen sich Gelingensbedingungen zu Kooperation, Netzwerken und Bildungslandschaften extrahieren (eine detaillierte Aufarbeitung dieser Bedingungen findet sich bei Huber, 2014). Der **institutionelle Bereich** umfasst z.B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- die Beteiligung der Teilnehmenden an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Leitenden, der dies aktiv anstrebt,
- ein «echtes Thema», ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- «Freiwilligkeit»,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- «Freiräume», auch im übertragenen Sinn,
- Ausstattung, Ressourcen (z.B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),
- interne Unterstützung, gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,
- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- regelmässiges Feedback,
- eine durchdachte Ergebnissicherung,
- die Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung,
- Entlastung an anderer Stelle.

Der **personelle Bereich** umfasst z.B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-) Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten / Fertigkeiten und Einstellungen / Haltungen (z.B. die Kompetenz, Feed-

back zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),

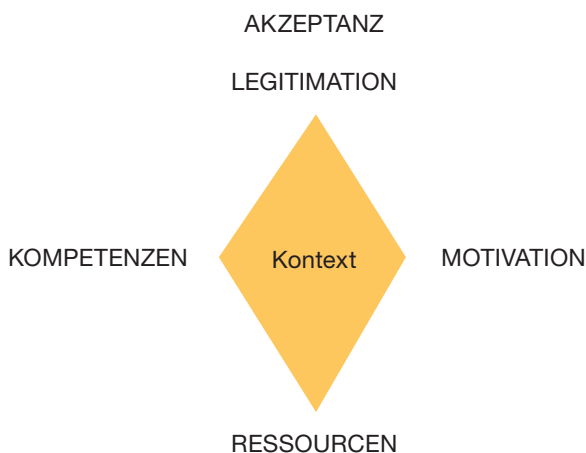
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität sowie die Bereitschaft, anderen zu vertrauen,
- Initiative,
- ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts gegenüber den Kollegen,
- Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

Zum **organisationskulturellen Bereich** gehören zudem alle Aspekte der Organisationskultur bzw. des Organisationsklimas, der kollektive Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Organisationen mit den ungeschriebenen Gesetzmässigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ein professionelles Rollenverständnis im Team,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art der gemeinsamen Arbeit,
- eine konstruktive Kultur des Miteinanders mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

Beachten von Machbarkeit

Eine grosse Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Fragen der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber, 2009), die einen Zusammenhang bilden. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des «Könnens», der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das «Wollen», also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit «müssen und dürfen» bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) «Ressourcen», die für die Arbeit nötig sind.



Argumentiert werden kann nun folgendermassen: Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten, das ist offensichtlich. Wenn nun Akteure hoch motiviert und sehr kompetent für ihre Arbeit sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von Entscheidungsfreiräumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Akteure an manchen Einrichtungen. Wenn ihnen nun aber sogar Entscheidungsfreiräume eingeräumt sind, sie aber sozial im Team nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume auch nicht gut ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation. Von hoher Relevanz sind darüber hinaus die Ressourcen. Wenn eine Akteursgruppe keine Zeitgefässe und keine räumliche Ausstattung für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann die Arbeit kaum erfolgreich sein. Aber genauso kann man die Argumentation auch umdrehen: Wird argumentiert, es seien ausschliesslich Fragen der Ressourcen entscheidend, muss dies verneint werden: Man kann eine Menge Ressourcen haben – wenn Kompetenzen, Motivation, Akzeptanz / Legitimation fehlen, ist die Frage des Arbeitserfolgs kritisch zu sehen.

Natürlich steht die Handlungs- und Organisations-einheit einer einzelnen Institution nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in ein System, welches zusätzlich das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Zusammenarbeit erleichtern oder erschweren kann.

Erfahrungen aus Bildungslandschaftsprojekten

In verschiedenen Bildungslandschaftsprojekten in Deutschland konnten in den letzten Jahren Erfahrungen dazu gesammelt werden, unter welchen Bedingungen eine Zusammenarbeit im Rahmen von Bildungslandschaften gelingen kann (Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2014). Diese bestätigten insgesamt die oben genannten Befunde zu Gelingensbedingungen für Kooperationen. Eine wichtige Rolle spielen des Weiteren ausreichende finanzielle Ressourcen bzw.

eine grosszügige Anschubfinanzierung (1). Wichtig für das Gelingen sind zudem eine gute Kommunikation, ein gutes Projektteam und gegenseitiges Vertrauen (2). Weiter erwiesen sich kommunale Zuständigkeiten für die Projekte, eine gute Handlungskoordination mit einer zentralen Steuerung sowie intensive Partizipations- und Bottom-up-Strategien als förderlich (3). Als weitere Gelingensbedingungen wurden das Angebot von Beratungs- und Fortbildungsmassnahmen sowie der Einsatz von Prozessbegleiterinnen oder -begleitern beziehungsweise von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren identifiziert (4).

Als Risikofaktoren für die Implementierung von Bildungslandschaften erwiesen sich einerseits das Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Steuerungslogiken von schulischen und ausserschulischen Partnern sowie andererseits eine starke Fluktuation der am Programm beteiligten Personen.

Fazit: Sinn und Nutzen verdeutlichende Kommunikation und kooperative Führung

Kooperation in Form einer Bildungslandschaft ist ein vielversprechender Weg, um den Bildungsbedürfnissen der heutigen Zeit zu begegnen. Vonnöten ist dafür eine (weitere) Annäherung zwischen Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit auf Augenhöhe.

Damit einher gehen eine Neudefinition des Professionsverständnisses und eine weitere Professionalisierung der Bildungsakteure sowie die Arbeit an Organisationsbedingungen, die sich auch auf die Organisationskultur auswirken. Betont sei zweierlei:

1. Um (mehr) positive Erfahrungen mit Kooperation zu ermöglichen, muss für die an der Kooperation beteiligten Personen ein Nutzen der Zusammenarbeit sichtbar sein. Er kann in einer Arbeitsentlastung, in einer grösseren Zufriedenheit oder in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen bestehen.
2. Kooperation in der Bildungslandschaft mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit, also in kooperative Führungsstrukturen. Sollen die die Bildungslandschaft aktiv Gestaltenden eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller.

Literatur

- Huber, S.G. (2009). Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 35–43). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2010a). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2010b). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 8–21.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2014). *Kooperative Bildungslandschaften – Netzwerke(n) im und mit System*. Köln: WoltersKluwer.
- Huber, S. G., Schwander, M., Kilic, S. & Wolfgramm, C. (2014).

Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 137–164). Köln: WoltersKluwer.

Lamp, F. (2014). Kooperation und Vernetzung. In P. Völkel & A. Wihstutz (Hrsg.), *Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte: Studium im Elementarbereich 1: Schülerband*. Köln: Bildungsverlag Eins GmbH.

RÉSUMÉ A PROPOS DE LA COOPÉRATION ENTRE LES ÉCOLES ET LES ACTEURS EXTRA-SCOLAIRES DANS LES PAYSAGES ÉDUCATIFS

Le changement sociétal des dernières décennies a mené à une pluralisation des formes de vie au niveau familial. Ceci représente un nouveau défi pour les acteurs et institutions de l'éducation formelle et non-formelle, spécialement pour l'école et l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert, qui sont donc amenés à coopérer, par exemple au sein des paysages éducatifs. Le terme de paysage éducatif désigne une alliance stratégique de différentes autorités et d'institutions publiques et privées pour le façonnement des biographies de formation allant en général du jardin d'enfant à la fin de la formation. Dans les paysages éducatifs, on peut distinguer les coopérations horizontale et verticale. Dans les collaborations verticales, il s'agit en général d'alliances de différents types d'écoles au sein d'une commune ou d'une région dans le but de faciliter le passage d'une école à l'autre. Les coopérations horizontales concernent quant à elles la mise en réseau de différentes institutions comme par exemple l'école, l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert, les associations, la famille, etc. Ces collaborations peuvent être mises en place avec un objectif spécifique (par exemple réduire les délits dans un quartier) ou dans une perspective plus générale visant à améliorer l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. Plusieurs projets, notamment les «Paysages éducatifs Suisse», de la Jacobs Foundation (voir l'article page 10 dans cette revue), visent à encourager le développement de paysages éducatifs.

Facteurs de réussite centraux

- Dans le **domaine institutionnel**, on peut citer les conditions de réussite suivantes:
- vrai sujet, vraie tâche, qui met en évidence la nécessité de collaborer
 - bénéfice visible pour tous
 - vision partagée par tous
 - objectifs clairs et transparents

- non-contrainte
- responsabilité commune pour le succès des processus de coopération et le résultat
- reconnaissance de l'autonomie de chacun-e
- implication, règles claires
- plages horaire en commun
- locaux adaptés
- espaces de liberté
- infrastructure, ressources
- soutien interne, si besoin est conseil externe
- transparence des démarches
- répartition juste des tâches dans le groupe
- feedback régulier
- assurance des résultats
- possibilité de présenter les résultats
- reconnaissance
- décharge dans d'autres domaines

Dans le **domaine personnel**:

- compétences au niveau du contenu
- compétences communicatives et sociales
- réflexion sur son propre rôle
- accord concernant les règles et rituels
- ressenti de satisfaction et d'efficacité à travers des résultats concrets
- attitude positive, courage et créativité ainsi que disposition à faire confiance à d'autres
- initiative
- intérêt pour l'échange et les possibilités d'amélioration
- attitude de reconnaissance et de respect vis-à-vis des collègues
- autodiscipline

Dans le **domaine organisationnel**:

- compréhension professionnelle des rôles dans une équipe
- un climat de soutien plutôt que de concurrence
- une bonne culture de la critique et une gestion constructive des conflits
- une culture de la chasse aux trésors plutôt que de la chasse aux erreurs
- vision commune des valeurs et des objectifs dans le travail en commun
- culture constructive du vivre-ensemble avec respect, reconnaissance et confiance
- un climat d'ouverture face aux innovations et au changement

Les questions de la faisabilité jouent un rôle important pour la réussite de coopération. Ces questions se laissent résumer en quatre aspects en lien les uns avec les autres. Premièrement, la question du «pouvoir», des compétences, donc du savoir et des aptitudes (professionnelles, méthodiques, communicatives, etc.). Un deuxième aspect est celui du «vouloir», donc de la motivation. Le troisième aspect est celui du «devoir et oser». La dernière question est celle des «ressources» qui sont nécessaires pour le travail.



BILDUNGSLANDSCHAFTEN VERNETZEN DIE AKTEURE UNTERSCHIEDLICHER LERNWELTEN

Rita Schweizer leitet seit März 2015 das nationale Programm Bildungslandschaften Schweiz der Jacobs Foundation. Zuvor war sie in verschiedenen Positionen im formalen und informalen Bildungswesen tätig und in bildungspolitische Prozesse involviert.

Nur ein Bruchteil der Bildung findet in der Schule statt – der Grossteil hingegen im informellen oder non-formalen Kontext. Das Programm Bildungslandschaften Schweiz der Jacobs Foundation vernetzt zur optimalen Förderung der Kinder und Jugendlichen alle Bildungsakteure in deren Umfeld. Aktuell entstehen schweizweit 22 lokale Bildungslandschaften.

Die Schweizer Gesellschaft wird, insbesondere geprägt von Migration, Globalisierung und demographischem Wandel, immer komplexer und die Herausforderungen an die Herstellung von Chancengerechtigkeit in der Bildung steigen. Dabei kommt der Kombination von schulischer und ausserschulischer Bildung sowie dem Aufbau von Kooperationssystemen eine immer grössere Bedeutung zu.

In einer Bildungslandschaft vernetzen sich die verschiedenen Bildungsakteure und arbeiten eng zusammen. Die systematische und zielgerichtete Vernetzung strebt nach gleichwertigen Chancen auf eine qualitativ gute und ganzheitliche Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. Der Aufbau einer Bildungslandschaft bedingt ein gemeinsames Bildungsverständnis aller Akteure, welches die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen als umfassende gesellschaftliche Aufgabe versteht.

Bildungslandschaften sind nichts gänzlich Neues. Vielerorts arbeiten die Kinder- und Jugendarbeit oder die Schulen bereits mit unterschiedlichen Akteuren zusammen. Das Programm Bildungslandschaften Schweiz systematisiert solch bestehende Verknüpfungsansätze, richtet sie auf gemeinsam geteilte Ziele aus und verankert sie nachhaltig im Bildungssystem. Die Jacobs

Foundation unterstützt während der Programmlaufzeit von 2012 bis 2018 schweizweit den Aufbau von 22 lokalen Bildungslandschaften. 2012 begann der Aufbau von 9 Bildungslandschaften in den Kantonen Basel, Fribourg und Zürich. Anfang 2015 kamen in der zweiten Programmphase 13 weitere Projekte in den Kantonen Aargau, Basel, Bern, Fribourg, Luzern, Thurgau, Waadt und Wallis dazu.

Umfassende Bildung basiert auf drei Lernfeldern

Um als Erwachsene im beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld erfolgreich zu sein, müssen Kinder und Jugendliche sowohl ein gutes Grundwissen als auch soziale und emotionale Kompetenzen erlernen. Die Schule allein ist nicht in der Lage, die stetig steigenden Erwartungen der Gesellschaft und der Wirtschaft zu erfüllen. Als gesetzlich verankerter Konzentrationspunkt der formalen Bildung kommt ihr jedoch eine zentrale Rolle zu. Sie kann und soll aber nicht allein für die umfassende Bildung von Kinder und Jugendlichen verantwortlich sein. Bildung findet überall statt – über die Schule hinaus auch in der Familie, der Freizeit, den Kindertageseinrichtungen, der Kinder- und Jugendarbeit oder wo auch immer das Kind sich bewegt. Diese vielfältigen Lernwelten lassen sich in formale, non-formale und informelle Lernfeldern einteilen:

- Die **formale Bildung**, wie die Volksschule, hat verpflichtenden Charakter.
- Die **non-formale Bildung** ist freiwillig und findet in organisierten Angeboten statt, wie in der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen und Musikschulen.
- Die **informelle Bildung** vollzieht sich in ungeplanten Prozessen im Alltag, in der Familie und in der Gruppe der Gleichaltrigen.

Diese verschiedenen Lernfelder, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, ergänzen sich gegenseitig. Im Hinblick auf eine umfassende Bildung gilt es, die komplementären Kompetenzen der verschiedenen Akteure dieser Lernfelder optimal zu verknüpfen und zu nutzen.

Akteure in Bildungslandschaften ziehen am gleichen Strick

Für den Lernerfolg sorgen die Akteure einer Bildungslandschaft gemeinsam. Entsprechend der Lernfelder können die Akteure in Schulen, Familien und ausser-schulische Bildungseinrichtungen – also öffentliche und zivilgesellschaftliche Vertreter – eingeteilt werden. Die Schule ist obligatorisch und dadurch zentral im Leben aller Kinder. Sie ist daher ein entscheidender Partner in den Bildungslandschaften. In vielen Fällen ist sie auch der Träger der Initiative. Zu den non-formalen Lernfeldern zählen Sportclubs, Krippen, Musikschulen, Gemeinschaftszentren, Kulturvereine, Angebote von Kirchen, Pfadfindervereine, Mittagstische, Tagesbetreuung, Bibliotheken und

Beratungsstellen. In diesem Lernfeld ist der Anspruch der Bildungslandschaften, bildungsrelevante soziale Kompetenzen gezielt zu fördern. Der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt in diesem Lernfeld besondere Wichtigkeit zu, weil sie über viel Erfahrung mit gemeinwesenorientierten Ansätzen verfügt. Besonders zentral für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist das informelle Lernfeld, das die Familie und das Umfeld bietet. Die Familie mit all ihren Formen in einem heterogenen kulturellen Kontext soll und kann nicht ersetzt werden. Familien sind aber in unterschiedlichem Masse auf externe Unterstützung angewiesen. Bildungslandschaften streben deshalb eine starke Einbeziehung der Eltern an.

Die Essenz ist der Paradigmenwechsel

Bildungslandschaften bauen Netzwerke. Im Vordergrund steht dabei die stärkere lokale Vernetzung und Koordination und letztlich der Mentalitätswechsel aller Akteure: Bildung ist nicht die Aufgabe einzelner Akteure, sondern alle Bildungsbeteiligten fühlen sich gemeinsam verantwortlich für alle Kinder und Jugendlichen. Oder um es mit dem afrikanischen Sprichwort auszudrücken: Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf. Die Herausforderung dabei ist, die richtige Balance zwischen Aufgabenteilung und Aufgabenverschränkung unter den verschiedenen Bildungsakteuren zu finden. Bildungslandschaften bezwecken unter keinen Umständen, die Verantwortlichkeiten der verschiedenen Akteure aufzuheben. Vielmehr treten die unterschiedlichen Organisationsziele zugunsten des gemeinsamen Ziels der Chancengerechtigkeit in den Hintergrund.

Eine Bildungslandschaft ist klar erkennbar

Eine Bildungslandschaft entsteht, wenn schulische und ausser-schulische Akteure in einem definierten lokalen Raum, gemeinsam, zielgerichtet, systematisch, politisch getragen und langfristig an der umfassenden Bildung der Kinder und Jugendlichen arbeiten. Sie zeichnet sich durch folgende sieben Merkmale aus:

- Kindzentriert:** In der Bildungslandschaft geht es ums Kind – nicht etwa um Institutionen oder Akteure. Alle Kinder und Jugendlichen sollen gute Chancen haben, ihr Potential entwickeln zu können und auf ihrem individuellen Bildungsweg so begleitet zu werden, dass keine Brüche entstehen.
- Vernetzt:** Alle Akteure um das Kind herum vernetzen sich systematisch horizontal und arbeiten gemeinsam und auf gleicher Augenhöhe für die Förderung des Kindes. Vertikal vernetzen sie sich im Sinne einer Bildungskette, um insbesondere den Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten zu begleiten.
- Politisch getragen:** Die Bildungslandschaft betrifft die ganze Gemeinde, somit ist eine breite politische Abstützung unerlässlich. Ohne den politischen Willen

kann eine Bildungslandschaft weder entwickelt noch langfristig finanziert werden.

Zielorientiert: In einer vernetzten Bildungslandschaft sollen alle Akteure ein gemeinsames Ziel verfolgen und am gleichen Strick ziehen.

Formal, non-formal, informell: Die Akteure anerkennen, dass Lernen überall stattfindet und die sozialen und emotionalen Kompetenzen genau so wichtig sind wie die kognitiven Kompetenzen.

Professionell: Eine Bildungslandschaft muss einen Ankerpunkt haben. Das muss eine gut ausgebildete Fachperson beispielsweise in einem Bildungsbüro oder Ähnlichem sein.

Langfristig: Eine Bildungslandschaft ist nicht als Projekt angelegt sondern als langfristige Partnerschaft. Das Ziel der gleichberechtigten Chancen für alle Kinder und Jugendlichen wird nicht von heute auf morgen erreicht und die positive Wirkung auf das einzelne Kind kann erst nach Jahren überprüft werden.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit spielt eine wichtige Rolle

Jede Bildungslandschaft orientiert sich an den lokalen Bedürfnissen. Daher kann die Frage nach der Rolle der OKJA nicht allgemeingültig beantwortet werden. In allen Bildungslandschaften wird die OKJA in die horizon-

tale Vernetzung einbezogen. Oft ist sie Teil der Steuergruppe. Und in einem Fall, der Bildungslandschaft Raron, ist die Offene Jugendarbeit gar Trägerin des Projekts. Als kleinster gemeinsamer Nenner aller 22 lokalen Bildungslandschaften kann die Wichtigkeit des Einbezugs der OKJA in die Projektarbeit genannt werden. Die Koordination zwischen den Schulen und der OKJA kann zu überraschenden Ergebnissen und spannender Nutzung von Synergien führen – wie der anschliessende Bericht der Jugendarbeit St.Johan / Volta auf Seite 12 anschaulich belegt.

Lokale Bildungslandschaften – Bildung ist mehr als Schule

Die Jacobs Foundation fördert im Programm «Bildungslandschaften Schweiz» die systematische Zusammenarbeit schulischer und ausserschulischer Bildungsakteure, um Kindern und Jugendlichen bessere Bildungs- und Entwicklungschancen zu bieten. Seit Anfang 2015 umfasst das Programm 22 lokale Bildungslandschaften in der ganzen Schweiz. In Kooperation mit Kantonen, Gemeinden, Verbänden und Experten will die Jacobs Foundation damit einen Beitrag zur Entwicklung von Innovationen im Schweizer Bildungssystem leisten. Über die Programmlaufzeit von 2012 bis 2018 investiert die Jacobs Foundation insgesamt 6,5 Millionen Schweizer Franken. www.bildungslandschaften.ch



Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

**Soziale Arbeit
Weiterbildung**

Machen Sie mehr aus sich. Und aus unserer Gesellschaft.

CAS Handlungskompetenz in der Kinder-/Jugendhilfe

Der CAS vermittelt fundierte internationale Konzepte und Modelle, welche sich in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bewährt haben. Lernen Sie geeignete Lernsettings zu planen, zu gestalten und zu evaluieren sowie Interventionen in verschiedenen Lebensbereichen umzusetzen. CAS-Start im August 2015.

CAS Case Management – beziehungsorientiertes Handeln in sozialen Systemen

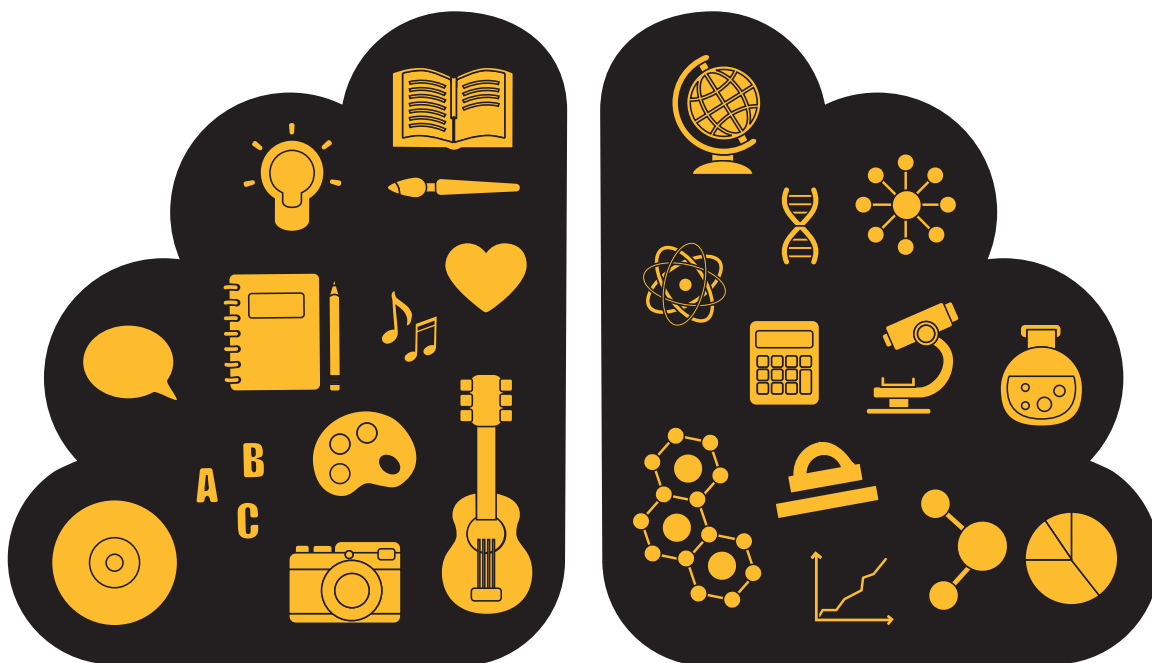
Case Management verbindet einzelfallorientiertes Vorgehen mit Systemmanagement. Dieser CAS vermittelt Ihnen Fachkenntnisse zur Case-Management-Methodik, zu effektiver und beziehungsbasierter Fallführung sowie zu interdisziplinärer Zusammenarbeit. CAS-Start im Januar 2016.

CAS Kinder und ihre Lebenswelten – Kita, Schule, Quartier, Stadt

Der CAS fokussiert auf die Alltagswelten von Kindern – und nimmt dabei deren Perspektive ein. Wie können Sie Qualität und Gestaltungspotenzial dieser Lebenswelten erforschen und analysieren? Wie gelingt es Ihnen, die Wahrnehmung von Kindern zu verstehen und in die professionellen Handlungsfelder einzubringen? CAS-Start im August 2015.

» www.sozialearbeit.zhaw.ch

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Departement Soziale Arbeit, Hochschulcampus Toni-Areal
Pflingstweidstrasse 96, 8005 Zürich, Telefon +41 58 934 86 36



LES PAYSAGES ÉDUCATIFS METTENT EN RÉSEAU LES ACTEURS DES DIVERS UNIVERS ÉDUCATIFS

Rita Schweizer dirige depuis mars 2015 le programme national Paysages éducatifs Suisse de la Jacobs Foundation. Auparavant, elle a été active dans différentes positions des domaines de l'éducation formelle et informelle et impliquée dans des processus de politique de l'éducation.

Seule une petite partie de l'éducation a lieu à l'école – la majeure partie dans le contexte informel et non-formel. Le programme Paysages éducatifs Suisse met en réseau, pour l'encouragement optimal des enfants et des jeunes, tous les acteurs de l'éducation dans leur environnement.

Marquée par la migration, la globalisation et le changement démographique, la société suisse devient toujours plus complexe et les défis en lien avec la mise en place d'une meilleure égalité des chances dans l'éducation grandissent. La combinaison de l'éducation scolaire et extrascolaire ainsi que le développement de systèmes de coopération prennent une importance toujours plus grande.

Dans un paysage éducatif, les différents acteurs de l'éducation sont liés et collaborent intimement. La mise en réseau systématique et orientée vers un but vise des chances équivalentes pour tous les enfants et jeunes d'avoir accès à une éducation de qualité et complète. La construction d'un paysage éducatif suppose une compréhension commune de l'éducation chez tous les acteurs, compréhension qui considère l'accompagnement, l'éducation et la formation des enfants et des jeunes comme une tâche sociétale intégrale. Les paysages éducatifs ne sont rien de vraiment nouveau. A beaucoup d'endroits, l'animation enfance et jeunesse ou les écoles collaborent déjà avec les différents acteurs. Le programme Paysages éducatifs Suisse systématise de tels points de liaison, les dirige vers des buts en commun et les ancre durablement dans le système éducatif. La Jacobs Foundation soutient, de 2012 à 2018, le développement de 22 paysages éducatifs

locaux en Suisse. En 2012, neuf paysages éducatifs dans les cantons de Bâle, Fribourg et Zürich ont été mis en place. Début 2015, dans la deuxième phase du programme, 13 autres projets sont venus s'ajouter dans les cantons d'Argovie, Bâle, Berne, Fribourg, Lucerne, Thurgovie, Vaud et du Valais.

Une éducation intégrale se base sur trois domaines d'apprentissage

Pour réussir dans l'environnement professionnel et sociétal, les enfants et les jeunes doivent acquérir un bon savoir de base ainsi que des compétences sociales et émotionnelles. L'école n'est pas en position, à elle seule, de pouvoir répondre aux exigences toujours plus grandes de la société et de l'économie. En tant que point de concentration de l'éducation formelle ancrée dans la loi, l'école a toutefois un rôle central. Elle ne peut et ne doit toutefois pas être la seule responsable pour l'éducation globale des enfants et des jeunes. L'éducation a lieu partout, également dans la famille, le temps libre, les jardins d'enfant, l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert et partout où l'enfant se trouve. Ces divers champs d'apprentissage se laissent diviser en milieux formateurs formel, non-formel et informel:

- L'éducation formelle, comme l'école, a un caractère obligatoire.
- L'éducation non-formelle est facultative et a lieu dans des offres organisées comme par exemple dans l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert, les associations et écoles de musique.

- L'éducation informelle a lieu dans des processus non planifiés du quotidien, dans la famille et les groupes de pairs.

Ces différents champs d'apprentissage se complètent. Pour viser une éducation globale, il s'agit de lier et d'utiliser de façon optimale les compétences complémentaires des différents acteurs de ces milieux formateurs.

Les acteurs des paysages éducatifs vont dans la même direction

Dans un paysage éducatif, les acteurs se soucient ensemble du succès de l'apprentissage.

A l'instar des champs d'apprentissage, les acteurs peuvent être répartis en école, famille et institutions extrascolaires – donc représentants publics et de la société civile. L'école est obligatoire et donc centrale dans la vie de tous les enfants. Elle est par conséquent un partenaire décisif dans les paysages de formation. Dans de nombreux cas, elle est également l'initiatrice. Dans les champs d'apprentissage non-formels on peut citer les clubs de sport, les crèches, les écoles de musique, les centres communautaires, les associations culturelles, les offres des églises, les scouts, les cantines, les structures d'accueil de jour, les bibliothèques et les services de conseil. Dans ce champ d'apprentissage, la revendication des paysages éducatifs est d'encourager de manière ciblée les compétences sociales pertinentes pour l'apprentissage.

L'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert a une importance particulière car elle a beaucoup d'expérience avec le travail communautaire.

Le champ d'apprentissage informel qu'offre la famille et l'environnement est vraiment central pour le développement des enfants et des jeunes. La famille, avec toutes ses formes dans un contexte culturel hétérogène, ne doit et ne peut pas être remplacée. Mais les familles – dans différentes mesures – ont besoin d'être soutenues. C'est pourquoi les paysages éducatifs aspirent à une forte implication des parents.

L'essence est le changement de paradigme

Les paysages éducatifs construisent des réseaux. Le renforcement local de la mise en réseau et de la coordination, et finalement le changement de mentalité de tous les acteurs sont les priorités: l'éducation n'est pas une tâche d'acteurs individuels, au contraire, toutes les personnes impliquées se sentent responsables ensemble de tous les enfants et les jeunes. Ou pour le dire avec un proverbe africain: pour éduquer un enfant, il faut tout un village. Le défi réside dans le fait de trouver l'équilibre juste entre la répartition et l'accomplissement commun des tâches entre les différents acteurs de l'éducation. Les paysages éducatifs ne recherchent nullement à annuler les responsabilités des différents acteurs. Les buts de chaque organisation sont relégués à l'arrière plan au bénéfice de l'objectif commun qu'est l'égalité des chances.

Un paysage éducatif est clairement reconnaissable

Un paysage éducatif se forme quand des acteurs scolaires et extrascolaires travaillent ensemble à l'éducation globale des enfants et des jeunes dans un espace local défini, de façon systématique, orientée vers un but, durable et ancrée au niveau politique. Un paysage éducatif se caractérise par les sept points suivants:

Centré sur l'enfant: Dans un paysage éducatif, ce qui compte c'est l'enfant, pas les institutions ou les acteurs. Tous les enfants et jeunes devraient avoir de bonnes chances de pouvoir développer leur potentiel et d'être accompagnés sur leur chemin individuel de formation de telle façon qu'il n'y ait pas de cassure.

En réseau: tous les acteurs autour de l'enfant sont reliés de façon horizontale et travaillent ensemble pour l'encouragement de l'enfant. Ils sont reliés de façon verticale à l'instar d'une chaîne de formation pour faciliter les transitions d'un niveau de formation à un autre.

Le fruit d'une volonté politique: le paysage éducatif touche toute la commune, un fort ancrage politique est nécessaire. Sans volonté politique, un paysage éducatif ne peut être ni développé ni financé à long terme.

Orienté vers un but: dans un paysage éducatif, tous les acteurs doivent poursuivre un but en commun.

Formel, non-formel, informel: les acteurs reconnaissent que l'éducation a lieu partout et que les compétences sociales et émotionnelles sont tout aussi importantes que les compétences cognitives.

Professionnel: un paysage éducatif doit avoir un point d'ancrage. Cela peut par exemple être un professionnel dans un bureau de l'éducation.

Durable: un paysage éducatif n'est pas conçu comme un projet, mais comme un partenariat durable. Le but de l'égalité des chances pour tous les enfants et les jeunes ne peut pas être atteint d'un jour à l'autre et l'effet positif pour chaque enfant ne peut être évalué qu'après plusieurs années.

L'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert joue un rôle important

Chaque paysage éducatif s'oriente aux besoins locaux, donc on ne peut pas répondre de façon générale à la question du rôle de l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert. Dans tous les paysages éducatifs, l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert est impliquée dans la mise en réseau horizontale. Souvent, elle fait partie du groupe de pilotage. Et dans un cas, le paysage éducatif de Raron, c'est l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert qui est la porteuse du projet. L'importance de l'implication de l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert dans les projet est le plus petit dénominateur commun des 22 paysages éducatifs locaux. La coordination entre les écoles et l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert peut mener à des résultats surprenant et à des synergies – comme le montre l'article concernant le paysage éducatif de St. Johan / Volta à la page 13 de cette revue.

POTENZIALE FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN DER JUGENDARBEIT UND DEN SCHULEN AM BEISPIEL BILDUNGSLANDSCHAFT ST. JOHANN / VOLTA

Anita Abegglen hat Soziokulturelle Animation an der Hochschule Luzern studiert. Sie arbeitet im Badhuesli Jugend & Kultur (JuAr Basel) und absolviert berufsbegleitend das Masterstudium Gemeinwesenentwicklung, Quartiermanagement und Lokale Ökonomie.

In jeder Lebenssituation gibt es Möglichkeiten, sich zu bilden. Dafür brauchen Professionelle ein umfassendes Bildungsverständnis und Jugendliche entsprechende schulische, ausser schulische und informelle Lernsettings. Der vorliegende Artikel zeigt Potenziale für die Kooperation zwischen der Jugendarbeit und den Schulen auf.

Der Ruf nach einem umfassenden Bildungsverständnis ist nicht neu. Verschiedene AkteurInnen der ausser-schulischen Kinder- und Jugendarbeit auf nationaler und interkantonalen Ebene haben 2012 ein Grund-lagendokument mit entsprechenden Forderungen erarbeitet (vgl. Grundlagendokument des SAJV für eine umfassende Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz). Auch in den von der Jacobs Foundation initiierten lokalen Bildungslandschaften wird mit diesem Verständnis von Bildung gearbeitet (siehe Artikel auf Seite 7). Die Bildungslandschaft, die in diesem Artikel thematisiert wird, ist im Quartier St. Johann / Volta in der Stadt Basel verortet. Das Quartier verändert sich durch Stadtteilaufwertung und diverse Wohnungs-bauprozesse stark. Gut situierte Familien, Migranten-familien und sozial benachteiligte Familien bilden eine heterogene Bevölkerung. Um dieser Vielfalt auch im Bereich der Bildung Rechnung zu tragen, braucht es im Quartier Lernorte mit unterschiedlichen Strukturen und Methoden. Die Vernetzung zwischen den Institutionen schulischer und ausser schulischer Angebote soll die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen erweitern und das Übergangsmanagement verbessern. Die Kooperation zwischen der Offenen Jugendarbeit JuAr Basel bzw. dem Fachteam des Badhueslis und den Schulen im Quartier wird in diesem Artikel beispielhaft aufgezeigt. Die Autorin geht dabei der Frage nach, inwiefern die Schule und die Jugendarbeit sich gegen-seitig ergänzen können, um Übergänge für Jugendliche – insbesondere ins Berufsleben – zu erleichtern. Nach einer kurzen Einführung in drei unterschiedliche Formen von Bildung, werden im nächsten Abschnitt die möglichen Ansatzpunkte der Kooperation zwischen dem Badhuesli Jugend & Kultur und den Schulen vor-gestellt.

Bildung findet immer und überall statt

Bildungslandschaften umfassen drei unterschiedliche Formen von Bildung: Formale Bildung, non-formale Bildung und informelle Bildung. Die formale Bildung

hat verpflichtenden Charakter (schulische Bildung). Die non-formale Bildung zeichnet sich aus durch Freiwillig-keit, Bedürfnisorientierung und Partizipation. Informelle Bildung wiederum umfasst ungeplante Prozesse, die im Alltag, in der Auseinandersetzung mit der Familie bzw. der Peergroup stattfinden. Kinder und Jugendliche be-wegen sich in diesen Lernwelten und begegnen dabei verschiedenen AkteurInnen. In jeder Lebenssituation gibt es Möglichkeiten, sich zu bilden. Dieses Verständ-nis erfordert die Anerkennung der Gleichwertigkeit der formalen, non-formalen und informellen Bildung im Be-wusstsein, dass nicht alle Jugendlichen über dieselben Zugänge zu den drei Bildungsformen verfügen. Im Rahmen der Bildungslandschaft haben die Fach-personen des Badhueslis die Aufgabe übernommen, die formalen mit den non-formalen Angeboten bzw. ihren Institutionen im Quartier zu vernetzen. Die Ju-gendarbeitenden begleiten Jugendliche umfassend in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Dabei fällt auf, dass viele Jugendliche keinen positiven Zugang zur formalen Bildung haben. Diese Jugendlichen stammen oft aus einem bildungsfernen Milieu, verfügen über wenig Wis-sen hinsichtlich Lernmethoden und Lernstrategien und empfinden Lernen folglich als mühsam und wenig lust-voll. Dies gilt nicht automatisch für Lernerfahrungen im non-formalen Bildungsbereich. In den Angeboten und Projekten der Jugendarbeit zeigte sich, dass bei diesen Jugendlichen gezielt Lernprozesse mithilfe kreativer Ansätze ausgelöst bzw. gefördert werden können. Eine mögliche Begründung dafür ist, dass die Teilnahme an Angeboten bzw. Projekten freiwillig ist, sich an den In-teressen der Zielgruppe orientiert und eine Mitwirkung ermöglicht. Die Jugendlichen werden von Betroffenen zu Beteiligten und identifizieren sich mit ihren Angebo-ten respektive Projekten.

Ansatzpunkte für eine Kooperation

Aus den lokalen Gegebenheiten ergeben sich mehrere Ansatzpunkte für eine Kooperation mit den Schulen. Diese werden nachfolgend erläutert:

- **Kompetenzorientierung Lehrplan 21:** Eine Verände-rung im Lehrplan 21 ist die Kompetenzorientierung. Diese Neuorientierung stellt zwar kein Paradigmen-wechsel dar, bedingt jedoch einen Perspektiven-wechsel. Im Lehrplan wurden Kompetenzen fest-gelegt, die im Laufe der Schulzeit gezielt aufgebaut werden sollen. Zudem wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen nur dann kompetent handeln

können, wenn sie über das notwendige Wissen verfügen. Kompetenz wird somit als Verbindung von Wissen und Können betrachtet. Sie impliziert eine Offenheit gegenüber dem Potenzial verschiedener Lernsettings wie auch gegenüber der Methodenwahl für eine gezielte Kompetenzförderung. Die Offene Jugendarbeit will mit ihren Angeboten und Projekten Schlüsselkompetenzen der Jugendlichen fördern und schafft dafür mit verschiedenen Methoden Lernsettings in ihren Angeboten und Projekten. Die Kompetenzorientierung ist die Basis für eine gegenseitige Ergänzung. In Anlehnung an die Kompetenzen im Lehrplan könnten entsprechende Lehrsettings gemeinsam gestaltet werden. Ganz im Sinne eines Leitsatzes aus dem Lehrplan 21, der besagt, dass SchülerInnen Wissen erwerben sollen, das sie auch anwenden können (siehe www.lehrplan.ch).

- **Neue Verordnung über die Tagesstrukturen Freizeitangebote:** Am 1. August 2015 wird in Basel-Stadt eine neue Tagsstrukturverordnung wirksam. Das Schulgesetz sieht vor, dass in der Volksschule ein unterrichtsergänzendes Betreuungsangebot gewährleistet wird. Für die neue Sekundarschule muss deshalb ein angepasstes Tagesstrukturenangebot umgesetzt werden. In der Medienmitteilung vom 2. Dezember 2014 wird der Regierungsrat folgendermassen zitiert: «Die Tagesstrukturen sollen für die Jugendlichen frei zugänglich sein. Durch die zusätzlichen Aktivitäten wie zum Beispiel Hausaufgabenunterstützung oder freiwilliger Schulsport sollen gerade auch bildungsferne Jugendliche an Angebote herangeführt werden, die ihre Interessen wecken und damit auch ihre Bildungschancen erhöhen. Dies kommt wiederum direkt der Schule und dem Unterricht zugute.» Das Badhuesli verfügt über Räumlichkeiten und Fachpersonen, die entsprechende Aktivitäten planen und umsetzen können.
- **Räumlichkeiten:** Das Badhuesli Jugend & Kultur befindet sich im Umbau. Nach Abschluss der Arbeiten wird das Haus über multifunktionale Räumlichkeiten verfügen, die vielseitig genutzt werden können. So können u. a. Lernsettings in den Bereichen Musik, Tanz, Ton- und Bühnentechnik geschaffen werden. Ein Kinoraum und Partykeller runden den Veranstaltungsbereich ab. Das Schulhaus St. Johann wird umgebaut und das Schulhaus Volta erweitert. Beide Schulleitungen stehen vor einem Raumproblem. Die Jugendarbeit will Hand bieten und Räumlichkeiten für Aktivitäten (Workshops, Angebote, Projekte) zur Verfügung stellen. Bereits geplant sind Schulklassenbesuche im Herbst. D. h. Lehrpersonen besuchen mit ihrer Klasse eine Lektion das Badhuesli. Dabei lernen sie die Fachpersonen sowie das Potenzial der Räumlichkeiten vor Ort kennen.

Nicht zuletzt übernimmt die Jugendarbeit im vorliegenden Fall die Vernetzung der Schulen mit anderen AkteurInnen im Quartier. Daraus können vielfältige Bildungsorte und ProjektpartnerInnen aus verschiedenen Disziplinen resultieren.

Abschliessende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurden Berührungspunkte der Offenen Jugendarbeit mit den Schulen am Beispiel der Bildungslandschaft St. Johann / Volta aufgezeigt. Die Erfordernisse für wirkungsvolles, nachhaltiges Lernen im Sinne von lebenslangem Lernen sind stark mit einem umfassenden Bildungsverständnis und der Anerkennung, dass Bildungsarbeit in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings geleistet wird, verbunden. Die Offene Jugendarbeit verfügt über ein bedeutendes Methodenrepertoire für die Gestaltung von Lernsettings. Wichtig für eine erfolgreiche Kooperation ist, dass sie dabei ihre Rolle und ihr spezifisches Bildungspotenzial bewahren kann. Weiter braucht es Lehrpersonen, die dieses umfassende Bildungsverständnis teilen und erkennen, dass gemeinsame Interessen verfolgt werden. Die Bündelung der Kräfte und der Aufbau von Netzwerken sind Stärken der Professionellen der Sozialen Arbeit.

Die Frage nach dem optimalen Übergangsmanagement kann mit diesem Beitrag sicher nicht abschliessend beantwortet werden, da konkrete Ergebnisse der Kooperation noch fehlen. Die Beteiligten lassen sich von der Überzeugung leiten, dass Jugendliche mit vielseitigen, mitunter auch komplexen Lernsettings das entsprechende Rüstzeug für den Berufseinstieg erhalten und den Übergang ins Berufsleben besser bewältigen können. Der Entscheid, gemeinsam nach einem Weg zu suchen, wurde von beiden Seiten bewusst gefällt. Diese hohe Bereitschaft zur Kooperation ist bereits ein vielversprechender Anfang.

Bezugsquelle

«Umfassende Bildung» – Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, SAJV Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, Gerberngasse 39, Postfach 292, 3000 Bern 13
Tel. 031 326 29 29, info@sajv.ch, www.sajv.ch

RÉSUMÉ POTENTIELS POUR LA COLLABORATION ENTRE L'ANIMATION JEUNESSE ET LES ÉCOLES À TRAVERS L'EXEMPLE DU PAYSAGE ÉDUCATIF ST. JOHANN / VOLTA

Les différents acteurs de l'accueil extrascolaire au niveau national et intercantonal ont élaboré en 2012 un document avec différentes revendications. Les paysages éducatifs soutenus par la Jacobs Foundation travaillent également avec cette compréhension-là de l'éducation. Le paysage éducatif au centre de cet article se situe dans le quartier de St. Johann / Volta à Bâle, où vit une population hétérogène. Pour répondre à cette diversité dans le domaine de l'éducation, le quartier a besoin d'espaces d'apprentissage avec des structures et des méthodes différentes. Le réseau formé par les

institutions scolaires et extrascolaires veut élargir les possibilités de formation des enfants et des jeunes et améliorer les transitions entre les différentes institutions.

L'éducation a lieu partout et en tout temps

Les paysages éducatifs incluent trois formes différentes d'éducation: formelle, non-formelle, informelle. L'éducation formelle a un caractère obligatoire (formation scolaire). L'éducation non-formelle a comme particularité d'être basée sur la libre adhésion, la participation et l'orientation aux besoins. L'éducation informelle comprend les processus non planifiés du quotidien au sein de la famille et du groupe de pairs. Les enfants et les jeunes naviguent entre ces univers d'apprentissage et y rencontrent divers acteurs. Les possibilités d'éducation existent dans chaque situation de vie. Cette compréhension des choses demande d'admettre que l'éducation formelle, non-formelle et informelle sont toutes également importantes, mais que les jeunes n'ont pas tous le même accès aux trois formes. Dans le cadre du paysage éducatif, les professionnel-le-s du Badhuesli ont assumé la tâche de mettre en réseau les offres formelles et non-formelles, respectivement leurs institutions, dans le quartier. Les animateurs-trices jeunesse ont pu constater que de nombreux jeunes n'ont pas un accès positif à l'éducation formelle. Ces jeunes-là disposent de peu de savoir quant aux méthodes et aux stratégies d'apprentissage et ressentent en conséquence le fait de devoir apprendre comme pénible. Cela n'est pas automatiquement valable pour les apprentissages dans le domaine non-formel. Il a en effet été observé qu'à travers des offres et des projets de l'animation jeunesse, des processus d'apprentissage on pu être déclenchés et encouragés grâce à des moyens créatifs.

Points possibles de collaboration avec les écoles

- Orientation aux compétences – plan d'études 21: une des nouveautés du plan d'études 21 est l'orientation aux compétences. Des compétences qui doivent être acquises au cours du parcours scolaire y sont définies. De plus, on considère que les élèves ne peuvent agir de façon compétente que s'ils disposent du savoir nécessaire. La compétence est donc comprise comme lien entre le «savoir» et le «pouvoir», l'action. L'orientation aux compétences est la base d'une complémentarité entre l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert et l'école. En se référant aux compétences listées dans le plan d'études 21, des situations d'apprentissage pourraient être organisées en commun.
- Nouveau décret concernant l'accueil extrascolaire: Le 1^{er} août 2015 un nouveau décret entrera en vigueur en ville de Bâle. La loi prévoit que l'école obligatoire assure une offre d'accueil en complément aux heures d'école. Le Badhuesli dispose de locaux et des professionnel-le-s nécessaires pour pouvoir organiser et mettre en place de telles activités.
- Locaux: Après les travaux qui sont en cours au Badhuesli, les locaux multifonctionnels de l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert pourront être mis à disposition des écoles de St. Johann et de Volta, en manque de place.

En conclusion

L'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert dispose d'un répertoire important de méthodes pour la gestion de situations d'apprentissage. Ce qui est important pour une coopération réussie, c'est que l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert puisse garder son rôle et son potentiel d'éducation spécifique. De plus, il est nécessaire que les enseignant-e-s partagent cette vision complète de l'éducation et reconnaissent que les intérêts poursuivis sont les mêmes. Les personnes impliquées dans le paysage éducatif de Badhuesli partagent la conviction que les jeunes confrontés à des situations d'apprentissage diverses et complexes acquièrent les outils nécessaires pour mieux gérer le passage dans le monde professionnel.

Littérature

«Education globale. Pour une meilleure reconnaissance de l'éducation au sein des activités de l'enfance et de la jeunesse», Conseil Suisse des Activités de Jeunesse, <http://www.sajv.ch/fr/politique/domaines-de-travail/benevolat/education-non-formelle/>

PUBLIKATION «JUGENDARBEIT: KONTEXT SCHULE. VERSUCH EINER INTERDISZIPLINÄREN AUSEINANDERSETZUNG»

Die Publikation «jugendarbeit: kontext schule» bündelt aktuelle Aspekte und Ergebnisse von Kooperationen ausserschulischer Jugendarbeit und Schule. Erweiterte Lern- und Bildungsangebote im Rahmen von ganztägigen Schulformen bieten eine Basis für die fachwissenschaftliche Diskussion zum Stellenwert und zu Entwicklungschancen für diese Handlungsfelder. Für MitarbeiterInnen aus der Jugendarbeit wie auch für jugendpolitische EntscheidungsträgerInnen behandelt diese Publikation wichtige Überlegungen und Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Feldern von Kooperationen zwischen Schule und ausserschulischer Jugendarbeit. Ausgangspunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung ist der steiermarkweite Ausbau von ganztägigen Schulformen und die Frage, was diese schulische Entwicklung für das Arbeitsfeld der ausserschulischen Jugendarbeit bedeutet bzw. welche Position die ausserschulische Jugendarbeit in diesem Szenario beziehen kann und wo Kooperationen möglich und sinnvoll erscheinen. Die entscheidende Frage, der im Rahmen dieser Publikation nachgegangen wurde, lautet daher: Kann und soll die ausserschulische Jugendarbeit als Partnerin erweiterter Lern- und Bildungsangebote im Rahmen ganztägiger Schulformen agieren oder soll / muss sie sich von diesen schulischen Entwicklungen abgrenzen und sich in ihren Angeboten und Zielgruppendefinitionen modifizieren? Im Rahmen dieser Publikation wird ausgelotet, welche Erfahrungen es in der Kooperation bzw. im Nebeneinander von Ganztagschule und ausserschulischer Jugendarbeit bereits gibt, welche gegenseitigen Erwartungen an den jeweils anderen Bereich bestehen bzw. entstehen könnten und nicht zuletzt welche Szenarien für die Landschaft der Steirischen Jugendarbeit möglich bzw. wünschenswert erscheinen.

Kostenlose Bestellung bei office@beteiligung.st
Download unter http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/BUCH-wertstatt2014_WEB.pdf



ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN OFFENER KINDER- UND JUGENDARBEIT UND SCHULE / SCHULSOZIALARBEIT

Reto Mischler, Schulsozialarbeiter, ehemaliger Jugendarbeiter.

Ein Erfahrungsbericht aus dem Kanton Bern zur Zusammenarbeit zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und Schule / Schulsozialarbeit (SSA). Dieser Bericht vermittelt kein theoretisch fundiertes Wissen, wie diese Zusammenarbeit aussieht. Im Beitrag wird der Versuch unternommen, Möglichkeiten / Chancen bei der Zusammenarbeit, sowie deren Grenzen, aufzuzeigen. Im Kanton Bern wurde die ASIV (Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration) auf den 1. Januar 2012 eingeführt. Durch die Einführung dieser Verordnung haben sich die Möglichkeiten der Zusammenarbeit stark reduziert.

Wichtig scheint mir, die beiden Definitionen als Einstieg zum Bericht gegenüberzustellen:

«Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und / oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.» (Drilling 2005).

«Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit sozialräumlichem Bezug und einem soziokulturellen, pädagogischen und gesellschaftspolitischen Auftrag. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet und fördert Jugendliche auf dem Weg zur Selbständigkeit. (Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich integriert sind, sich wohl fühlen und an den Prozessen unserer Gesellschaft beteiligt werden. Kinder und Jugendliche an den Prozessen beteiligen heisst: Ressourcen vor Defizite stellen, Selbstwert aufbauen, Selbstbewusstsein fördern, Selbstwirksamkeit zulassen, Identifikation mit der Gesellschaft schaffen, integrieren und Gesundheitsförderung betreiben.» (VOJA, Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Bern, Grundlagen und Standards, 2008).

Im ersten Teil umschreibe ich kurz die Aufgabenbereiche der beiden Systeme. Was gab es für Veränderungen? Was bietet die SSA für Schülerinnen und Schülern (SuS), die Schulen, die OKJA?

Die SSA hat die Aufgabe im Bereich Prävention / Früherkennung und Beratung zu arbeiten, sowie Informations- und Kooperationsleistungen zu erfüllen. Die SSA hat oft einen fixen Standort und ist somit direkt im Schulhaus integriert.

Jedoch haben längst nicht alle Schulsozialarbeitenden

das Glück nur an einem Standort zu arbeiten. Vielfach sind ganze Verbände von Gemeinden angeschlossen und erwarten Leistungen der SSA (ähnlich wie bei der OKJA). Die Schwierigkeit einer ambulanten Abdeckung besteht darin, dass eine regelmässige Präsenz in allen angeschlossenen Schulhäusern praktisch unmöglich ist. Sobald Fälle zu bearbeiten sind, fallen Besuche / Präsenzen in den anderen Schulhäusern weg.

Die SSA begegnet täglich den SuS und den Lehrpersonen. Dies hat den Vorteil, dass Informationen / Schwierigkeiten rasch und unkompliziert weitergegeben werden können. Die OKJA dagegen, welche in der Freizeit Angebote generiert und freiwillig ist, trifft die SuS nur punktuell in den Pausen oder in ihren Angeboten.

Die Schulsozialarbeit ist im System Schule verankert und lebt auch von dessen Struktur (ist aber trotzdem unabhängig von dieser). Dies bedeutet konkret, dass die SSA sich in das System Schule integrieren muss. Das Schulsystem hat einen klar umrissenen Tätigkeitsbereich und deshalb ist es für die SSA relativ einfach, eine Kooperation mit der Schule einzugehen. Im Gegensatz dazu ist die OKJA im Gemeinwesen tätig und der Zuständigkeitsbereich eher «schwammig».

Die OKJA hatte im Kanton Bern in den letzten Jahren die Möglichkeit mit der Schule zusammen zu arbeiten. Wie sich die Zusammenarbeit gestaltete hing oft von den Jugendarbeitsstellen direkt ab. Hatte die Stelle genügend personelle Ressourcen? Hatte die Zusammenarbeit mit der Schule Priorität? Konnte man allen Erwartungen / Nachfragen der Schulen nachkommen (regionalisierte Stellen haben ein grosses Einzugsgebiet und können kaum in allen Schulen die gleichen Workshops anbieten)? Sahen sie die Zusammenarbeit mit der Schule als einer ihrer Aufträge an? Die Möglichkeit, über die Schule in Kontakt mit den SuS zu kommen, bestand. Die Zusammenarbeit konnte sich durch Workshops zum Thema «Neue Medien», Aufklärungsunterricht, Mitarbeit in Klassenlagern (Landschulwoche) und vieles mehr, sehr vielfältig gestalten. Mit der ASIV hat der Kanton Bern jedoch entschieden, dass die OKJA ab Januar 2012 den Schwerpunkt auf andere Arbeitsbereiche legt.

Welche Möglichkeiten bestehen trotz dieser Einschränkung bei einer Zusammenarbeit zwischen der OKJA und der SSA?

Von Anfang an stellt sich die Grundsatzfrage, ob eine Kooperation der beiden Institutionen möglich oder auch gewünscht wird. Möglichkeiten bieten sich für die SSA in einer engen Zusammenarbeit und einem regelmässigem Austausch mit der OKJA. Das oberste Gebot ist die Klärung der Schnittstellen. Folgende Schnittstellen sind zu klären:

- ASIV (Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration, Kanton Bern) gibt den Rahmen für OKJA. Die ASIV hat 5 Wirkungsziele, 3 davon überschneiden sich mit dem Auftrag der Schule.
- Vorgaben des Schulsystems; SSA unterstützt den Erziehungsauftrag und damit den Bildungsauftrag

der Schule. SSA unterstützt die Schule bei der Früherkennung, erfassung und bearbeitung von sozialen Anliegen, welche die soziale und schulische Integration von Kindern und Jugendlichen gefährden oder welche das Schulklima und den Unterricht belasten könnten (Internes Dokument, Einführung der Schulsozialarbeit, Version 3.0 Bedarfs- / Ressourcenanalyse und Grobkonzept).

Aus meiner Perspektive sind diese 3 Themen Schnittstellen der beiden Systeme:

- Integration
- Sozialisation
- Gesundheitsförderung und Prävention

Die Grenzen werden durch die Schnittstellendefinition zwischen OKJA und SSA geklärt. Dieser Prozess ist jedoch sehr individuell und die beiden Parteien erarbeiten für sich die beste / dienlichste Lösung. Eine Lösung aus dem Lehrbuch gibt es nicht.

Die Rolle welche die SSA bei der Zusammenarbeit mit der OKJA einnimmt, entspricht dem des Case Managements. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen SSA und OKJA versuche ich anhand eines Beispiels zu verdeutlichen: Fritz fällt in der Schule durch sein Verhalten und durch seine derbe Sprache regelmässig auf. Seine schulischen Leistungen sind ungenügend und er wirkt ungepflegt. Die SSA bekommt von der Schulleitung den Auftrag mit Fritz zusammen Lösungen / Methoden zu erarbeiten, welche ihm helfen, ihn unterstützen die obengenannten Schwierigkeiten besser in den Griff zu bekommen. Fritz erzählt im Erstgespräch, das er in der Treffgruppe im Jugendraum arbeitet. Es macht ihm Spass mit anderen Jugendlichen etwas zu unternehmen und auch Verantwortung zu übernehmen. Dank den regelmässigen Vernetzungssitzungen mit der OKJA weiss ich welche soziokulturelle AnimatorIn verantwortlich für den Betrieb des Jugendraumes ist. Bevor ich aber mit den Verantwortlichen das Gespräch suche, muss ich Fritz fragen, ob er mich von der Schweigepflicht entbindet, damit ich mit der OKJA in Kontakt treten kann. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, dass beide Systeme an den gleichen Lösungen / Methoden arbeiten, welche Fritz zum Ziel führen.

Wichtig bei dieser Zusammenarbeit ist immer wieder die Frage nach der Fallführung. In diesem Fall liegt die Fallführung bei der SSA, da diese die OKJA um Mitarbeit auffordert (Case Management). Grundsätzlich gilt: Die Institution die nach Hilfe ruft, hat die Feder-, respektiv die Fallführung.

Beispiel Klassenintervention / Sozialtraining

Die SSA hat den Auftrag der Schule eine Klassenintervention oder Sozialtrainings durchzuführen. Nach einem ersten Modulblock wird festgestellt, dass die Klasse nicht kooperieren will. Nach Gesprächen mit der Schulleitung und dem zuständigen Klassenlehrer wird die Idee, eine erlebnispädagogische Intervention durchzuführen, vorgeschlagen. Wer sind die Experten, welche

dieses Angebot durchführen können? Die SSA macht eine Anfrage an die OKJA, ob diese Fachexperten in diesem Bereich haben. Wenn ja, kann die SSA die Experten / Spezialisten der OKJA beiziehen. Der Auftrag, sowie die Fallführung, laufen weiter über die SSA. Diese Zusammenarbeit bewirkt für beide Stellen eine klassische win-win Situation. Die SSA hat einen Experten für dieses Thema und die OKJA kann dank dem Einsatz eine Gruppe Jugendliche besser kennen lernen.

Weitere Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Eine weitere Möglichkeit besteht auch, vom Wissen der OKJA zu profitieren, da diese im Gemeinwesen tätig ist und informelle Wege kennt, welche die SSA nutzen kann oder sollte. Auf der anderen Seite kann die SSA ein wichtiger Partner für die OKJA beim Vertrieb / Bekanntmachen ihrer Angebote sein, da die SSA oft mehr Kontakt hat zu den SuS. Ansonsten hat die SSA die Möglichkeit, die Angebote an die Lehrer zu bringen. Dies hat für die SSA den Vorteil, dass sie zusätzlich Kontakte pflegen kann.

Grenzen

Die Zusammenarbeit von OKJA und SSA ist eine Möglichkeit, aber auch eine Grenze. Durch die klare Abgrenzung der Bereiche ergeben sich wenige, dennoch wichtige Schnittstellen, welche die Systeme zusammen bearbeiten können. Grenzen sind durch die Rahmenbedingungen des Kantons klar gegeben. Den Anspruch zu haben, alle SuS auffangen zu können, ist eine Utopie. Es wird immer SuS geben, welche weder durch die OKJA, noch die SSA aufgefangen werden können.

Fazit

Ich erachte es als sehr wichtig, dass die beiden Institutionen, trotz des eingeschränkten Handlungsspielraumes, ein regelmässiges Sitzungsgefäss aufbauen und implementieren. Dank diesem Austausch wissen die Stellen, wer wo involviert ist, und welche Themen bei den Jugendlichen aktuell sind. Dieser Austausch schafft Verständnis, öffnet Türen und gibt Ressourcen frei. Wenn von einer Seite kein Kooperationswille besteht, geht eine wichtige Ressource verloren.

RÉSUMÉ COLLABORATION ENTRE ANIMATION ENFANCE ET JEUNESSE EN MILIEU OUVERT ET ÉCOLE / TRAVAIL SOCIAL EN ÉCOLE

Il y a quelques années, l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert (AEJMO) dans le canton de Berne avait la possibilité de collaborer avec l'école. A quoi ressemblait cette coopération dépendait souvent directement de l'AEJMO locale, des ressources à sa disposition, de la priorité qu'elle donnait à la collaboration avec l'école, etc. Toutefois, le canton de Berne a introduit le 1er janvier 2012 l'Ordonnance sur les prestations d'insertion sociale (OPIS). Cela a passablement limité les possibilités de collaboration entre l'AEJMO et l'école / le travail social en école. Quelles sont les possibilités actuelles de collaboration entre l'AEJMO et le travail social en école?

Selon Reto Mischler, il existe trois domaines de recoupement importants entre l'AEJMO et le travail social en école:

- Intégration
- Socialisation
- Promotion de la santé et prévention

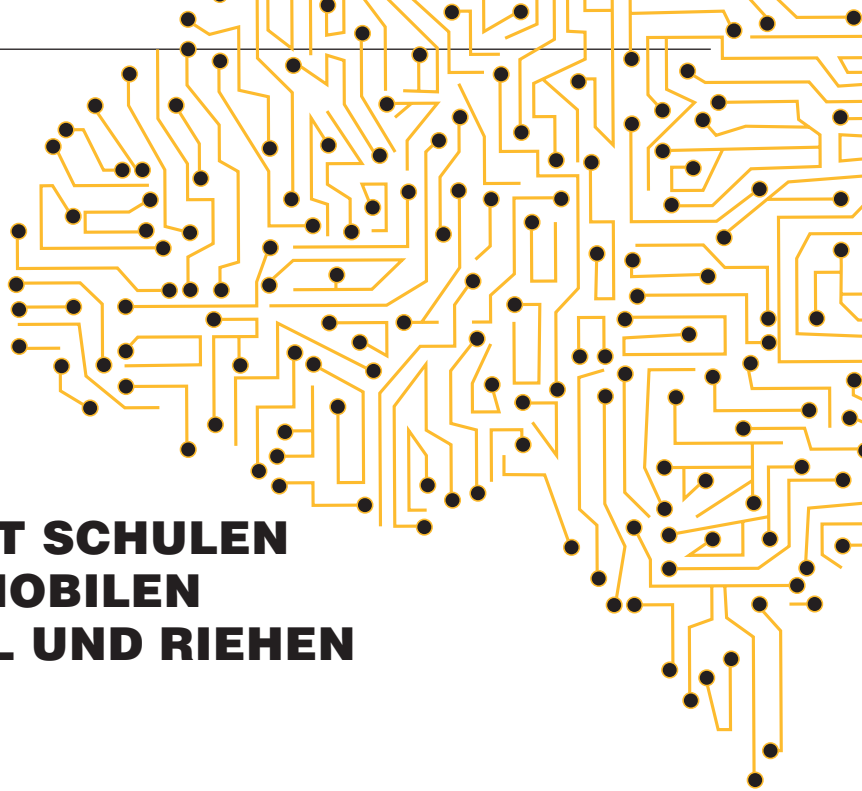
Un point central dans la collaboration entre l'AEJMO et le travail social en école est la question de la gestion de chaque cas (case management), qui doit être définie. De façon générale, on peut dire que l'institution qui demande de l'aide est celle qui a la responsabilité du cas.

L'auteur juge primordial que les deux institutions, malgré la marge de manœuvre réduite, mettent en place des séances régulières. Ceci permet aux professionnel-le-s de savoir qui est impliqué où et quels sont les thèmes actuels auprès des jeunes. Cet échange renforce la compréhension réciproque, ouvre des portes et libère des ressources. Un manque d'intérêt pour la coopération du côté de l'AEJMO ou du travail social en école signifie la perte d'une ressource importante.

PUBBLICAZIONE: SCUOLA A TUTTO CAMPO

Il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento formazione e apprendimento ha il piacere di presentare la terza edizione (2015) di Scuola a tutto campo. Si tratta di un autentico osservatorio del sistema educativo ticinese che, attraverso grafici e tabelle, in un'ottica rigorosamente scientifica fornisce delle informazioni sull'andamento della scuola ticinese con lo scopo di favorire il dibattito democratico a chiunque - politici, insegnanti, studiosi o cittadini desiderosi di approfondire il tema - voglia riflettere e discutere sull'evoluzione e sulla situazione attuale della scuola nel Ticino.

La pubblicazione è disponibile sul sito della Divisione della scuola (decs-ds@ti.ch) e qui http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/rapporti_di_ricerca/2015_Scuola_a_tutto_campo.pdf



ZUSAMMENARBEIT MIT SCHULEN AUS DER SICHT DER MOBILEN JUGENDARBEIT BASEL UND RIEHEN

Ray Knecht, Geschäftsleiter MJA Basel und Riehen

Die Zusammenarbeit mit und Abgrenzung zu den Schulen ist mit der starken Förderung der meist an die Schule angegliederten Tagesstrukturen ein immer wichtigeres Thema. Dabei ist es unumgänglich, beide Punkte Zusammenarbeit und Abgrenzung kritisch zu betrachten und sich die verschiedenen Rollen bewusst zu machen.

Die Mobile Jugendarbeit als einer der Anbieter von Offener Jugendarbeit ist ein wichtiger Teil des ausser-schulischen Angebotes an die Jugendlichen. Mit dem Ausbau der Tagesstrukturen der Schulen wird dieses Angebot, zumindest oberflächlich betrachtet konkurrenziert. Wie viel offene Arbeit braucht es noch, wenn die Schulen einen grossen Teil des Tages abdecken? Doch diese Fragestellung bezieht sich lediglich auf die Abdeckungszeiten von Betreuung / Angebot und nicht auf die Inhalte, was doch die viel spannender und wichtigere ist.

In Bezug auf die Mobile Jugendarbeit wären folgende Überlegungen interessant: Der öffentliche Raum als Lernraum und Sozialraum ist für Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens sehr wertvoll. Das Nicht-betreut-sein, freies Wählen von Orten und KollegInnen ist ein Teil der Selbstbestimmung, die erlernt werden muss. Es ist sinnvoll und meist förderlich, wenn Jugendliche ihre Räume mitgestalten und sie sich selbst aneignen können. Dass dies manchmal zu Konflikten führt, muss als spannender und wichtiger Lernprozess gesehen werden. Durch eine kritische, akzeptierende Haltung, Transparenz, Partizipation und Empowerment können solche Prozesse gefördert und begleitet werden. Somit wird den Jugendlichen ein verbessertes Verständnis unseres demokratischen Gefüges vermittelt und sie werden als Teil unserer Gesellschaft gestärkt. Dies als ein Beispiel der Arbeitsweise.

So hat sicherlich jedes offene Angebot seine eigenen Ziele und Wirkungen, die eine Berechtigung haben und als Ergänzung – nicht als Konkurrenz – zum schulischen Angebot wahrgenommen werden sollten. Und dennoch sind sie, da meist aus derselben Kasse bezahlt, zumin-

dest von den Ressourcen her konkurrenzierend. Daher ist es wichtig, die Inhalte der Angebote aufzuzeigen und die fachliche Auseinandersetzung zu suchen. Die Zeitliche Abdeckung ist aus diesem Gesichtspunkt sekundär und muss, wenn überhaupt, in den «Öffnungszeiten» berücksichtigt werden.

Es hat sich gezeigt, dass seit dem Ausbau der Tagesstrukturen viele offene Angebote keine oder nur sehr geringe Einbussen bei den NutzerInnen aufweisen. Spannender ist da die Frage, welche Jugendliche welche Angebote primär in Anspruch nehmen. Dabei ist zu bedenken, dass meist die offenen Angebote gratis und die von der Schule mit Kosten verbunden sind. Das macht es wahrscheinlich, dass hauptsächlich finanziell schlechter gestellte Jugendliche auf die offenen Angebote zurückgreifen. Ebenfalls zu berücksichtigen sind die unterschiedlichen Zugänge von eher bildungsnahen / bildungsfernen Familien, welche bei der Auswahl des Angebotes sicherlich auch eine Rolle spielen. Solche Entwicklungen gilt es von beiden Seiten her kritisch zu beobachten, Schule und Mobile Jugendarbeit sollten sich austauschen und gemeinsame Strategien entwickeln, um ein für alle Jugendlichen gerechtes Angebot zu schaffen.

Trotz oder gerade aufgrund der inhaltlichen Abgrenzung ist eine Zusammenarbeit der MJA mit den Schulen in vieler Hinsicht für beide Seiten gewinnbringend. Dies soll mit den folgenden drei Beispielen aus der Sicht der Mobilen Jugendarbeit aufgezeigt werden.

Schulbesuche der MJA

Ronny Zindel,

MJA Basel und Riehen Standortleiter Riehen

Jedes Jahr führen wir Besuche an den Schulen der Quartiere, in welchen wir tätig sind durch. Das Ziel ist, die Schulbesuche möglichst flächendeckend durchzuführen, um einen grossen Teil der Jugendlichen zu erreichen und uns ihnen vorzustellen. Die Zielgruppe



sind die SchülerInnen, welche im jeweiligen Jahr ihren 12. Geburtstag feiern.

Wir sind hauptsächlich draussen unterwegs und nur einem bestimmten Teil der Jugendlichen bereits bekannt. Wenn wir im Frühling und Sommer bei den «Aufsuchtouren» auf Jugendliche treffen, die sich aufgrund der Schulbesuche an uns erinnern können, macht sich der Wiedererkennungswert bezahlt. Das erleichtert den Zugang beim Erstkontakt enorm. Zudem ist so auch ein Kontakt mit den Schulleitungen und einzelnen Lehrpersonen möglich, denen wir unser Angebot ebenfalls in groben Zügen darlegen können. Die Schulen haben auch die Möglichkeit, uns bei Konflikten mit einzelnen Gruppen, oder auch bei heiklen Themen wie Gewalt, Sucht oder Sexualität miteinzubeziehen. Leider greifen die Schulen zurzeit nur selten auf dieses Angebot zurück. Doch durch den regelmässigen Kontakt mit den Schulen können wir uns als potenzielle Ansprechpartnerin immer wieder positionieren.

In Riehen werden die Schulbesuche jedes Jahr gemeinsam mit der Fachgruppe Jugend (FGJ) durchgeführt, bestehend aus den vier Institutionen: Jugi Landauer, Jugendtreff Go-In, Reformierte Kirche Riehen-Bettingen und MJA Riehen. Der Vorteil dieser Zusammenarbeit liegt darin, dass wir in einer Schulstunde das gesamte Angebot der Offenen Jugendarbeit von Riehen vorstellen können. In den letzten Jahren wurden verschiedene Methoden ausprobiert, vom Theaterspiel bis zu interaktiven Spielen mit allen SchülerInnen. Den grössten Wiedererkennungswert hatte bisher ein «Wer wird Millionär»-Quiz mit Fragen zu aktuellen Jugendthemen («Ah, ihr seid die mit dem Quiz!»). Für die Schulbesuche 2015 haben wir eine Art «Activity» entwickelt, in welchem Begriffe, die mit den vier Institutionen zusammenhängen, von den Jugendlichen mittels Pantomime, Zeichnen und Erklären dargestellt und erraten werden müssen. So hoffen wir, in einer Stunde möglichst viel von unserem Angebot spielerisch und lebendig vermitteln zu können. Zudem werden unsere Kontaktkarten und einige kleine Preise verteilt. Dies mit der Idee: Je attraktiver der erste Kontakt zu den Jugendlichen gestaltet werden kann, umso grösser die Chance, dass sie sich an uns erinnern und später ein längerfristiger, tragender Kontakt aufgebaut werden kann.

MJA Sporthallennutzung

Ramona Bär,

MJA Basel und Riehen Mitarbeiterin Grossbasel

Jugendliche beleben den öffentlichen Raum gerne. Sie nutzen ihre Freizeit unter anderem, um sich mit Freunden in Gruppen zu treffen und gemeinsam einer sportlichen Aktivität nachzugehen. Der soziale Faktor steht dabei im Vordergrund. Sich zu treffen, um beispielsweise Fussball zu spielen, ist eine willkommene Abwechslung im Rahmen der Herausforderungen ihres durchstrukturierten Alltags. Nicht alle Jugendlichen haben die Ambitionen, Mittel oder Ressourcen, einem Verein beizutreten. Vor allem im Winter ist die Nachfrage nach einer Hallennutzung gross. Die Mobile Jugendarbeit Basel und

Riehen setzt sich für dieses Bedürfnis ein, indem sie die Verantwortung für die Räumlichkeiten übernimmt, damit auch minderjährigen Jugendlichen diese Möglichkeit offen steht. Da sich die Sporthallen in Schulanlagen befinden, ist eine interdisziplinäre Kooperation vor allem mit den SchulwartInnen notwendig. Die Jugendlichen werden in diese Zusammenarbeit miteinbezogen, damit ihnen bewusst wird, dass gewisse Nutzungsregeln auch im ausserschulischen Rahmen gelten.

Dies wiederum bedeutet für die Jugendlichen einen Entwicklungsprozess, welcher von der Mobilen Jugendarbeit von Anfang an begleitet wird. Wir geben ihnen ein Lernfeld, in dem auch Fehler gemacht werden dürfen und beispielsweise Regeln verletzt werden. Solche Situationen werden aufgegriffen und thematisiert, wobei die Jugendlichen mit in die Verantwortung gezogen werden. Gemeinsam versuchen wir einen adäquaten Umgang mit Infrastruktur, Material und Schule zu finden.

Da die Hallennutzung ein zentrales Bedürfnis der Jugendlichen darstellt, ist die Motivation hoch, von diesem Angebot auch weiterhin profitieren zu können. Das Ziel unsererseits ist es, die Jugendlichen von den anfänglich meist eng begleiteten Auseinandersetzungen im Gruppendynamikprozess bis hin zur Selbstregulierung und Selbständigkeit zu begleiten.

Im Moment begleiten wir unter anderem eine jüngere Gruppierung, welche ganz am Anfang steht und eine enge Begleitung benötigt, sowie eine ältere Gruppierung, welche sich selbständig organisiert und die Räumlichkeit teilautonom nutzt. Für diese Jugendlichen übernimmt die Mobile Jugendarbeit dieses Jahr das letzte Mal die offizielle Verantwortung, da sie volljährig sind und sich selbst eine Räumlichkeit mieten können. Selbstverständlich unterstützen wir sie bei Bedarf bei der Suche nach den nur knapp frei zur Verfügung stehenden Sporthallen.

MJA auf Schulhöfen

Michel Eisele,

MJA Basel und Riehen, Stellenleiter Kleinbasel

Schulareale und Pausenhöfe gehören zu den beliebtesten Aufenthaltsorten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Verschiedenste NutzerInnen sind aktiv auf den Sportanlagen, suchen sich Nischen und Sitzgelegenheiten oder geniessen den Freiraum inmitten der ansonsten dicht besiedelten Stadt. Die Orte sind vertraut, in unmittelbarer Wohnumgebung und ideale Treffpunkte für Gleichaltrige oder Bekannte aus dem Quartier.

Die MJA verfolgt eine sogenannte Gehstruktur, sucht regelmässig öffentliche Plätze auf und begibt sich in die Lebenswelten der Zielgruppe. So leistet sie professionelle Beziehungsarbeit, nimmt Bedürfnisse der Jugendlichen auf und begleitet Gestaltungsprozesse vor Ort. Dabei nehmen die MitarbeiterInnen eine vermittelnde Rolle, zwischen der Zielgruppe und Schule / Tagesstrukturen, AnwohnerInnen oder kantonalen Behörden ein. Nach ersten Kontakten und dem

persönlichen Vorstellen kann das Vertrauen bei einem lockeren Basketballspiel oder leckeren Grillieren auf dem Hof gewonnen werden. Schulhöfe bieten auch ein niederschwelliges Beratungssetting zu aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Sexualität, Alkohol- und Drogenkonsum oder natürlich Lehre und Beruf. Für Jugendliche und junge Erwachsene eröffnen diese Räume informelle Lernfelder, die für ihre Entwicklung in einem gesellschaftlichen Miteinander mindestens genauso wichtig sind, wie die Stunden in den Klassenzimmern. Schulhöfe sind in der Regel attraktive Orte für einen Grossteil der Bevölkerung, wo gerade Jugendliche oder junge Erwachsene eine prägende Zeit ihres Lebens verbringen. Es sind soziale Treffpunkte, welche von den NutzerInnen während der Schul- und Freizeit rege belebt werden. Leider gibt es immer noch Schulareale, die nur beschränkt genutzt werden dürfen und am Abend sowie an Wochenenden abgeriegelt bleiben. Schilder mit bestimmten Öffnungszeiten oder – zum Teil auch fragwürdigen – Regeln und Beschränkungen sind omnipräsent. Aus der Sicht der MJA bleiben den NutzerInnen durch Schliesszeiten und Verbote wichtige Sozialräume mit qualitativ hochwertigen infrastrukturellen Ausstattungen verwehrt. Gleichzeitig beeinflussen die Regelkataloge oder verhindern verschlossene Tore auch die aufsuchende Arbeit der MJA.

RÉSUMÉ COLLABORATION AVEC LES ÉCOLES DU POINT DE VUE DE L'ANIMATION JEUNESSE HORS MURS DE BÂLE ET RIEHEN

En raison de la forte promotion des structures d'accueil de jour, la collaboration avec les écoles mais aussi la délimitation des rôles de chaque acteur sont des thèmes de plus en plus importants. Il est donc inévitable d'aborder sous un angle critique à la fois l'aspect de la collaboration et celui de la distance à préserver entre les deux institutions. L'animation jeunesse hors murs représente une part importante de l'offre extrascolaire pour les jeunes. Avec le développement des structures d'accueil de jour rattachées aux écoles, cette offre est – en tout cas vu d'une façon superficielle – fortement concurrencée. Combien d'offres sont encore nécessaires si les écoles couvrent une grande partie de la journée? En se focalisant sur les horaires, cette question ne s'intéresse nullement au contenu, interrogation pourtant nettement plus intéressante et importante. C'est pourquoi il est judicieux de mettre en évidence les contenus des offres et de chercher le débat professionnel.

En raison de la gratuité des offres de l'animation jeunesse en milieu ouvert, il est probable que ce soient principalement les jeunes issus d'un milieu économique modeste qui participent le plus aux activités proposées.

Il faut également tenir compte du fait que l'accès aux différentes offres de l'école ou de l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert varie également en fonction du niveau de formation des parents, qui joue certainement un rôle dans le choix des offres. De tels développements doivent être observés de façon critique de la part des deux institutions. L'école et l'animation jeunesse hors murs devraient échanger et développer des stratégies communes pour proposer des offres justes pour tous.

Malgré (ou peut-être grâce à) la distinction claire au niveau du contenu, une collaboration entre l'animation jeunesse hors murs et les écoles est bénéfique pour les deux côtés, comme le montrent les exemples suivants.

Visites de l'animation jeunesse hors murs dans les classes d'école

L'animation jeunesse hors murs de Bâle et Riehen effectue chaque année des visites dans les écoles du quartier, auprès des élèves ayant 12 ans cette année-là. Ces rencontres permettent aux animateurs-trices hors murs d'être reconnu-e-s quand, au printemps, ils-elles font leurs rondes pour faire la connaissance des jeunes dans l'espace public. La prise de contact est ainsi grandement facilitée.

Utilisation des halles de sport par l'animation jeunesse hors murs

L'animation jeunesse hors murs de Bâle et Riehen s'engage pour que les jeunes – n'ayant pas tous les moyens d'adhérer à des clubs de sports – puissent profiter de l'infrastructure des halles pour faire du sport. Elle prend la responsabilité pour les locaux, ce qui exige une bonne coopération avec notamment les concierges.

Animation jeunesse hors murs dans les préaux des écoles

Les préaux des écoles font partie des endroits les plus appréciés par les jeunes et jeunes adultes. Malheureusement, il existe encore de nombreux préaux avec un accès limité le soir et le week-end. Selon l'animation jeunesse hors murs, ce sont des espaces sociaux à haute valeur, doté d'une infrastructure de qualité, qui restent fermés aux utilisateurs-trices. Cela empêche le travail de l'animation jeunesse hors murs, qui est spécialisée sur l'espace public.



QUELLE COLLABORATION ENTRE LES CONSEILS DES JEUNES ET LES ÉCOLES?

Yuri Tironi, professeur à la Haute école de travail social et de la santé du canton de Vaud – EESP, Lausanne, responsable de l'orientation animation socioculturelle.

Les différents conseils ou parlements des jeunes sont souvent cités en exemple par le politique afin de mettre en exergue son action pour le développement de la participation et de la citoyenneté des jeunes à la vie publique. Paradoxalement, on y rencontre souvent des problèmes de mobilisation des publics. Une des raisons à ce constat n'est-elle pas à chercher dans la trop faible collaboration avec les écoles? Cet article se focalise sur une analyse de cette problématique ancrée dans la réalité du Conseil delémontain des jeunes.

Le Conseil delémontain des jeunes (CDJ) a été créé en 1988 et émane d'une volonté des autorités politiques de l'époque au pouvoir dans la ville de Delémont. Il est un des plus anciens de Suisse. Aujourd'hui, peuvent y être élus les enfants et les jeunes qui ont entre 12 et 16 ans et qui fréquentent une école de la ville. Lors de sa création, ne pouvaient y accéder que les enfants ayant de 13 à 15 ans. La raison de cette évolution est la suivante. En

1994, faute de combattants, le CDJ ne s'est pas constitué. L'engouement du début s'était peu à peu éteint au fil des ans. Pourquoi? Le Conseiller communal de tutelle de l'époque émettait les hypothèses suivantes: «La suroccupation des jeunes (TV, musique, sport, etc.), la difficulté de passer d'un projet à sa réalisation.» (Miserez, cité dans Rennwald, 1995, p. 47). Il ajoutait encore que dans les écoles, l'information n'avait pas été suffisante. Avec la collaboration d'une douzaine d'élus de la législature précédente, la commune entreprit une réflexion sur le fonctionnement du CDJ. Ils constatèrent notamment un engouement moindre des plus anciens des jeunes pouvant siéger. La structure fut alors ouverte aux 8^e année¹. De plus, un effort fut porté sur la collaboration avec les écoles. Cela étant fait, les opérations purent reprendre leur cours normal l'année suivante. Depuis, la fréquentation s'est toujours faite en dent de scie, avec des années bonnes et d'autres moins bonnes.

¹ Les années scolaires correspondent au système HarmoS.

Dans ce qui précède, on constate qu'il existe des facteurs sur lesquels il est difficile d'agir pour les animateurs-trices du CDJ. En effet, ils n'ont simplement aucune influence sur l'éventuelle suroccupation des jeunes. A ce sujet, une animatrice relevait que, dans sa commission, certains élus avaient quatre activités extrascolaires hebdomadaires (Tironi, 2007, p. 40). Quant à l'argument avancé concernant la difficulté de réaliser concrètement un projet, nous resterons plus dubitatifs. C'est justement un des axes sur lesquels le professionnel a une place importante à prendre dans l'accompagnement des élus. C'est la qualité de cet accompagnement qui permettra au processus d'avancement du projet d'évoluer. Par contre, arrêtons-nous sur la collaboration avec les écoles. De notre point de vue, celles-ci sont des partenaires indispensables au bon fonctionnement du CDJ. Voyons pourquoi.

Tout d'abord, il est important d'avoir une vision globale des éléments constituant une législature, ceci afin de pointer les moments clés où la collaboration avec les écoles se joue. Voici synthétiquement et chronologiquement ces éléments:

En septembre: Les animateurs-trices présentent le CDJ aux jeunes concernés lors des leçons d'EGS (enseignement général et social).

En octobre: C'est le temps de la campagne électorale.

En novembre: Les jeunes élisent leurs «autorités». La première séance plénière va permettre le choix des thèmes qui seront travaillés dans les différentes commissions, ainsi que la constitution de ces dernières.

De décembre à mars: Les commissions travaillent sur le thème choisi et élaborent un projet. De manière générale, elles se réunissent une heure par semaine.

En mars ou avril: Lors de la deuxième séance plénière, les commissions présentent leur projet. Le plénum les approuve ou les refuse.

D'avril à août: Les projets se réalisent. Les jeunes, en guise de jeton de présence, effectuent une sortie, qu'ils choisissent, sur une journée.

Prenons ces différents éléments, étape par étape. En septembre, les animateurs présentent le CDJ à tous les élèves de 8^e et 9^e année dans les locaux de l'Espace-Jeunes². Symboliquement, cela aide les jeunes à comprendre que le CDJ, ce n'est pas l'école. Les professionnels du lieu sont également présents. Ainsi, les élèves découvrent, en plus du CDJ, cet endroit qui leur est destiné. Ils font d'une pierre deux coups.

Pour cette rencontre, les animateurs utilisent une présentation Power Point avec des photos et des mots clés. Ensuite, les jeunes effectuent un petit jeu de rôle, «ils font comme s'ils étaient au CDJ» (une animatrice, citée dans Tironi, 2007, p. 39). Ces présentations, auxquelles participent les enseignants, durent une heure et demie pour les 8^e année, ce qui équivaut à deux leçons. Pour les 9^e année, elles se déroulent uniquement sur 45 minutes. Les animateurs estiment que cela suffit. C'est en effet la deuxième fois que le CDJ leur est présenté. Le but de ces présentations est donc d'informer les

élèves afin «d'assurer que l'offre de participation (au CDJ) soit connue des jeunes.» (Lafontaine-Schwartz, 2006, p. 51). Le CDJ, c'est quoi? Que peut-on y faire? Comment fonctionne-t-il? Que peut-on y apprendre? Qui sont les animatrices? Comment les élections se déroulent-elles?

Avec ce qui précède, on constate donc qu'une présentation de la structure adéquate ne peut s'envisager sans la collaboration avec les écoles. Il est toutefois important de signaler que c'est l'enseignant des leçons d'EGS qui choisit si sa classe participe à ces présentations. Les cartes du jeu sont donc concrètement dans les mains de l'école et pas dans celles du CDJ. D'après nous, un travail en amont, avec les enseignants et les directions des écoles, serait un préalable nécessaire afin que tous les enfants obtiennent la même information. Actuellement, certains écoliers ne connaissent pas la structure parce que leur enseignant a décidé de ne pas participer aux séances d'information. On constate que les chances de connaître le CDJ et d'éventuellement y accéder ne sont pas égales entre tous les écoliers.

Ensuite, en octobre, il est temps de mener la campagne électorale. Les jeunes peuvent alors laisser libre cours à leur imagination et utiliser les tableaux d'affichage qui sont réservés à cet effet dans les écoles de la ville. Lors de cette étape, les professionnels du CDJ ne peuvent guère influencer ou stimuler l'action. Les enseignants, à nouveau, possèdent les cartes du jeu et peuvent choisir de jouer ou de ne pas jouer avec.

En novembre ont lieu les élections. Cette démarche fait partie intégrante du processus. Les lieux où les jeunes se rendent pour voter sont les mêmes que ceux utilisés par les adultes. Et toujours pour faire comme ceux-ci, ils déposent leur bulletin dans les mêmes urnes. Ici également, tout est organisé avec les écoles mais on constate que certaines classes ne viennent pas voter, simplement car leur enseignant a décidé de réaliser une autre activité, au même moment, avec ses élèves.

Pour les étapes suivantes de la législature, le CDJ fonctionne alors de manière totalement indépendante des écoles, comme si, du coup, il avait ce qu'il voulait, c'est-à-dire des élus, et qu'il n'avait plus rien à échanger. A notre avis, c'est là que se situe «l'erreur fondamentale» dans la collaboration entre CDJ et écoles. En effet, il est important de maintenir le lien. C'est de cette manière que les enseignants seront au courant de ce que leurs élèves élus réalisent, de ce qu'ils apprennent. Les élus signalent que l'élection passée, ils ont l'impression que leurs enseignants ne leur parlent plus du CDJ. Eux ne leur en parlent d'ailleurs pas et c'est principalement avec leurs parents qu'ils échangent à ce sujet. Quelque chose pourrait se construire à ce niveau. N'est-il pas possible d'établir des parenthèses sur le CDJ dans le cadre de cours, surtout si la classe compte un ou des élus? Dans le fonctionnement actuel, les enseignants peuvent avoir l'impression d'être utilisés, d'une certaine manière, afin de fournir les élus nécessaires au fonctionnement du CDJ. De plus, on constate que les élus sont principa-

² L'Espace-Jeunes est un lieu d'animation socioculturelle pour les 12-16 ans. Il s'agit d'une structure communale.

lement des 8^e et des 9^e année. Il y a peu de 10^e et, de temps en temps, un 11^e. Une collaboration plus ample et efficace avec les écoles permettrait certainement un intérêt à plus long terme de la part des jeunes.

Instituer une véritable collaboration sur toute la législature avec les écoles est donc essentiel pour la bonne viabilité du CDJ à long terme mais, également, pour que chaque élu potentiel reçoive la même information, ce qui facilite la mise en œuvre d'une certaine universalité dans l'accès à la structure. Hélas, cette collaboration est trop souvent pensée avec une visée utilisatrice qu'il faut absolument dépasser!

Bibliographie

Lafontaine-Schwartz, Marie. (2006). *L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains en Suisse – Etat des lieux*. Genève: Institut des hautes études internationales HEI/PSIO.

Tironi, Yuri. (2007). *Le Conseil delémontain des jeunes: espace d'expérimentation ludique de la citoyenneté*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Rennwald, Jean-Claude. (mars 1995). Coup de vieux à Delémont. *Affaires publiques*, 1, 47.

KURZFASSUNG ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN JUGENDRAT UND SCHULE

Jugendparlamente oder -räte werden von der Politik oft als Beispiele herbeigezogen, um ihr Engagement für die Partizipation und politische Bildung der Jugendlichen zu illustrieren. Paradoxerweise haben sie jedoch oft Probleme, neue Jugendliche zu rekrutieren. Im Artikel wird anhand einer Analyse des Jugendrates von Delémont (JU) aufgezeigt, welcher Zusammenhang hierbei mit der Zusammenarbeit mit der Schule bestehen könnte. Der Jugendrat Delémont wurde auf Initiative der politischen Behörden 1988 gegründet und ist einer der ältesten der Schweiz. Ursprünglich war nur die Teilnahme von 13–15jährigen vorgesehen, heute können 12–16jährige Jugendliche, welche eine der Schulen der Stadt besuchen, mitwirken. Diese Änderung wurde vorgenommen, weil 1994 ein Mangel an interessierten jugendlichen KandidatInnen festgestellt wurde. Die Behörden vermuteten damals, die Jugend sei «zu sehr ausgelastet (Sport, Musik, Fernsehen) und habe Mühe, ein Projekt umzusetzen». Zudem wurde festgehalten, die Information durch die Schulen sei nicht ausreichend. Die Zusammenarbeit mit den Schulen wurde in der Folge intensiviert und der Jugendrat für ältere Jugendliche geöffnet. Zwar bestätigen die Jugendarbeitenden, die den Jugendrat begleiten, dass viele Jugendliche sehr eingespannt sind. Die Probleme, ein Projekt umzusetzen, dürfen aber angezweifelt werden. Genau hier, kann eine professionelle Begleitung durch die soziokulturelle Animation ja unterstützend wirken. Doch welche Rolle spielt jetzt die Schule?

Die Arbeitsweise des Jugendrats folgt in ihrem Rhythmus dem Schuljahr.

Im September wird den Jugendlichen der 8. und 9. Klasse (nach HarmoS) der Jugendrat vorgestellt, und zwar im Jugendraum und durch die Jugendarbeitenden. Damit soll den Jugendlichen vermittelt werden, dass es hier eben nicht um ein Schulfach geht. Die Organisation dieser Präsentationen ist jedoch unter der Kontrolle der Lehrkräfte, denn es sind die «Mensch und Umwelt»-Lehrer, die dafür ihre Lektionen zur Verfügung stellen. SchülerInnen, deren Lehrkraft nicht an diesen Präsentationen teilnimmt, erhalten die Info über den Jugendrat nicht.

Im Oktober findet ein richtiggehender Wahlkampf für den Jugendrat statt. Die Jugendlichen dürfen für ihre Plakate usw. die Aushängemöglichkeiten benutzen, die wiederum von der Schule zur Verfügung gestellt werden. Gewählt wird im November in den gleichen Wahllokalen und mit den gleichen Urnen, die die Erwachsenen bei Wahlen und Abstimmungen in der Gemeinde benutzen. Aber auch dieser Schritt ist in enger Zusammenarbeit mit den Schulen organisiert und auch hier wird leider festgestellt, dass manche Klassen nicht wählen kommen, weil ihre Lehrkraft beschlossen hat, zu diesem Zeitpunkt eine andere Aktivität durchzuführen. In einer ersten Plenarversammlung im November organisiert sich der Jugendrat in Kommissionen und wählt Themen aus.

Von Dezember bis März erarbeiten Jugendliche Projekte zu Themen, die sie interessieren. Diese werden in der zweiten Plenarversammlung im März / April präsentiert und genehmigt oder abgelehnt. Die Projekte werden dann von April-August umgesetzt.

In diesen Monaten der «Legislatur» funktioniert der Jugendrat dann eigenständig und völlig unabhängig von der Schule – wie wenn jetzt alles nötige bereitgestellt und keine weitere Kooperation mehr notwendig wäre.

Der Autor des Artikels hält dies für einen grundlegenden Fehler. Die Jugendlichen berichten, dass sie in diesem Zeitraum hauptsächlich mit ihren Eltern als erwachsene Ansprechpartner über das Thema Jugendrat reden. Dabei sollten die Lehrkräfte auch hier Interesse daran zeigen, was beim Jugendrat umgesetzt wird und was die Jugendlichen dabei lernen. Zudem können die Lehrkräfte bei der aktuellen Form der Umsetzung auch den Eindruck erhalten, dass sie nur benutzt werden, um KandidatInnen für das Jugendparlament zu liefern. Im Weiteren stellt man fest, dass die meisten Mitwirkenden 8.- und 9.-Klässler sind. Jugendliche der 10. und 11. Klasse findet man nur noch selten im Jugendrat. Eine engere Zusammenarbeit mit der Schule könnte sicher bewirken, dass die Jugendlichen längerfristig Interesse am Engagement im Jugendrat zeigen. Es wäre unbedingt zu vermeiden, dass die Zusammenarbeit rein auf den organisatorischen Nutzen ausgerichtet wird. Stattdessen sollte eine echte Kooperation aufgebaut werden.



«ROOTS OF EMPATHY»: DIE WELT VERÄNDERN, KIND FÜR KIND

***Mary Gordon** hat das «Roots of Empathy»-Programm ins Leben gerufen und ist Gründerin und Präsidentin der Organisation «Roots of Empathy». Mary Gordon ist international als Erzieherin, Sozialunternehmerin, Fürsprecherin von Kindern und Erziehungsexpertin anerkannt. Für ihre Arbeit hat sie zahlreiche Auszeichnungen erhalten. So wurde sie für die soziale Wirkung ihrer Arbeit mit Kindern in Kanada und weltweit mit dem «Order of Canada» geehrt. Gordon ist ausserdem «Senior Ashoka Fellow». Ihr Bestseller «Roots of Empathy, Changing the World Child by Child» erscheint demnächst auf Deutsch*

Im folgenden Artikel wird das Programm «Roots of Empathy» vorgestellt. Es soll einerseits für die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Inspirationsquelle dienen und innovative Ansätze in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzeigen. Andererseits kann auch eine Zusammenarbeit zwischen «Roots of Empathy» und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstehen indem Jugendarbeitende sich als «Roots of Empathy»-TrainerInnen ausbilden lassen und Schulklassen begleiten.

«Roots of Empathy» ist ein evidenzbasiertes, präventives Interventionsprogramm für SchülerInnen der Primar- und Oberstufe, das Aggressionen reduziert und gleichzeitig soziale und emotionale Kompetenz fördert. Der integrative Ansatz von «Roots of Empathy» vermittelt allen SchülerInnen – gleichgültig ob sie MobbingtäterInnen oder Mobbingopfer sind oder sich nicht aktiv daran beteiligen, was Respekt ist und was jedeR zum Klima in der Klasse, der Schule, der Familie und der Gemeinschaft beitragen kann.

Die Innovation, die den Erfolg von «Roots of Empathy» ausmacht, besteht darin, dass die Stärke der Bindung zwischen Eltern und Kind

nutzbar gemacht wird. Im Mittelpunkt des Programms stehen ein Baby und dessen Eltern aus dem Nachbarschaftsumfeld der Schule, die neun Mal im Lauf eines Schuljahrs in eine ausgewählte Klasse kommen. Ausgebildete «Roots of Empathy»-TrainerInnen leiten die SchülerInnen an, die Entwicklung des Babys zu beobachten und seine Gefühle zu benennen. Bei diesem auf Erfahrung beruhenden Lernen ist das Kleinkind der «Lehrer» und der Hebel, den die TrainerInnen einsetzen, um den Kindern zu helfen, ihre eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen und diese zu reflektieren. Ausserdem gehen die TrainerInnen in der Woche vor und nach jedem Besuch der Familie in die Klasse. Das «Roots of Empathy»-Programm umfasst insgesamt 27 Klassenbesuche.

Die in dem Programm erlernte «emotional literacy» (emotionale Kompetenz) ist der Grundstein dafür, dass in einer steigenden Zahl von Schulklassen die Kinder den «Kurs ändern» und der Umgang miteinander sicherer und fürsorglicher wird. Die Kinder können ihre eigenen Gefühle und die Gefühle anderer (Empathie) besser verstehen, weshalb die Wahrscheinlichkeit geringer ist, dass sie sich gegenseitig körperlich, psychisch und emotional durch Mobbing und andere emotionale Grausamkeiten verletzen. Gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie sich den Grausamkeiten und den Ungerechtigkeiten, die von anderen begangen werden, entgegenstellen. Die Botschaften der sozialen Integration und der Aktivitäten, die Konsens herstellen, schaffen eine Kultur der Fürsorglichkeit, durch die sich der Umgangston in der Klasse ändert.

Das Programm wird seit 14 Jahren in drei Kontinenten umfassend evaluiert und führt bei den teilnehmenden SchülerInnen nachweislich zu einer Steigerung von Empathie, einem tiefergehenden emotionalen Verständnis, der Abnahme von Aggressionen sowie Mobbing und einem besseren prosozialen Verhalten. Forschungen belegen auch, dass diese Verbesserungen nachhaltiger Natur sind und sich im Lauf der Zeit sogar verstärken. Empathie – die Fähigkeit zu verstehen, was andere empfinden und sich in sie einzufühlen – macht unsere Menschlichkeit aus. Das Fehlen von Empathie ist die Ursache für Krieg, Völkermord, Vernachlässigung, Rassismus, Missbrauch, Mobbing und jede Form der Ausgrenzung. Empathie kann nicht mit herkömmlichen Methoden vermittelt werden. Sie entwickelt sich auf der Grundlage des Erfahrungslernens und verändert so die Architektur des Gehirns. Allen Kindern ist die Fähigkeit für Empathie angeboren. Die Fähigkeit, Gefühle zu erkennen, ist unabhängig von Rasse, Kultur, Nationalität, Klasse, Geschlecht und Alter. Empathie ist der menschliche Wesenszug schlechthin. Sie ist das Band, durch das wir uns unserer gemeinsamen Menschlichkeit – unserer Gefühle – bewusst werden können.

Der Ausgangspunkt aller auf Empathie beruhender Programme der Organisation «Roots of Empathy» sind die 3 Ls wie wir sie nennen: Lieben, Lernen und Leben.

LIEBEN – Wir beginnen mit Liebe. Im «Roots of Empathy»-Programm arbeiten wir mit einem Baby und einem Elternteil, weil wir die erste starke liebevolle Beziehung zeigen wollen, die der Grundstein für

alle zukünftigen Beziehungen ist. Hier entwickelt sich Empathie. Durch jede Erfahrung rund um die «grüne Decke» von «Roots of Empathy» wächst die Zuneigung der Kinder für das Baby, «ihr Baby». Dadurch gelingt es uns, den Geist und die Herzen der Kinder nicht nur dafür zu sensibilisieren, was das Baby möglicherweise empfindet, sondern auch dafür, was sie selbst und was ihre MitschülerInnen empfinden. Die Gespräche, die so entstehen können, erweitern die emotionale Kompetenz der Kinder und vertiefen ihre Empfindungsfähigkeit.

LERNEN – Das Erfahrungslernen bei «Roots of Empathy» ist intensiv, weil Geist und Herz beteiligt sind. Die Kinder, die an unserem Programm teilnehmen, stehen zum Baby in einer intensiven Beziehung. Im Rahmen des Programms verhalten sie sich oft anders als in anderen Situationen. Durch gerichtete Aufmerksamkeit lernen sie, über viele Dinge nachzudenken, über die nachzudenken sie bisher noch niemand angeregt hat. Wenn sie gefragt werden, welche Gefühle das Baby ihrer Meinung nach hat, überprüfen sie eine komplexe Sequenz von Hinweisen, die das Baby mit seinem Gesicht, seinem Körper und seiner Stimme gibt. Die Kinder interpretieren diese Hinweise und ordnen sie einem Gefühl zu. Der Kreislauf des Lernens schliesst sich, wenn die Kinder danach gefragt werden, was sie zu der Annahme veranlasst hat, dass ein Baby ein ganz bestimmtes Gefühl empfindet. So können die Kinder ihre Meinung mutig vor der Gruppe äussern und sie begründen. Diese Fähigkeit ist wertvoll. Sie hilft Kindern dabei, Verantwortung für ihre Gedanken und für ihre Urteilsbildung zu übernehmen und hilft ihnen wenn sie grösser sind, bei der Abwägung in schwierigeren Fällen verantwortungsbewusst vorzugehen. Wir wissen, dass Kinder nichts lernen, wenn sie sich nicht konzentrieren können. Jedoch können sie auch nicht optimal lernen, wenn sie traurig, krank oder einsam sind, oder wenn sie andere negative Gefühle wie z. B. Angst empfinden. «Roots of Empathy» unterstützt die Kinder dabei, ihre Gefühle zu erkennen und zu lernen, mit anderen über sie zu reden. So gelingt es «Roots of Empathy», bei den Kindern Freiräume für das Lernen zu schaffen.

LEBEN – Wie Kinder leben ist eine Kombination von ihren Gedanken, ihren Gefühlen und ihrem Verhalten. Das psychische Wohlbefinden unserer Kinder ist ebenfalls eine Kombination dieser Faktoren. «Roots of Empathy» unterstützt das ganz bewusst. In der Unterrichtseinheit zum Thema «Schreien» und jedes Mal, wenn das Baby sich unwohl fühlt, leiten die TrainerInnen die Kinder an zu verfolgen, wie der Elternteil das Baby beruhigt. Wir sprechen über die beteiligten Sinne und den neurowissenschaftlichen Hintergrund von Beruhigung. Durch das Gespräch über das, was das Baby stört, werden die Kinder ermuntert, von einer Begebenheit zu erzählen, bei der sie sich so gefühlt haben, wie sich das Baby in diesem Moment fühlt. Durch diesen Austausch lernen die Kinder, wie sie wissen können, dass sie gestresst sind und was sie tun können, um sich zu beruhigen – emotionale Regulierung. Kinder, die die Fähigkeit entwickeln, ihre Gefühle zu regulieren, sind nicht nur glücklicher, sondern auch gesünder und lernwilliger.

Die Welt hat sich bei der Suche nach Energiequellen vorwiegend auf Wind, Wasser und die Sonne konzentriert. Wir haben die Energieressource mit der stärksten Erneuerungskraft gefunden: Die Macht der Empathie bei unseren Kindern. Wir nehmen ein Baby als Katalysator und sehen Kinder als «Hebel» der Veränderung. So verändern wir die Welt, Kind für Kind.

Werden Sie «Roots of Empathy»-TrainerIn! TrainerInnen besuchen im Herbst 2015 eine 4-tägige Ausbildung welche u.a. die theoretischen Grundlagen unseres Programms (z.B. Neurowissenschaften, Bindungstheorie, frühkindliche Entwicklung, Temperament), die Schaffung eines risikofreien Lernumfelds (z.B. Danken statt Loben), das Beobachten eines Familienbesuchs und das Anleiten einer ersten Stunde umfasst. Die TrainerIn bringt das Programm danach über 27 Schulbesuche im Laufe des Schuljahres in die Schulklasse. Anfangs 2016 findet ein weiterer Ausbildungstag statt und die TrainerInnen werden über das ganze Schuljahr von einem Mentor oder einer Mentorin begleitet.

Für mehr Informationen: Miriam Stieger, Programm-Managerin mstieger@rootsofempathy.org oder www.rootsofempathy.ch. Hier finden Sie auch unser Kurzvideo über das Programm in der Schweiz.

SELBSTBESTIMMT ODER MANIPULIERT? KINDER UND JUGENDLICHE ALS KOMPETENTE KONSUMENTEN

Mit ihrem neuesten Bericht setzt sich die Eidg. Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ) für eine Förderung der Konsumkompetenzen von Kindern und Jugendlichen ein. Experten aus Marketing, Konsumentenschutz, Präventionsarbeit und Wissenschaft kommen zu Wort und beleuchten aus verschiedenen Blickwinkeln, warum es so wichtig ist, dass Kinder und Jugendliche schon früh zu kompetenten Konsumenten werden, und wie sie dabei unterstützt werden können. Die politischen Forderungen der EKKJ zeigen den weiteren Handlungsbedarf auf.

Kostenlose Bestellung des Berichts (Deutsch, Französisch oder Italienisch): verkauf.zivil@bbl.admin.ch (Bestellnr. 318.856.D) oder als PDF auf www.ekkj.ch zur Verfügung.

RÉSUMÉ RACINES DE L'EMPATHIE: CHANGER LE MONDE, UN ENFANT À LA FOIS

Racines de l'empathie est un programme d'intervention préventive fondé sur les résultats de recherches scientifiques et destiné aux enfants de l'école primaire: il réduit significativement l'agressivité et développe les compétences sociales et émotionnelles des enfants. La démarche d'intégration de Racines de l'empathie permet d'enseigner le respect de l'autre à tous les élèves – intimidateurs, intimidatrices, victimes ou témoins indifféremment – et d'expliquer l'apport de chacune à l'atmosphère générale de la classe, de l'école, de la famille et de la collectivité.

Le succès de Racines de l'empathie s'explique par une innovation: le programme utilise le pouvoir de la relation d'attachement entre un nourrisson et son ou ses parent-s. Les visites d'un nourrisson et de son parent dans une classe d'école choisie, toutes les trois semaines et tout le long de l'année scolaire, figurent au cœur du programme. Un-e instructeur-trice formé-e par Racines de l'empathie apprend aux élèves à observer le développement du bébé et à nommer les sentiments de celui-ci. Dans cet apprentissage par l'expérience, le bébé est «le prof». Grâce à lui, l'instructeur-trice aide les enfants à reconnaître leurs propres sentiments et les sentiments des autres, et à y réfléchir. L'instructeur-trice se rend en classe la semaine précédant et la semaine suivant chaque visite de la famille, pour un total de 27 cours.

La «littératie affective» (compréhension et vocabulaire des émotions) enseignée dans le programme pose les bases pour développer des classes plus accueillantes et humaines, dans lesquelles les enfants sont les acteurs du changement.

En Suisse allemande, les professionnel-le-s de l'animation enfance et jeunesse désirant participer à ce programme peuvent suivre une formation de quatre jours dispensée par Racines de l'empathie pour devenir instructeur-trice et accompagner une classe d'école durant une année. Pour en savoir plus: Miriam Stieger, directrice de programme, mstieger@rootsofempathy.org ou www.rootsofempathy.ch. A cette adresse, vous trouverez aussi une vidéo consacrée au programme en Suisse.

«WAS FÜR AUFGABEN STELLEN SICH DER JUGENDARBEIT IN DER ARBEIT MIT DIGITALEN MEDIEN?»

«In Anlehnung an das Dr. Sommer-Team der Bravo beantwortet Dr. med. Ien Blog in dieser Rubrik Fragen aus der Alltagspraxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zum Thema Neue Medien. Schreibt eure Fragen der DOJ-Fachgruppe Neue Medien per Mail fg.medien@doj.ch oder via Blog <http://medienblog.doj.ch> - selbstverständlich werden alle eingehenden Fragen vertraulich behandelt und auf Wunsch anonymisiert. Dieses Mal möchten wir jedoch umgekehrt vorgehen! Dr. med. Ien Blog möchte den geschätzten LeserInnen gerne eine Frage stellen!»

Frage von Dr. Med. Ien Blog:

Was für Aufgaben stellen sich der Jugendarbeit in der Arbeit mit Digitale Medien? Was sind Gründe sich der Arbeit zu widmen? Gibt es Themen bei welchen ihr ansteht, Fragen die ihr klären möchtet, sowie allgemeine Dinge bei denen ihr unsicher seid? Oder seid ihr der aktuellen Praxis [weit] voraus und es gibt in eurer Institution bereits ein Papier, welches praxisnahe Grundlagen, Wissen, Anwendungsbereiche zu dieser Thematik beinhaltet!? Wenn ja würde ich mich freuen, wenn ihr mir eure Fragen, Anregungen und Themen sendet oder es euch möglich wäre, vorhandene Papiere der DOJ-Fachgruppe Neue Medien zugänglich zu machen [fg.medien@doj.ch]!

Ziel

Die DOJ Fachgruppe möchte einerseits den Bedarf nach einem übersichtlichen Handlungspapier bezüglich Arbeit mit Digitalen Medien in der Jugendarbeit klären und andererseits möchte sie herausfinden, was es dazu bereits gibt. Falls der Bedarf nach einem praxisnahen, übersichtlichen Grundlagenpapier besteht, würde sie sich darum kümmern dieses zu erstellen.

RÉSUMÉ «QUELLES TÂCHES POUR L'ANIMATION ENFANCE ET JEUNESSE DANS LE TRAVAIL AVEC LES NOUVEAUX MÉDIAS?»

Pour une fois, au lieu de répondre à une question, Dr. Med. Ya Blog demande aux animateurs-trices enfance et jeunesse de s'exprimer.

Question de Dr. Med. Ya Blog:

Quels défis se posent à l'animation jeunesse dans le travail avec les médias digitaux? Quels sont les raisons de se consacrer à ce travail? Y a-t-il des sujets où vous êtes bloqués, que vous aimeriez éclaircir? Ou au contraire avez-vous déjà élaboré un document écrit à ce sujet? Si tel est le cas, je serais ravi que vous m'envoyiez vos questions, pistes, thèmes et documents déjà rédigés à fg.medien@doj.ch!

InfoAnimation ist die Fachzeitschrift des Dachverbands offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ). Sie erscheint dreimal jährlich mit thematischen Nummern. Kollektivmitglieder und Anschlussmitglieder erhalten die Fachzeitschrift ohne weitere Kosten. Für alle anderen EmpfängerInnen beträgt der Richtpreis 50.– Franken pro Jahr.

Zusätzliche Hefte können auf unserer Internetseite bestellt und frühere Ausgaben als PDF heruntergeladen werden: <http://www.doj.ch/21.0.html?&L=0>.

Zusätzliche Abos können auf www.doj.ch/abonnieren/ eingerichtet werden.

Um die InfoAnimation nicht mehr zu erhalten, bitte ein Mail an welcome@doj.ch schicken.

Inserierungsmöglichkeiten sind auf <http://www.doj.ch/444.0.html?&L=0> ersichtlich.

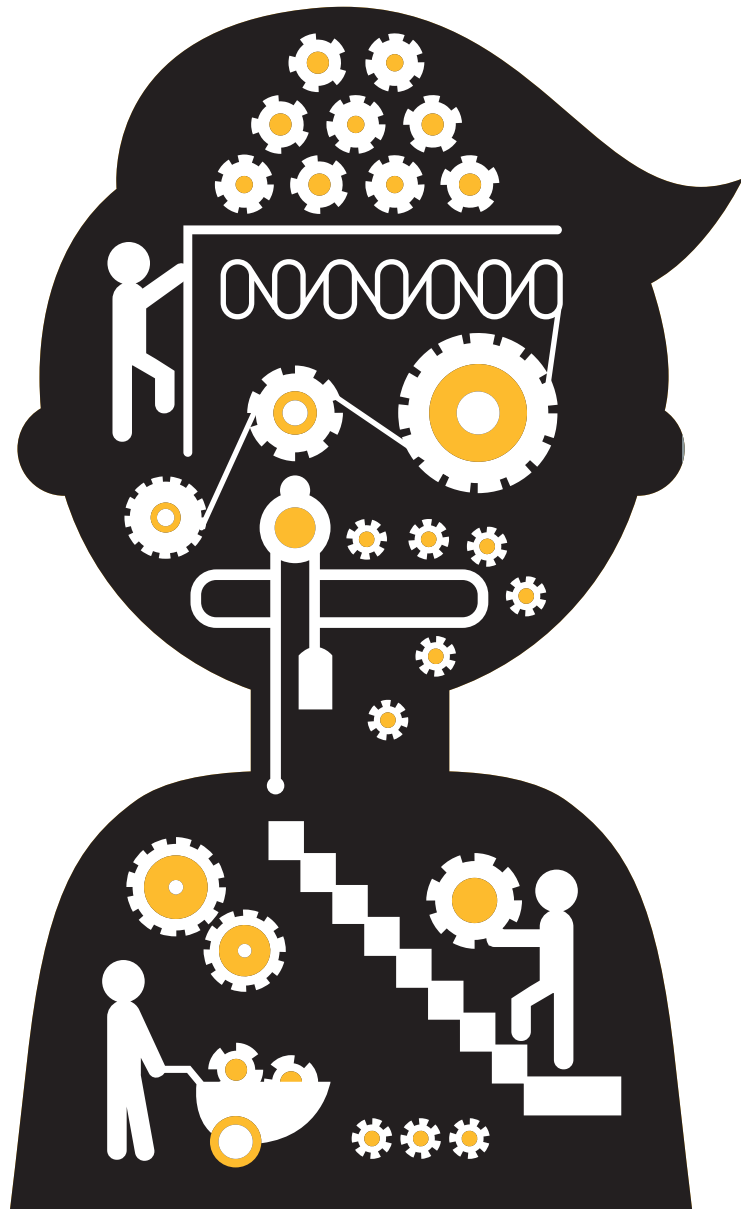
InfoAnimation est la revue spécialisée de l'Association faîtière suisse pour l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert (AFAJ). Elle paraît trois fois par année, chaque numéro étant consacré à un sujet particulier. Les membres collectifs et affiliés de l'AFAJ reçoivent InfoAnimation sans frais supplémentaires. Pour les autres lectrices, le prix indicatif est de 50.– francs par année.

Pour commander des exemplaires supplémentaires ou télécharger d'anciennes éditions d'InfoAnimation, voir <http://www.doj.ch/index.php?id=72&L=1>.

Pour des abonnements supplémentaires, voir www.doj.ch/abonner/.

Pour ne plus recevoir InfoAnimation, prière de s'adresser à welcome@doj.ch.

Pour insérer une annonce ou joindre un encart, voir <http://www.doj.ch/444.0.html?&L=1>.



Impressum:

DOJ Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
AFAJ Association faîtière suisse pour l'animation enfance et jeunesse en milieu ouvert

Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
Sandstrasse 5
3302 Moosseedorf
Tel. 031 850 10 25
Fax. 031 850 10 21
welcome@doj.ch
www.doj.ch

Redaktion / Rédaction: **Marilène Broglie**
Gestaltung & Layout / Graphisme et mise en page:
starwish.ch
Druck / Impression: **Druckerei Gasser, Belp**