

No. 24
09/2011



INFO

animation

OFFENE JUGENDARBEIT UND BILDUNG L'ANIMATION FORME LES JEUNES



INHALTSVERZEICHNIS

3	Editorial
4-10	Schule, Bildung und Offene Jugendarbeit <i>Dr. Jürgen Oelkers</i>
12-15	Wie kann Jugendarbeit durch Bildung Chancengleichheit fördern? <i>Rahel El-Maawi</i>
16-17	Lernen im Wandel – Unterstützungsstrategien für informelle Lernprozesse <i>Fabian Buechi</i>
18-19	Centri giovani: spazi di apprendimento informale <i>Francesca Machado</i>
20	Kurzfassung Jugendtreffs sind Räume der informellen Bildung <i>Francesca Machado</i>
23	Kurzfassung Ausbildung für Jugendliche im Freizeitbereich <i>Ludovic Jegat / J.M. Peitrequin</i>
24-26	Bildungslandschaften Schweiz – Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln. Ein neues Förderprogramm der Jacobs Foundation <i>Sandro Giuliani</i>
27	Bildungslandschaft auf kommunaler Ebene: Interview mit <i>Ulrich Meyer</i>
28	Information

TABLE DES MATIÈRES

3	Éditorial
11	Résumé Evolution historique des conditions d'éducation <i>Dr. Jürgen Oelkers</i>
15	Résumé Promouvoir l'égalité des chances à travers la formation <i>Rahel El-Maawi</i>
17	Résumé Contribuer consciemment à l'éducation des jeunes <i>Fabian Buechi</i>
18-19	Centri giovani: spazi di apprendimento informale <i>Francesca Machado</i>
20	Résumé Les centres d'animation: espaces d'apprentissage informel <i>Francesca Machado</i>
21	La formation de moniteur, ou comment mettre en valeur les expériences d'animation. Présentation des CEMEA et de leur offre de formation <i>Ludovic Jegat</i>
22	Entretien avec <i>Jean-Marc Peitrequin</i>
26	Résumé Vers la mise en réseau des acteurs de l'éducation <i>Sandro Giuliani / U. Meyer</i>



EDITORIAL

In Anschluss an die Fachtagung am 27. Januar 2011 in Olten zum Thema „Offene Jugendarbeit und Bildung“ widmet der DOJ diese Ausgabe von InfoAnimation dem Thema **lernen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit**. Neben Auszügen aus verschiedenen Interventionen an der Fachtagung werden hier also neue Beiträge aus der deutschen, französischen und italienischen Schweiz veröffentlicht, die das Thema noch in andere Lichter setzen.

Direkt in Zusammenhang mit der Fachtagung steht einerseits der Text des einführenden Vortrages von Prof. J. Oelkers, der hier aus Platzgründen nicht in seiner vollständigen Version veröffentlicht wird. Jürgen Oelkers beschreibt auf eine sowohl wissenschaftlich fundierte wie originelle Art und Weise die Entwicklungen der Lernbedingungen in einer sich ändernden Gesellschaft und geht der Frage nach, welche Bildungsorte wesentlich sind. Die weiteren Kapitel seines Vortrages stehen auf der DOJ-Website zur Verfügung. Andererseits analysieren Rahel El-Maawi und Fabian Buechi in Ergänzung zu ihrem Workshop die Besonderheiten von Lernprozessen. Sie finden in der Kinder- und Jugendarbeit sozusagen überall statt, werden von den Professionellen wie auch von den Jugendlichen jedoch nicht immer wahrgenommen und reflektiert. Gelernt wird in der Jugendarbeit tatsächlich vieles und wesentliches, auch dort, wo Lernen nicht die ursprüngliche Absicht war (oder ausgerechnet dort), wie es das Beispiel von Francesca Machado aus dem Tessin zeigt. Wie aber können Kompetenzen und Kenntnisse aufgezeigt werden, wenn sie informell und oft gar unbewusst erworben werden? Eine Lösung zu dieser hier von fast allen AutorInnen aufgedeckten Problematik wäre eine leicht zugängliche Ausbildung für Jugendliche, die in Freizeitaktivitäten selber Verantwortung übernehmen. Ludovic Jegat stellt in seinem Beitrag das Angebot an solchen Ausbildungen in der Romandie und im Tessin vor und lädt zur Zusammenarbeit mit der Deutschschweiz ein! Schliesslich wird das Programm der Jacobs Foundation zur engeren Kooperation zwischen den Bildungsakteuren auf lokaler Ebene, die sogenannten Bildungslandschaften, vorgestellt und mit dem Beispiel aus Horgen ergänzt.

EDITORIAL

En guise de prolongement à la conférence annuelle de l'AFAJ le 27 janvier 2011 à Olten intitulée "Animation jeunesse et éducation", ce numéro d'InfoAnimation est entièrement consacré à **la dimension formatrice des activités d'animation pour les jeunes**. Aux quelques contributions issues de la conférence viennent ici s'ajouter des articles en provenance de la Suisse romande, allemande et italienne, qui portent autant d'éclairages nouveaux sur le sujet.

En lien avec la conférence annuelle, l'exposé d'introduction du professeur J. Oelkers décrit, d'une manière à la fois fondée scientifiquement et originale, l'évolution de l'éducation dans une société en mutation et nous interroge sur les lieux où nous apprenons véritablement. Rahel El-Maawi et Fabian Buechi développent ensuite le sujet déjà abordé lors de leur atelier le 27 janvier à Olten, à savoir les spécificités des processus d'apprentissage dans le cadre de l'animation socioculturelle et comment les rendre plus conscients et réfléchis. Les enfants et les jeunes ne cessent en effet d'apprendre, que ce soit dans leur centre de loisir ou ailleurs, et les grandes leçons de vie découlent parfois d'événements a priori anodins, ou justement là, comme le montre l'exemple tessinois de Francesca Machado. Mais comment les compétences et les connaissances acquises sur le mode informel, souvent même de manière inconsciente, peuvent-elles être attestées et reconnues? Une réponse à cette question soulevée par la majorité des auteurs-es réside dans les formations facile d'accès pour les jeunes qui sont prêts à prendre des responsabilités dans le cadre de leurs activités de loisirs. Ludovic Jegat et Jean-Marc Peitrequin nous en donnent un aperçu à travers l'offre de formation du CEMEA. Et pour clore ce numéro sur un sujet encore en plein développement, la fondation Jacobs et la commune de Horgen présentent les démarches possibles pour une commune souhaitant renforcer la mise en réseau de tous ses acteurs de la formation.



Nicola Dänzer
Chefredaktor InfoAnimation
Rédacteur en chef d'InfoAnimation

SCHULE, BILDUNG UND OFFENE JUGENDARBEIT

Dr. Jürgen Oelkers

Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich



Begleitet von Huckelberry Finn, Pipi Langstrumpf und anderen Figuren bringt Prof. Oelkers zum Ausdruck, wie breit das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist, wenn man über die Grenzen der Schulpflicht hinaus-schaut. Das Erleben von Kindern und Jugendlichen wird von vielen Instanzen und Faktoren bestimmt, die sich mit dem sozialen Wandel auch verändern. Die vertiefte Analyse von Prof. Oelkers dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Bildungs-landschaften. Der hier veröffentlichte Text ist ein Ausschnitt seines Vortrages an der DOJ-Fachtagung am 27. Januar 2011 in Olten. Der vollständige Vortrag steht auf www.doj.ch zur Verfügung (Link am Ende des Artikels).

1. Ein vergessener Satz über „Bildung“

Schule und Bildung haben eine lange Geschichte. Vieles aus dieser Geschichte ist heute noch präsent, man denke an die soziale Ordnung des Klassenzimmers, das Lernen mit Schulbüchern, den Beginn des Schultages zu nachtschlafener Zeit oder die ewige Frage nach der Disziplin. Ein vergessener Satz aus der Bildungsgeschichte lautet so:

„Education consists mainly in what we have unlearned“
(Mark Twain *Notebooks 2006*, S. 346).

Dahinter steht eine pädagogische Theorie. 1898 hielt Mark Twain in seinem Notebook anlässlich seines Aufenthaltes in Wien¹ fest: Schulische Bildung vergisst man und was man behält, verrät letztlich nur, was man nicht weiss; in jedem Fall ist Bildung kein Ersatz für Lebenserfahrung.

- „Education“, so lautet eine berühmte Formel von Twain, ist der Weg von „cocky ignorance to miserable uncertainty“,
- Im Blick auf seine eigene Bildung hielt Twain fest: „I never let schooling interfere with my education.“
- Bildung ist wenn, dann intelligente Selbstformung, unabhängig von dem, was die Schulmeister sagen.

Natürlich tauchen solche Einsichten nicht in den Schulbüchern auf, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lernt man so etwas nicht und selbstverständlich müssen alle Vertreter der pädagogischen Professionen bestreiten, dass mit der Bildung die Nichtbildung zunimmt. Mark Twain ging davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich im Leben selbst zurechtfinden müssen und das auch können, wenn man sie nur lässt. Dafür steht sein berühmtester Roman *The Adventures of Huckleberry Finn*, der 1884 zuerst in Kanada und ein Jahr später in den Vereinigten Staaten veröffentlicht wurde. Der Roman war ein unmittelbarer Erfolg, obwohl - oder weil - er eingestuft wurde als für Kinder und Jugendliche ungeeignet (Twain 1885).

Erzählt wird die Geschichte eines Jungen, der durch zwei Frauen erzogen und mit schulischer Bildung, wie es heisst, „zivilisiert“ werden soll. Die Frauen sind zu seinen Vormündern bestellt worden. Er wird zusätzlich von seinem Vater drangsaliert und ausgebeutet, aber ihm gelingt die Flucht in die Wildnis ausserhalb der Stadt. Die Wildnis ist der Mississippi, der für freie Jungen zahllose Abenteuer bereithält, ohne dabei durch Schulen, Vormünder oder andere pädagogische Einrichtungen behindert zu werden. Am Ende kann Huckleberry in das fiktive „St. Petersburg“ zurückkehren, weil sein Vater, der Trunkenbold, gestorben ist. Nunmehr will ihn Tom Sawyers Familie zivilisieren, erneut mit Hilfe der Schule, aber Huck plant, in den freien Westen zu fliehen, ohne eine formale Bildung über sich ergehen zu lassen. Er akzeptiert nur die Probleme, die er selber lösen kann.

1885 waren die Vereinigten Staaten bereits weitgehend verschult. Mark Twain schrieb also eine Utopie, wie sich an Zahlen auch aus anderen Ländern verdeutlichen lässt. Das Königreich Preussen ist das Land mit der ältesten Schulstatistik.

- In Preussen betrug im Jahre 1901 die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die absichtlich der Schule fernblieben, sie also, wie man sagt, „schwänzten“, genau 548 - von 6.103.745 Schulpflichtigen.
- Im Behördendeutsch hiess es, 0,01 Prozent der Gesamtschülerschaft entzogen sich dem Unterricht „widerrechtlich“.
- 1871 waren es noch mehr als 20.000 Schülerinnen und Schüler, aber auch das war bereits eine verschwindende Minderheit, 0,47 Prozent von fast viereinhalb Millionen schulpflichtiger Kinder und Jugendlichen (Lexis 1904, S. 10).

Für die Schweizer Schulgeschichte gelten ähnliche Zahlen. Es wurde historisch gesehen immer unmöglicher, sich der Schulpflicht zu entziehen, zumal auch die behördliche Kontrolle immer dichter wurde, wie sich etwa an der Geschichte der Schulverweise zeigen lässt (Hürlimann 2007). Damit müsste man Mark Twains Spruch umkehren und so ins Harmlose wenden:

„Education consists mainly in what we have learned“.

Aber was genau lernen wir in der Schule und was lernen wir woanders? Und was von dem, was wir in der Schule gelernt haben, vergessen wir wieder? Diese beiden Fragen sind interessanterweise nicht gut untersucht. Vielleicht ist das kein Zufall, denn möglicherweise würde sich ja Mark Twains Verdacht erhärten, dass schulische Bildung nur begrenzt etwas mit Lebenserfahrung zu tun hat und dafür entscheidend ist, was man in der Schule *nicht* gelernt hat. Darauf gehe ich in der Mitte meines Vortrages näher ein. Zunächst werde ich etwas über den historischen Wandel des Aufwachsens sagen, mit dem erklärt werden kann, warum die Schule ihre Allmacht verloren hat und kooperieren muss.

¹ Mark Twain (1835-1910) alias Samuel Longhorn Clemens lebte mit seiner Familie von Ende September 1897 bis Mai 1899 in Wien.

2. Historischer Wandel von Kindheit und Jugend

Um den Wandel deutlich zu machen, genügt ein kurzer Hinweis: 1945 erschien im schwedischen Original Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, vermutlich das einflussreichste Kinderbuch des 20. Jahrhunderts.² Das Buch bricht mit der überkommenen Erziehungskultur, die Lehrer und Eltern festgelegt haben. Beschrieben wird ein Aufwachsen ohne Benimmregeln, ohne Zwang zum Geradesitzen, ohne gescheiteltes Haar und die genau trainierte Haltung der Hände beim Essen.

- Dargestellt wird stattdessen das eigensinnige und schöpferische Kind, das anarchische und starke Mädchen oder das Ideal der Reformpädagogik.
- Dieses Mädchen hatte keine Umwelten, die seinen Freiheitsdrang beschränken oder seinem Witz widerstehen konnten.
- Die Erfahrungsräume waren auf das Kind zugeschnitten, nicht umgekehrt.
- Aber das war Literatur, nicht Praxis.

Noch ganz anders sah das Kind der Kindergartenpädagogik des 19. Jahrhunderts aus. Schon kleine Kinder sollten erzogen werden, aber nicht mehr einfach zu richtigem Verhalten und den Benimmformen der Erwachsenen, sondern zu nützlichen Formen von Spiel und Arbeit. Kindergärten sind das Gegenteil der Villa Kunterbunt, nicht Orte des freien Aufwachsens, sondern der Anleitung durch kindgerechte Materialien, die das Lernen in eine bestimmte Fassung bringen sollten. Die Kinder werden von ihrem Potential her wahrgenommen, aber sie gelten nicht als kreativ und schon gar nicht als subversiv. Andererseits setzen sich mit den Kindergärten auch freiere Formen des Unterrichts durch, die starren Schulbänke des 19. Jahrhunderts - das sind Erziehungsmittel eigener Art - verschwinden und die Schule gewinnt allmählich Sinn für die Eigenheiten kleinerer Kinder.

Die gesellschaftliche Lage der Kinder im 19. Jahrhundert war vom Gegensatz der sozialen Klassen geprägt und das Aufwachsen fand vielfach unter Armutbedingungen statt. Die Erziehung bot den weitaus meisten Kindern nur wenig Raum für Eigenständigkeit und war geprägt durch Lebensnot. Kinder aus Arbeiterfamilien mussten früh selbst arbeiten, das gleiche galt für Kinder, deren Eltern Bauern waren. Die Kinder hatten lange keinerlei Rechte und unterstanden dem Vater als dem Vorstand der Familie. Die Stellung der Kinder verbesserte sich über lange Jahrzehnte nur sehr allmählich, die pädagogischen Ideale der Erziehung des 19. Jahrhunderts waren also deutlich auf die bürgerlichen Familien zugeschnitten.

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren Kindheit und Jugend einem zunächst eher langsamen sozialen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen

und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beide konnten schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete.

- Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase,
- weil unmittelbar nach der oft nur sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand
- und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war.
- „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm,
- die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich grundlegend und irreversibel geändert, sowohl im Blick auf die Dauer der Jugend als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen. Die Ursachen dafür sind zu suchen

- in der Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- im Aufbau von Berufslehren,
- in der Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung
- sowie in der Verlängerung der Reifezeit und so der Entstehung von Jugendkulturen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Heute gibt es in westlichen Gesellschaften kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.³ Erst jetzt können Kindheit und Jugend individuell und offen gestaltet werden.

- Die Wege in die Gesellschaft hinein sind nicht mehr eng und vorgespurt,
- niemand schreibt Jugendlichen mehr ihr Sexualverhalten vor,
- die Lebensentwürfe sind weitgehend individualisiert worden
- Leistungen wie Tabus sind mehr oder weniger selbstbestimmt
- und selbst der Glaube kann gewählt werden.

Die Richtung und die Beschleunigung des Wandels haben auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendlichen selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft und dem Angebot die Bedeutung und die Intensität des Kaufens zugenommen. Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen.

² Erste deutsche Ausgabe Hamburg 1949. Die Übersetzung stammt von Cäcilie Heinig, die Illustrationen des schwedischen Originals gehen auf Ingrid Vang Nyman zurück.

³ Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die analysiert haben, *préliminaire, liminaire und postliminaire*.

Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es weltweit so gut wie nicht mehr.

Als Kunden wurden amerikanische Kinder und Jugendliche bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der „kindzentrierten“ Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004), ebenso wie die damit verbundenen konkreten Kaufaufforderungen. In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern in der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So lösten Comics die Lektüre von Büchern ab. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen sich abschwächenden Trend.

Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Partizipation und Partnerschaft sind keine Grössen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden, was immer die Schweizerische Volkspartei dazu sagen mag. Das hat Folgen für die Arrangements in den Familien und die Formen des Umgangs, die sich wegbewegt haben von den starren Rollen, die die Erziehung noch vor fünfzig Jahren gekennzeichnet haben.⁴

Von dem ist nicht mehr viel zu sehen.

- Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden
- wie die „selbstlose Mutter“,
- es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen,
- Elternschaft ist anspruchsvoll geworden
- und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden.

Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Erziehung nachzudenken. Kinder gelten nicht selten als teuer und Jugendliche als unbezahlbar. Es ist weitgehend selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Partnerschaft lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Kinder werden offenbar in vielen Fällen zu einem Luxusgut. Von den Kosten her gesehen erziehen eigentlich die Kinder die Eltern, einfach weil für die Erziehung ein finanzieller Aufwand erforderlich ist, der den Konsum und den Erfahrungsraum der Erwachsenen beschränkt. Aber das allein erfasst den Wandel nicht.

- Heutige Jugendliche wachsen in offenen Erfahrungsräumen auf.
- Die Räume lassen sich nur begrenzt überwachen.
- Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern.
- In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heissen, die Erfahrungsräume unter Quarantäne zu setzen.

Im Blick auf den Wandel lassen sich noch einige andere Befunde anführen: Was sich geändert hat, sind nicht nur die Medien der Kommunikation, sondern auch die Formen sozialer Kontrolle, die Individualisierung der Lebensentwürfe und die Reichweite pädagogischer Verpflichtungen. Paare *ohne* Kinder erfahren keine gesellschaftliche Abwertung mehr, Paare *mit* Kindern sind aber auch nicht mehr unbedingt Rollenvorbild, vor allem, weil Kinder als unabsehbare Verpflichtung angesehen werden, die an keinem bestimmten Datum endet. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind ein prekärer Prozess lebenslangen Lernens, der nicht aufhört, wenn die Kinder erwachsen sind. Die Adoleszenzkrise wird von beiden Seiten als starke Belastung erlebt.

Ein Indikator dafür ist das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen.⁵ Viele Erwachsene und ein Teil der Medien sehen den Gebrauch psychoaktiver Substanzen als eines der grössten Probleme des Jugendalters an. Nicht so die Jugendlichen selbst.

- Themen wie Alkohol- und Drogenkonsum stehen am Schluss der Gefährdungsliste.
- Eine weit grössere Bedeutung kommt dem Umgang mit Stress zu.
- Auch Probleme des eigenen Gefühlslebens und der Erfahrung der Sexualität werden genannt.
- Nicht zuletzt geht es um Fragen der richtigen Ernährung. Hier sehen viele Jugendliche Handlungsbedarf und wünschen sich mehr Unterstützung

Ein besonders wichtiger Teil der Selbstwahrnehmung von Jugendlichen sind das Bild des eigenen Körpers und die Einstellungen. Die Jugendlichen sind ein bevorzugtes Ziel der Modeindustrie, womit eine klare Steuerung des Verhaltens verbunden ist. Das entspricht der Theorie der zunehmenden Kommerzialisierung.

- 40% der Mädchen und 18% der Knaben sind mit ihrem Aussehen und ihrem Körper unzufrieden und dies unabhängig vom Alter oder Ausbildungstyp.
- Knaben sind eher über die Form ihres Körpers besorgt, Mädchen sind wegen ihres Gewichts beunruhigt.
- Sie pflegen nicht selten ein Essverhalten, das für ihre Gesundheit schädlich sein kann.

⁴ Materialien sowie Bilddokumente finden sich etwa in der Ausstellung *Lebensstationen in Deutschland 1900 bis 1993*: <http://www.dhm.de/ausstellungen/lebensstationen.startseite.htm>

⁵ 1992 hat das Institut für Sozial- und Präventivmedizin (ISPM) der Universität Lausanne gemeinsam mit dem Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich und dem Ufficio di Promozione e di Valutazione Sanitaria des Kantons Tessin eine grosse Studie zu Gesundheit und Lebensstil der Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren in der ganzen Schweiz durchgeführt. 2002 wurde die Studie wiederholt. Die SMASH-2002-Studie beruht auf zwei sich ergänzenden Ansätzen: Der sozialwissenschaftliche Ansatz legt den Schwerpunkt auf die sozialen Aspekte des Gesundheitsverhaltens und versucht, die psychosoziale und wahrnehmungsbedingte Bestimmung der Lebensstile aufzuzeigen (SMASH 2002). Das Dokument ist verfügbar unter: www.umsa.ch. Der epidemiologische Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Prävalenz dieser Verhaltensweisen und deren Analysen in verschiedenen Subgruppen bzw. der Entwicklung über die Zeit.

- Essstörungen stellen ein relevantes Problem der öffentlichen Gesundheit dar und verweisen auf die möglichen Einflüsse von Schönheitsidealen und medial vermittelten Normen.

Deutsche Zahlen⁶ belegen keinen grundsätzlichen Wandel in der Sexualität von Jugendlichen, etwa seitdem das Internet frei zugänglich ist. Der langfristige Trend der selbstbestimmten Praxis, die durch wechselseitige Gefühle bestimmt wird, ist stabil. Etwa die Hälfte der Jugendlichen hat ihren ersten Geschlechtsverkehr mit 15 oder 16 Jahren, die Zahl verschiebt sich nicht nach unten. Ein Drittel der Jugendlichen gibt in den Befragungen an, bis zum Alter von 18 Jahren noch keinen Verkehr gehabt zu haben. Zunehmend mehr Jugendliche suchen das Gespräch mit den Eltern, wenn es um Aufklärung und Verhütung geht. Bei den Mädchen waren dies 2007 75 Prozent, bei den Jungen rund zehn Prozent weniger. Die Familien sind in dieser Hinsicht keine Orte des Schweigens mehr.

Auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht „besser“ gelebt, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die öffentliche Diskussion immer wieder zur Konstruktion von heilen Welten, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Es waren - und sind - dies Bilder der „idealen“, „reinen“ und „unschuldigen“ Kindheit (Higonnet 1998, McGavran 1999), die seit Beginn des 19. Jahrhunderts die öffentliche Reflexion über Erziehung prägten, aber nie die Praxis bestimmt haben.

Aus der Sicht der Eltern ist der Alltag in der heutigen Erziehung vor allem gekennzeichnet von der Ausweitung der Zuständigkeit, wachsenden Pflichten und gestiegener Verantwortung. Eltern werden anders als früher von den Schulen aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden, die Visibilität abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nimmt zu und die Toleranz gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern nimmt ab. Sanktionen oder gar förmliche Bussen sind denkbar, wenn Kinder und Jugendliche sich deviant verhalten und der Vorfall kenntlich wird. Die Verantwortung der Eltern wird daher viel konkreter kommuniziert als noch vor einer Dekade, nämlich nicht als eine abstrakte moralische Forderung, sondern im Blick auf die Konsequenzen.

Eltern bewegen sich aber auch in anderer Hinsicht in einem veränderten Feld der Erziehung. Die Kosten für die Kinder sind tatsächlich gestiegen⁷ und die Kinderzahl ist gleichsam im Gegenzug kontinuierlich gesunken. Die Erziehung konzentriert sich auf ein oder zwei Kinder, die hohe Aufmerksamkeit erhalten und einen ebenfalls hohen Aufwand abverlangen.

- Die in der Öffentlichkeit oft vertretene Meinung, die Erziehung schwäche sich ab oder „verschwinde“ gar,⁸ wird durch diesen Befund nicht gedeckt.
- Im Gegenteil wird in weniger Kinder weit mehr investiert als noch vor zwanzig Jahren und werden grössere pädagogische Anstrengungen unternommen als je zuvor.
- Kinder sind damit auch Symbole für Lebenserfolg, was wiederum die Risiken erhöht.

Die zur Verfügung stehende Erziehungszeit ist dagegen immer knapp. Zumeist sind beide Eltern berufstätig, sie müssen ihre Zeit arrangieren und entscheiden, wie viel Zeit sie für die Kinder aufwenden wollen. Das geschieht individuell und abgestimmt auf die Möglichkeiten eines Elternpaares. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich zunehmend auf verschiedene Instanzen verteilt. Das gilt etwa für die Indiennahme der Grosseltern, die praktisch weit mehr als früher Einfluss nehmen auf die Erziehung ihrer Enkel. Ein anderes Phänomen sind Beauftragungen. Für pädagogische Dienstleistungen steht heute ein ausgebautes und effizientes Angebot zur Verfügung, das mehr oder weniger diskret genutzt wird.

Die Eltern erhöhen ihre Belastungen, investieren mehr und sehen zugleich, dass die Möglichkeiten des Einwirkens begrenzt sind, weil die Erfahrungsräume der Kinder über das hinausgehen, was die Eltern kontrollieren können. Verschiedene Instanzen bestimmen das Erleben von Kindern und Jugendlichen und sind am Aufbau ihrer Einstellungen beteiligt, Eltern sind die *nächsten* Bezugspersonen, aber nicht die *einzigsten*. Kinder und Jugendliche müssen mehr Medien und mehr Dimensionen der Erfahrung als in der Vergangenheit unterscheiden und lernen, sich darin zurecht zu finden, ohne ständig auf Hilfe rechnen zu können. Das eigenständige Lernen nimmt zu und auch die Anforderung, die Risiken selber zu minimieren. Die Erziehung hat keinen geschützten Garten mehr und muss gleichwohl stattfinden.

Es hilft also wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen historischen Daten und ist der dafür notwendige Massstab zum Vergleich zwischen „heute“ und „früher“ gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder und Jugendliche in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie mit den Risiken umgehen. Die künftige Entwicklung muss von der Einsicht geleitet sein, dass kein Lernweg umfassend kontrolliert werden kann und jeder Lernweg so gut es geht begleitet werden muss. Lernen, und so Erfahrungen machen, müssen die Kinder und Jugendlichen selbst. Die Lernorte, soweit sie zugänglich sind, können aber zur Risikominimierung beitragen.

⁶ Daten nach Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Köln).

⁷ Die erste Schweizer Studie über die Kosten der Kindheit erschien Mitte der neunziger Jahre 1995 (Spychiger/Bauer/Baumann 1995). Die Kosten variieren mit dem Alter der Kinder und der Zahl der Geschwister. 2007 werden die Ausgaben für ein dreizehnjähriges Einzelkind auf 2020 Franken pro Monat geschätzt. Bei einem Geschwister sinkt die Summe auf 1790 Franken, bei zwei Geschwistern auf 1600 Franken (Angaben: Bundesamt für Statistik).

⁸ Im Anschluss an Neil Postman Buch *The Disappearance of Childhood* (1982).

3. Risiken der heutigen Schulerfahrung

Bestimmte Risiken haben eher mit der Schule als mit der Familie zu tun. Der Alltag von Schule und Unterricht ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und unausweichlich. Wir lernen nie das Gleiche, auch wenn wir die gleiche Schule besuchen. Das lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, der erstaunlicherweise in der Diskussion um schulische Integration fast nie erwähnt wird, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet.

Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buff 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken

und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand.

- Unterschiede können in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder nach drei Jahren schlechtere Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule noch kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots, das auf der anderen Seite mit jedem neuen Jahrgang die Anforderungen steigert.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit. Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Eine Schwierigkeit ganz anderer Art führt mich dann endlich auf den Zusammenhang von Bildung und Jugendarbeit. Die Schwierigkeit ergibt sich aus der Art und Weise, wie in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Wenn heute von „Bildung“ gesprochen wird, dann ist in aller Regel die staatliche Schule gemeint, die in den Schlagzeilen immer etwas falsch macht, oft unter Anklage gestellt ist und selten wirklich gewürdigt wird.

Schulkritik ist eine fast behavioristische Grösse, in deren Schema von Reiz und Reaktion vor allem eines übersehen wird: Das Feld der gesellschaftlichen Bildung ist viel grösser, als es die Fixierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf die staatlichen Schulen und das, was sie falsch machen, ahnen lässt. Typisch ist, dass der Lernstand in Kernfächern der Schule untersucht wird, aber nicht der in Fussballvereinen oder in Projekten der offenen Jugendarbeit, und typisch ist auch, dass die Ergebnisse dieser Untersuchungen immer mit einer Alarmierung der Öffentlichkeit verbunden werden, weil die Zielerwartungen nie realistisch sind und auch nicht sein können.

Aber nicht nur gibt es zahlreiche Institutionen ausser-schulischer Erziehung und Bildung, auch lässt sich „Bildung“ - was man immer darunter verstehen mag - nicht allein auf institutionelle Angebote festlegen. Aus diesem Grunde ist in den vergangenen Jahren verstärkt vom „informellen Lernen“ die Rede. Ich werde dieses Konzept verknüpfen mit der Idee der „Bildungslandschaften“, die ebenfalls verstärkt diskutiert wird.

Die weiteren Kapitel dieses Vortrages („Bildungslandschaften und informelles Lernen“ und „Ideen zur Vernetzung“) sowie die gesamten Literaturhinweise können von der DOJ-Website heruntergeladen werden:

[www.doj.ch / events / DOJ-Anlässe / Unterlagen zur DOJ-Fachtagung am 27. Januar 2011 in Olten](http://www.doj.ch/events/DOJ-Anlässe/Unterlagen_zur_DOJ-Fachtagung_am_27_Januar_2011_in_Olten)

RÉSUMÉ

EVOLUTION HISTORIQUE DES CONDITIONS D'ÉDUCATION

L'article du prof. J. Oelkers, publié ici dans une version incomplète (version complète disponible sur internet), replace les réflexions actuelles sur les multiples acteurs de l'éducation dans un contexte historique et sociologique plus large. La remise en question de l'omnipotence de l'école est aussi vieille que l'école elle-même. L'investissement des parents reste quant à lui important, peut-être même plus que jamais. Mais très souvent, il consiste en une déléation des tâches à de multiples instances externes à la famille.

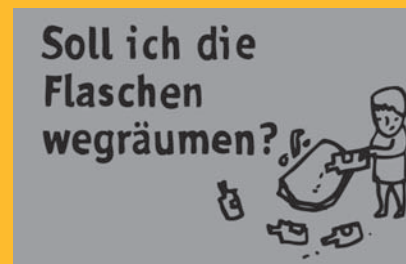
Au milieu de tous ces acteurs qui se répartissent le travail éducatif, l'auteur nous invite à ne pas oublier l'enfant ou le jeune lui-même, qui continue d'être le seul à pouvoir vivre les expériences qui le façonneront. Ses capacités, ou ce qui lui fait défaut, ne devraient pas être évaluées à un moment précis, ni dans quelques disciplines abstraites, mais sur la durée et dans des activités concrètes et porteuses de sens pour lui ou elle. Il apparaît alors que le champ de la formation est bien plus large que ne le donne à croire la focalisation du public sur l'école obligatoire.

J. Oelkers appelle à une collaboration active à l'échelle locale entre les instances concernées par l'éducation des enfants et des jeunes : écoles, centres de loisirs, associations, clubs, familles, etc. Ces "paysages de l'éducation" (Bildungslandschaften) ou communautés de formation, comme elles se mettent petit à petit en place en Suisse aussi (voir article de Sandro Giuliani), renforcent le lien entre les connaissances acquises et leur application dans la vie courante et créent ainsi une continuité et une cohérence dans le processus d'apprentissage.

www.mamatrinkt.ch / www.papatrinkt.ch, www.mamanboit.ch / www.papaboit.ch: Eine neue Website mit Forum bietet leicht zugängliche Hilfe für Kinder und Jugendliche aus alkoholbelasteten Familien

In der Schweiz leben Zehntausende Kinder mit einem alkoholabhängigen Elternteil. Aus Loyalität gegenüber den Eltern leiden die meisten dieser Kinder im Stillen. Sucht Info Schweiz möchte diese Isolation überwinden: Eine neue Internetseite mit einem Forum bietet Kindern und Jugendlichen Informationen rund um das Thema der Alkoholabhängigkeit, hilfreiche Adressen von Unterstützungsangeboten sowie Erlebnisberichte. Zudem erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen in einem Forum auszutauschen. Das Forum wird von Fachleuten moderiert und ist täglich von 8-21h geöffnet. Visitenkarten mit der französischen und deutschen Website können bei Jennifer Dieter bestellt werden: jdieter@sucht-info.ch, Tel: 021 321 29 76

Für weitere Informationen zum Projekt: Irene Abderhalden, iabderhalden@sucht-info.ch Tel. 021 321 29 81



www.mamatrinkt.ch / www.papatrinkt.ch
www.mamanboit.ch / www.papaboit.ch

Anzeige

WIE KANN JUGENDARBEIT DURCH BILDUNG CHANCENGLEICHHEIT FÖRDERN?

Rahel El-Maawi

Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

In Ergänzung zum Workshop, welchen sie an der DOJ-Fachtagung im Januar 2011 geleitet hat, beschreibt Rahel El-Maawi hier die Herausforderungen, mit denen die Professionellen der Jugendarbeit im Bereich der Bildung konfrontiert sind. Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist frei von Leistungsdruck und auf Freiwilligkeit basiert. Wie können trotzdem Lernprozesse bewusst unterstützt werden und dabei Chancengleichheit gefördert werden?

Die Chancengleichheit bezüglich Bildung ist ein lang erkämpftes Recht: So können Frauen erst seit gut 100 Jahren die höchste Stufe der formalen Bildung absolvieren und eine Universität besuchen. Seit 1948 ist das Recht auf Bildung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verbrieft und wurde 1992 auch von der Schweiz ratifiziert. Das Recht auf Bildung ist in unserer Bundesverfassung (BV) nicht explizit erwähnt, Artikel 2 der BV soll jedoch allen Bürgerinnen und Bürgern eine möglichst grosse Chancengleichheit garantieren (Absatz 3).

Für die Soziale Arbeit, welcher auch die Jugendarbeit zugerechnet wird ist die Einforderung von Chancengleichheit seit jeher eine zentrale Aufgabe. Die Geschichte der Sozialen Arbeit – greifen wir in diesem Zusammenhang auf die Hull House-Bewegung von Jane Addames zurück – hatte immer einen emanzipatorisch-reflexiven Charakter, welcher die Subjektbildung im Fokus hatte. Aufgeklärte Menschen, hiess und heisst es auch heute noch, sind gebildete Menschen.

Die Soziale Arbeit hatte immer schon subsidiären Charakter und versucht Systemfehler zu beheben sowie anzuprangern (Trippelmandat). Das Recht auf Bildung ist verbrieft und dennoch wissen wir (spätestens seit dem Forschungsprogramm NFP 51 „Integration und Ausschluss“¹), dass es auch heute keine Bildungs-Chancengleichheit gibt. Mit Blick auf die Jugendarbeit stellt sich insofern folgende Frage: Ist es eine Aufgabe der Soziokulturellen Animation eine Chancenangleichung zu initiieren?



¹ NFP 51. Diverse Publikationen siehe <http://www.nfp51.ch>

In der Soziokulturellen Animation ist ‚Bildung‘ eines von vier Interventionsfeldern². Dies können wir als ein erstes Indiz für einen Bildungsauftrag verstehen. Mit Blick auf den Berufscodex der Sozialen Arbeit³ wissen wir, dass diese zu sozialer Gerechtigkeit beitragen und die Einhaltung der Menschenrechte einfordern soll. Damit ist auch die Zielrichtung geklärt. Die Vereinten Nationen (UNO)⁴ bringen es noch klarer auf den Punkt: „Die Bildung ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte. Als ein Recht, das auf die Befähigung zur Selbstbestimmung abzielt, ist die Bildung das Hauptinstrument, mittels dessen wirtschaftlich und sozial ausgegrenzte Erwachsene und Kinder die Armut überwinden und sich die Mittel zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinwesen verschaffen können“. Die Kernfrage im Bereich Bildung ist folglich, *wie* und *wo* Menschen Erfahrungen und Kompetenzen erwerben können um für ein sozial verantwortungsvolles und selbstbestimmtes Leben gerüstet zu sein. Und da kann die Soziale Arbeit einen Beitrag leisten und die Bildungsaspekte wieder vermehrt wahrnehmen. Doch welches Bildungsverständnis bzw. welche Bildungsbestrebungen sollen nun im Fokus der Soziokulturellen Animation insbesondere im Bereich der Jugendarbeit liegen?

Seit Pisa lernen wir wieder – auch in der Soziokultur

Seit den 90er Jahren ist Bildung wieder vermehrt im Fokus der Sozialen Arbeit. Auch wegen Pisa und deren Vergleichsstudien. Heute sprechen wir von einer Wissensgesellschaft, deren Schlagwort „Lebenslanges Lernen“ heisst. Herman Giesecke⁵, Pädagoge und Forscher im Bereich der Jugendarbeit unterscheidet zwischen lebensbegleitender und lebensvorbereitender Bildung. Die vorbereitende Bildung rechnet er der klassischen Schulbildung zu, die lebensbegleitende Bildung dem ausserschulischen und explizit dem informellen Lernen. Also dem Lernen im Alltag, in Vereinen, auf dem Schulweg, dem Elternhaus oder auch in soziokulturellen Institutionen. Durch ein bewusstes gestalten von Lernumgebungen können auch soziokulturelle Institutionen zu „Zulieferbetrieben“⁶ der Schule bzw. der formalen Bildungseinrichtungen werden. Dies ist in dem Sinne zu verstehen, dass sie vor- und nachbereitend tätig ist, um den Schulerfolg bzw. die Lernfreude positiv zu beeinflussen.

Noch immer auf der Spur, welches Bildungsverständnis der Soziokulturellen Animation eigen werden kann, möchte ich auch einen kritischen Gedanken aufführen. Denn ich möchte mich mit meiner Arbeit nicht in die neoliberale Verwertungslogik einreihen und einer stetigen (Bildungs-) Gewinnmaximierung unterordnen in der Lernen und Bildung nur noch unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Lernen soll und

hat lustvolle, kreative, horizonterweiternde Elemente welche in informellen Lernkontexten auch zum Tragen kommen. Das gilt es zu stärken. Deshalb scheint es mir wichtig, einen bewussten Umgang mit dem Lernen in der Sozialen Arbeit zu finden. Doch wie kann dieser für das Feld der Jugendarbeit beschrieben werden? Welche Charaktereigenschaften prägen die heutige Jugendarbeit? Fünf Aspekte möchte ich in diesem Zusammenhang als zentral hervorheben:

- Freiwilligkeit
- Keine Leistungsansprüche
- Vertrauensbeziehung und Begleitungsmöglichkeit
- Ort der sozialen Interaktion und des Demokratieerlebens
- Freizeitgestaltung

Das heisst die Jugendarbeit bietet sich auch als Ort an, der frei von Leistungsdruck seitens der Schule, des Elternhauses und der Arbeit ist. Beziehen wir genannte Charakteristika der Jugendarbeit in unsere Überlegungen mit ein, ist der Bildungsauftrag der Jugendarbeit klar: Wir bewegen uns in informellen und ausserschulischen Lernkontexten (vgl. Wiebken Dux/Erich Sass⁷) mit dem Ziel, soziale Gerechtigkeit zu erlangen. Informelles Lernen ist nicht planbar, aber es ist möglich Lernräume oder Lern-Arrangements zu schaffen, in denen Lernen ermöglicht und initiiert wird. Frei nach Watzlawick gilt für Lernprozesse: „man kann nicht, nicht lernen“. Informelles Lernen geschieht unbeabsichtigt: Sinneseindrücke werden aufgenommen, verarbeitet und neu zusammengefügt. Dadurch entstehen immer Lernprozesse. Wollen wir diesen Prozess unterstützen, gilt es die Reflexion unserer Zielgruppe anzuregen und die unbewussten Lernprozesse bewusster wahrzunehmen und daraus Schlüsse für den weiteren Verlauf und die eigene Lebensgestaltung zu ziehen. So können Veränderungen im Denken und Verhalten intendiert werden.

Es ist unabdingbar, dass wir Professionelle die Herausforderungen der heutigen Zeit kennen und in die Konzeption unserer Angebote, also unseres soziokulturellen Handelns, einbeziehen. Ich wage hier für den Bereich der formellen Bildung ein paar stichwortartige Herausforderungen zusammen zu tragen:

- **Bildungsungleichheit / Bildungsungerechtigkeit:**
Das Elternhaus ist massgeblich beteiligt am Bildungserfolg. Diverse Studien unterscheiden zwischen geförderten und nicht geförderten Jugendlichen.
- **Perspektivenlosigkeit bzw. Perspektivenängstlichkeit**
Jugendliche wissen, dass sie ohne Bildung/Ausbildung kaum Zukunftsperspektiven haben.

² Vier Interventionsfelder der Soziokulturellen Animation: Bildung, Freizeit, Kultur, Politik. Vgl. auch Wandeler, Bernard (2010). Soziokulturelle Animation. Luzern: interact.

³ Avenir Social (2010). Berufscodex Sozialer Arbeit - ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: Avenir Social.

⁴ Vereinte Nationen, Wirtschaft und Sozialrat (1999) Das Recht auf Bildung (Artikel 13 des Paktes).

⁵ Giesecke, Hermann (1980). Die Jugendarbeit. München: Juventa-Verlag.

⁶ vgl. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Einstiegsreferat an der DOJ-Fachtagung 2011

⁷ Dux, Wiebken und Sass, Erich (2005) in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrg., Heft 3/2005. Lernen im informellen Kontexten – Lernpotenzial in Settings des freiwilligen Engagements. Wiesbaden: VS-Verlag.

• **Vielfältige Ausschlussmechanismen**

Vor allem migrantische Jugendliche wissen um diverse Ausschlussmechanismen in der Schule und auf dem Lehrstellenmarkt. Daraus entwickeln sie einen Ansporn und geben doppelten Einsatz oder nehmen diesen ohnmächtig zur Kenntnis.

• **Einseitige Bildungsvorstellungen führen zu ungerechter Selektion**

Von Seiten der Lehrerschaft weiss man aus diversen Studien (z.B. Eva Hug⁸ oder NFP 51), dass Lehrkräfte nicht-objektive Kriterien benutzen, um die schulische Leistung und das schulische Weiterkommen der Jugendlichen bewerten (als Selektionskriterium werden tw. das Kennen von Wegweisern oder die Vertrautheit mit Schweizer Märchen o.ä. beigezogen).

Diese nicht abschliessende Aufzählung zeigt, dass die Generation der Jugendlichen heutzutage vielfältigen Bewältigungsaufgaben gegenübersteht: Zu der Identitätssuche als Mädchen oder Junge und der Ablösung vom Elternhaus hin zu Gleichaltrigengruppen kommt die herausfordernde Aufgabe hinzu, einen eigenständigen Platz in der Gesellschaft zu finden. Dieser manifestiert sich in unserer Gesellschaft stark an der Schnittstelle Schule-Beruf.

Aus diversen Studien, aktuell z.B. die Shell-Jugendstudie 2010⁹ oder der Studie von Eva Mey oder Sabine Andresen¹⁰, können wir unsere Zielgruppe differenzierter unterscheiden: Einem grossen Anteil der Jugendlichen ist bewusst, dass sie den Anschluss ans Erwerbsleben schaffen müssen und sind auch genügend ehrgeizig dies zu erreichen. Dies trifft vor allem auf Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht zu. Laut genannter Studien deutet vieles darauf hin, dass über 70% der Jugendlichen über gute Strategien verfügen um das Erwachsenwerden zu bewältigen.

Bemerkenswert ist der Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg. Ein anregendes und/oder vermögendes Elternhaus wirkt sich positiv auf formale Bildung aus. Hier schreiben sich erste Ungerechtigkeiten ein: Geförderte Jugendliche treten selbstbewusst auf und erhalten den gebührenden Respekt seitens der Erwachsenenwelt (inkl. Lehrpersonen). Nicht oder wenig geförderte Jugendliche stammen aus prekären Elternhäusern und kennen ihre Selbstwirksamkeit kaum. Sie verfügen über viel Freiheit, werden jedoch kaum gefördert und verfügen über schlechte Bewältigungsstrategien. So sind sie denn auch weniger in Vereinen oder sportlich aktiv, sie engagieren sich weniger und werden diesbezüglich auch kaum unterstützt. Dies wirkt sich direkt auf den Bildungserfolg aus – negativ. Dieses Nicht-Betätigen ist auf den Habitus der Eltern zurück zu führen, die ihre Kinder kaum fördern. Zwischen 20 und 25% der Jugendlichen werden laut Shell 2010 zu den „abgehängten“ Jugendlichen gezählt.

In einer anderen Studie werden sie als „Medienkonsumenten“ bezeichnet, was den Kern aller Studien gut erfasst. Dieser Viertel der Jugendlichen zeichnet sich durch einen hohen passiven Medienkonsum aus. Sie entziehen sich den Anforderungen ganz, hängen ab und flüchten in eine Game- und Phantasiewelt. Den Anforderungen von Familie und Bildungssystem haben sie sich weitgehend entzogen, was ihre Möglichkeiten auf Selbstbestimmung des eigenen Lebens stark beeinträchtigt. Markant: 90% dieser ‚Abgehängten‘ sind männlichen Geschlechts! Viele davon ausländischer Herkunft. Auf der anderen Seite zeichnen sich sehr viele Mädchen (vor allem aus der Mittelschicht) mit einer vielfältigen Freizeitgestaltung aus, was sich klar positiv auf deren Bildungsweg auswirkt.

Analysieren und arrangieren ist Voraussetzung um Lernprozesse anzustossen

Schulbildung alleine reicht nicht aus, um die Subjektbildung abzuschliessen. Es braucht informelle und ausser-schulische Lernprozesse, die das ganzheitliche Lernen fördern. Will die Soziokulturelle Animation subsidiär wirken und zur Bildungs-Chancengleichung beitragen, so muss sie analysieren, wer zuwenig Teilhabe an der Bildung hat. Dies sind zur Zeit vor allem Jugendliche der Unterschicht sowie migrantische Jugendliche. Unter diesen vor allem männliche Jugendliche. Es ist, um im Wortlaut Pierre Bourdieus zu sprechen, das fehlende kulturelle, soziale und ökonomische Kapital, welches die Bildungschancen schwächt. Hier kann die Jugendarbeit ansetzen und dazu beitragen, dass mit den Mitteln der Soziokulturellen Animation diese Kapitalien gestärkt werden.

Die Jugendarbeit und weitere soziokulturelle Institutionen bieten sich als Lernorte an. Einerseits kann ausser-schulisches Lernen gefördert werden, wenn explizit der Kompetenzzuwachs im Zentrum steht, wie dies in Kursen oder Projekten wie z.B. „Q-plus“ von Infoklick¹¹ oder „Vitamin M“ von NCBI¹² der Fall ist. Die wirkliche Herausforderung für die Professionellen der Jugendarbeit besteht darin, das nicht-zielgerichtete Lernen im informellen Kontext bewusster zu gestalten. Informelles Lernen wird wie folgt charakterisiert:

Formelles Lernen	Informelles Lernen
fremdgesteuert	selbstgesteuert
kognitiv	emotional, aktional
Berufsorientiert	Interessenorientiert
Pflicht, vorbereitend	Freiwillig, anregend
Routine	Erlebnis
Belehrung	Erfahrung
spezialisiert	ganzheitlich

⁸ Hug, Eva (2007) in Widerspruch 52/07. Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion. Zürich: Eigenverlag.

⁹ Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2010). Jugend 2010 - 16. Shell Jugendstudie. Hamburg: Shell

¹⁰ Eva Mey oder Sabine Andresen (2010) E.M.M.E.N. Studie Erzählungen junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Narrative Studie. www.hslu.ch

¹¹ „Qplus– dein Engagement im Jugendtreff“. Ein Projekt in dem es darum geht, sich ausserhalb der Schule weitere Qualifikationen zu erwerben bzw. zu festigen. vgl. <http://www.infoklick.ch/qplus/>

¹² „Vitamin M“ – Mentoring für Jugendliche auf Lehrstellensuche. Vgl. www.ncbi.ch/fairness

Zusammengefasst heisst dies: Informelles Lernen kann *nicht* gesteuert werden. Wir sind kein Zulieferbetrieb der Schule sondern ermöglichen das interesseorientierte und freiwillige Erfahrungslernen. Das Lernen nebenher. Informelles Lernen kann und soll unterstützt werden. Dabei denke ich neben dem Arrangieren von Lernmöglichkeiten, an das Anbieten von Erlebnissen die den Erfahrungshorizont erweitern und auch an unterstützende Angebote, um Erfahrenes zu reflektieren (so geschehen z.B. in einem Postenlauf entlang Wanderwege, um diese kennen zu lernen).

Darin hat die Jugendarbeit bereits eine Stärke. Durch die verschiedenen Partizipationsangebote unterstützen wir unsere Zielgruppen bei der Realisierung eigener Ideen oder bieten ihnen die Möglichkeit, sich für etwas zu engagieren. Und genau darin sehen verschiedene Fachleute den Schlüssel um lebensweltnahes, ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Nämlich dann, wenn das Lernen nebenher läuft und die hohe Motivation und das Interesse der Teilnehmenden sich für etwas einzusetzen, eine Veranstaltung erfolgreich durchzuführen so gross ist, dass diese sich für ihren Erfolg einsetzen. Auf diesem Weg machen die Jugendlichen ihre individuellen Lernprozess, die es letztlich mit ihnen zu reflektieren gilt. So werden die Erfahrungen auf neue Kontexte übertragen. (vgl. Artikel von Fabian Büechi in diesem Heft „Lernen im Wandel“) Mit diesem Fokus, die Mitgestaltung und Mitsprache zu ermöglichen, bewegt sich die Soziokulturelle Animation immer auch in Lernarrangements.

Ein Beispiel dazu? Es ist schwierig, informelles Lernen quantitativ zu benennen. Wir sind gut beraten, künftig sehr wachsam die Veränderungen wahrzunehmen und zu dokumentieren. Wie wäre es, wenn wir einen Zeitungsartikel schreiben um das regelmässige Disco-OK vorzustellen und aufzuzeigen, was diese durch die Organisation und Durchführung alles gelernt haben: Aushandeln, sich mit einer guten Idee durchsetzen, Getränkepreise errechnen, coole Flyer gestalten, verschiedene Werbekanäle nutzen, spritzige Drinks kreieren, DJ- und Lichttechnik kennen lernen, einen Putzplan fürs Danach erstellen und auch dafür schauen, dass alle ihre Ämtli tun. Und dies alles nur weil sie eine coole Partyreihe in ihrer öden Gemeinde organisieren wollten. Und wie sieht die potenzielle Lernbilanz beim Billard-Turnier, der Quartierspionage, der Jugi-Renovation aus?

Es ist die Aufgabe der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, das Umfeld auf Lerngelegenheiten zu überprüfen und Zeit und Raum für Lernen zu ermöglichen. Unterstützend wirkt ein Klima der Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung, welches den Jugendlichen das nötige Vertrauen gibt, ihre Kompetenzen zu entfalten. Damit wird das Schaffen von Lernprozessen zu einem weiteren Querschnittsthema der Jugendarbeit und Soziokultur. (vgl. Alex Willener, 2007¹³)

Wie kann Jugendarbeit durch Bildung Chancengleichheit fördern? Dazu braucht es zwei Voraussetzungen um Lernprozesse im informellen Kontexten zu ermöglichen

und anzuregen: Fachkräfte die sich mit den Zugangskriterien (Herkunft, Geschlecht, Klasse) ihrer Zielgruppe auseinandersetzen und dieses Wissen auf den jeweiligen Arbeitskontext übertragen. Und zweitens die Sensibilität, Lernprozesse zu identifizieren und zu arrangieren und anschliessend die Reflexion anzuregen. Vielleicht kann letztlich ein dritter Aspekt zugefügt werden: Heute weiss man, dass die meisten Menschen entscheidende Lernmomente dank einer vertrauten und zum Vorbild erhobenen Person erleben, die ihnen die Augen öffnet, etwas in einem anderen Licht betrachten oder ihnen auch eine *andere* Chance geben. Vielleicht werden auch Sie ein solches Vorbild für gewisse Jugendliche?

RÉSUMÉ PROMOUVOIR L'ÉGALITÉ DES CHANCES À TRAVERS LA FORMATION

Rahel El-Maawi rappelle que la formation est un droit inscrit dans la Déclaration universelle des droits humains, ratifiée par la Suisse en 1992. Il s'agit même, selon la conception des Nations Unies, d'un droit particulier en ce sens qu'il constitue un moyen incontournable pour la réalisation d'autres droits fondamentaux. En tant que droit qui vise à accroître la capacité d'autodétermination, la formation est l'outil central permettant aux enfants comme aux adultes de s'affranchir de l'exclusion sociale et économique et de prendre part activement à la vie de la collectivité (Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels - Art. 13). L'auteure se réfère aussi au *Code de déontologie du travail social en Suisse* (AvenirSocial, 2010) pour établir le lien entre la formation et l'égalité des chances. Tous deux sont des piliers de l'animation socioculturelle et du travail de jeunesse en particulier. Mais dans le cadre de l'animation socioculturelle, l'éducation ou la formation a lieu de manière informelle et spontanée, ce qui la rend impossible à planifier, à diriger ou à évaluer, estime R. El-Maawi. La question se pose dès lors comment des processus d'apprentissage peuvent malgré tout être mis en place et encouragés dans le contexte de l'animation. Des éléments de réponse se trouvent d'une part dans le fait d'être conscient du rôle et du potentiel formateur de l'animation, ainsi que des défis que cela implique. En repérant les populations particulièrement mal prédisposées à la réussite sur le plan de la formation, l'animation peut remplir une fonction subsidiaire importante par rapport à l'école. Elle peut, d'autre part, créer des configurations qui permettent à ces jeunes de faire des expériences formatrices et de gagner de la confiance en eux. Il importe aussi de revenir, avec les jeunes, sur ces expériences et sur ce qu'on acquiert sur le mode informel. Enfin, les animateurs-rices doivent être conscients du rôle qu'ils-elles peuvent avoir en tant que personnes de référence ou de confiance sur le développement de certains jeunes dans des moments décisifs de leur vie.

¹³ Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik - für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.

LERNEN IM WANDEL – UNTERSTÜTZUNGSSTRATEGIEN FÜR INFORMELLE LERNPROZESSE

Fabian Buechi

Soziokultureller Animator FH, Jugendarbeit der politischen Gemeinde Rüschlikon

Im Rahmen der Bachelorarbeit für den Studiengang Soziokultur an der HSLU– SA untersuchten Sonja Roth und Fabian Buechi informelles Lernen in Gruppen. Folgender Text beleuchtet theoretische und methodische Aspekte dieser Arbeit. Der Titel dieses Artikels hat zwei Bedeutungen: Einerseits verweist er auf die gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens, andererseits bezieht er sich auf ein sich wandelndes Lernverständnis. Soziokultureller Wandel in allen gesellschaftlichen Teilbereichen verlangt zur individuellen Bewältigung individuelle Lernprozesse. Der gesellschaftliche Kontext stellt die Bedingung für das sich wandelnde Lern- und Lehrverständnis. Hier setzt Soziokulturelle Animation an: Informelle Lernprozesse können durch zwei Unterstützungsstrategien massgeblich gefördert und die individuelle Bewältigung des soziokulturellen Wandels unterstützt werden.

Wissensgesellschaft – gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Soziokultureller Wandel führt zu Wertewandel in der Gesellschaft, der wiederum eine persönliche Herausforderung an die Individuen stellt. Dies erfordert fundamentale Lernprozesse, welche durch die Soziokulturelle Animation unterstützt und gefördert werden können. (Moser et al., 1999, S. 102) Ein aktuelles Beispiel dafür stellt die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer so genannten Wissensgesellschaft dar. Ein Merkmal dieser Wissensgesellschaft ist, dass Wissensbestände immer schneller veralten. (Marie Krause & Heinz Mandl, 2001, S. 3) Dies bedeutet, dass Jugendliche vermehrt Strategien und Kompetenzen erlernen müssen, welche ihnen helfen, sich aktuelles Wissen anzueignen. Dieser Wandel fordert die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen. (Rolf Arnold & Henning Pätzold, 2003, S. 113) Soziokulturelle Animation kann durch den Fokus auf die individuelle Kompetenzentwicklung helfen, soziokulturellen Wandel im Allgemeinen und die Herausforderungen der Wissensgesellschaft im Speziellen zu bewältigen. Doch wie lernen wir überhaupt?

Wissenserwerb – lerntheoretische Aspekte

Lernen vollzieht sich als individueller Konstruktionsprozess. Die Vorstellung, Wissen könne wie Wasser aus einem Krug in die Köpfe der Lernenden gefüllt werden, ist mittlerweile überholt. Wissen wird hier verstanden als die Übernahme von Informationen aus der Umwelt und deren Verknüpfung mit bestehendem Wissen und vollzieht sich von Person zu Person unterschiedlich. Produkte dieser Wissenskonstruktion sind verschiedene Formen von Wissen wie beispielsweise

Sachwissen, Problemlösungsstrategien, prozedurales Wissen wie Fertigkeiten oder Bewegungsabläufe, verbale Fähigkeiten, soziale Kompetenzen usw. (Gabi Reinmann-Rothmeier & Heinz Mandl, 1998, S. 459)

Die Lernprozesse, welche zu diesen Produkten führen, lassen sich grob in zwei Ebenen unterscheiden, eine Extra- und eine Intrapersonale. Intrapersonal können Lernende selber Einfluss auf ihren Lernprozess nehmen und diesen bis zu einem gewissen Grad steuern. Extrapersonal wirken gesellschaftliche, soziale und räumliche Rahmenbedingungen auf die Lernenden ein. Auf beiden Ebenen kann die Soziokulturelle Animation einen Beitrag leisten. Auf der intrapersonalen Ebene kann sie bei der Adressatenschaft die Reflexion über eigene Lernvorgänge anregen und auf der extrapersonalen Ebene sollte sie versuchen, die Umgebung der Lernenden so zu gestalten, dass diese für den individuellen Lernprozess förderlich ist. (Rolf Arnold & Henning Pätzold, 2003, S. 40f.)

Allerdings interveniert die Soziokulturelle Animation mehrheitlich in nicht pädagogisch strukturierten Handlungszusammenhängen. Anders als in klassischen Bildungseinrichtungen werden kaum Lernziele hierarchisch vorgegeben, was nicht bedeutet, dass deswegen nicht gelernt würde, nur vollzieht sich das Lernen der Adressatinnen und Adressaten grösstenteils informell.

Lernen in der Soziokulturellen Animation – Schlussfolgerungen für die Praxis

Wie Abbildung 1 zeigt, kann informelles Lernen analytisch in drei Lernformen unterschieden werden: in bewusstes Lernen, Erfahrungslernen und in implizites Lernen, wobei in der Praxis oft Mischformen vorkommen (Irmgard Frank, 2003, S. 177). Die Soziokulturelle Animation basiert dabei primär auf Erlebnissen und Erfahrungen, welche implizit zu Lernen führen. Allerdings bleiben diese Lernprozesse in der Soziokulturellen Animation oft unreflektiert, weil in Konzeption und Intervention zu wenig auf mögliche Lernprozesse fokussiert wird. Demgegenüber würde die Reflexion als zentrale, intrapersonale Unterstützungsstrategie den Jugendlichen ermöglichen, sich über ihr eigenes Lernvermögen bewusst zu werden und Lernhandlungen selbst zu steuern. So können sich Lernstrategien kontinuierlich weiter entwickeln. Bewusstes Lernen ist im Hinblick auf lebenslanges Lernen und die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses von grosser Bedeutung. Wichtig für die Intervention der Soziokulturellen Animation ist hierbei methodische Transparenz. Diese ermöglicht der Adressatenschaft einerseits die Bedeutsamkeit des Gelernten zu erfassen und andererseits

Wissen und Lernprozesse zu reflektieren. Die Reflexion wiederum ist Voraussetzung, um Wissen zu dekontextualisieren, also nicht nur in einem Anwendungsgebiet isoliert anwenden, sondern auch auf andere Bereiche übertragen und dort nutzen zu können. Bei den in der Soziokulturelle Animation häufig vorkommenden erfahrungsbezogenen und impliziten Lernformen, erfolgt der Schritt der Bewusstmachung erst nach der eigentlichen Lernerfahrung. Die Soziokulturellen Animation kann dies vermehrt unterstützen, indem sie versucht, Methoden des Erfahrungslernens mit bewusstem Lernen zu kombinieren, beispielsweise durch das partizipative Ausarbeiten von Erfahrungs- und Lernzielen mit der Adressatenschaft.

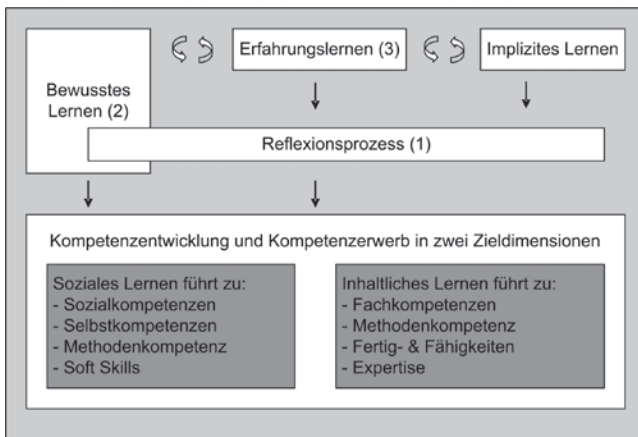


Abbildung 1: Informelles Lernen in der Soziokulturellen Animation: Kontinuum informeller Lernformen mit integriertem oder nachfolgendem Reflexionsprozess

Die zweite, extrapersonale Unterstützungsstrategie, das Gestalten der Lernumgebung ist seit jeher wichtig in der Soziokulturellen Animation und wird meist als Arrangieren bezeichnet. Dies bezieht sich auf institutionelle Ressourcen, also auf materielle und strukturelle Komponenten, als auch auf situative Gegebenheiten, wie den Prozess einer bestimmten Intervention (Horst Opaschowski, zit. in Moser et al., 1999, S. 132). So kann beispielsweise ein Gruppensetting an und für sich als Lernumgebung betrachtet werden, weshalb auch der Gestaltung des Gruppenprozesses und der Gruppenstruktur grosse Bedeutung für den Wissenserwerb beigemessen werden muss.

Die Bereitschaft, Lernprozesse zu reflektieren, kann nicht vorausgesetzt werden. Bei Jugendlichen kann im Gegenteil eine mögliche Abneigung gegenüber dem Thema Lernen, beispielsweise durch schlechte Erfahrungen in der Schule, vorhanden sein. Die Soziokulturelle Animation sollte versuchen, informelles Lernen im Sinne von instrumentellem Lernen zu verstehen und sich auch so zu positionieren: Es geht in der Soziokulturellen Animation um Lernen zur persönlichen Bewältigung der Herausforderungen in der Lebenswelt und nicht um Lernen an und für sich.

Bachelorarbeit: Lernen im Wandel – Wie die Soziokulturelle Animation informelle Lernprozesse in Gruppen fördern kann
 Hochschule Luzern – Soziale Arbeit 2010
 Sonja Roth & Fabian Büechi
 Kontakt: fabian.bueechi@rueschlikon.ch

Quellen:

Arnold, Rolf & Pätzold, Henning (2003). Lernen ohne Lehren. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 107 - 126). München: Luchterhand.

Frank, Irmgard (2003). Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 168 - 209). München: Luchterhand.

Krause, Ulrike-Marie & Mandl, Heinz (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145*. Gefunden am 20.04.2010 unter http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf

Mandl, Heinz & Reinmann-Rothmeier, Gabi (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In Friedhart Klix & Hans Spada (Hrsg.), *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie II, Kognition; Band 6* (S. 457 - 500). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

RÉSUMÉ CONTRIBUER CONSCIEMMENT À L'ÉDUCATION DES JEUNES

Fabian Büechi est l'auteur, avec Sonja Roth, d'un travail de bachelor à la haute école de Lucerne sur les modalités d'apprentissage dans le cadre de l'animation socioculturelle.

L'apprentissage est, pour lui, un processus continu tout au long de la vie, à travers lequel chaque personne cherche à s'adapter aux changements sociaux qui s'opèrent autour d'elle. Nous apprenons de manière intrapersonnelle, processus sur lequel nous pouvons avoir une incidence puisqu'il nous est propre, et de manière extrapersonnelle, c'est-à-dire en subissant l'influence de notre environnement. L'animation socioculturelle peut contribuer aux deux modes d'apprentissage, d'une part en suscitant, chez les personnes concernées, une certaine réflexivité face à leur propre démarche et à leur capacité d'apprentissage et d'autre part en créant, autour d'elles, un environnement propice à l'acquisition de connaissances et de compétences. Sans pour autant tout placer sous la houlette de la formation, l'animation peut adopter une attitude transparente sur la dimension formatrice de son offre et permettre à ses bénéficiaires de transposer consciemment ce qu'ils ont appris dans d'autres contextes.

CENTRI GIOVANI: SPAZI DI APPRENDIMENTO INFORMALE

Francesca Machado

Animatrice responsabile Centro e20 Vallemaggia

Nel corso di tutta la nostra vita, non smettiamo mai di imparare, lo facciamo tramite l'esperienza, conseguendo competenze diverse, in momenti e ambiti diversi. L'animazione giovanile dà particolarmente valore all'esperienza, che *“va intesa non come mutevole avvicinarsi dei fatti, bensì come motore abilitante il rapporto tra conoscenza, coscienza ed espressione”*¹

Apprendere attraverso l'animazione giovanile è un processo diverso rispetto ad altre attività formative poiché *“abilita gli adolescenti ad essere protagonisti dei propri temi, dei propri spazi, della propria formazione. Il principio dell'animazione è “far proposte facendo fare esperienze”*²

I giovani decidono liberamente di partecipare, non sussiste l'obbligo di “fare”, non esistono obiettivi o programmi imposti dall'esterno. Si permette agli adolescenti di sperimentare l'autodeterminazione, la partecipazione attiva, di lavorare in gruppo, di mettersi in gioco, ecc.

I centri giovanili e l'animazione socioculturale in ambito giovanile offrono dunque agli adolescenti anche una formazione alternativa a quella scolastica. Qui si acquisiscono competenze che esulano da quelle classiche che l'istituzione scuola è incaricata a dar loro. Il sistema d'istruzione, per diverse ragioni, non offre ai giovani un bagaglio di conoscenze sufficiente per le loro esigenze. Al centro giovani i ragazzi possono conseguire competenze tecniche in ambiti esterni a quello scolastico o professionale, come ad esempio saper usare un mixer audio, esercitarsi alla consolle come dj durante una serata scegliendo e adattando la musica al pubblico presente. Queste competenze spesso sono trasmesse da un giovane all'altro, in modo spontaneo. Quello più anziano che ha esperienza in quell'ambito specifico trasmette il suo sapere al più giovane interessato. Succede poi che con questa nuova capacità, questo basico “saper fare” il ragazzo conquista fiducia in sé e decida di seguire un corso specializzato. In questo caso l'animazione ha contribuito con una spinta non indifferente all'acquisizione di un'ulteriore competenza tecnica certificata.³ L'animazione fa sua l'idea di apprendere facendo, andando incontro agli interessi giovanili. Ma non basta coinvolgere i giovani in un'attività. Ci deve essere una partecipazione attiva, in cui si è lavorato in gruppo, si è discusso e riflettuto, negoziato, preso decisioni e magari dei rischi, si è realizzato e valutato.

Ciò permette di acquisire le cosiddette competenze sociali, o *soft skill*, complementari alle competenze tecnico-professionali e sempre più richieste dai datori di lavoro. Queste competenze come l'affidabilità, l'adattabilità, la creatività, la capacità di ascolto e di lavorare in gruppo, lo spirito d'iniziativa e via dicendo, sottostanno al “saper essere” più che al “saper fare” e aiutano gli adolescenti a diventare degli adulti responsabili. La società fa ancora molta fatica a riconoscere tali competenze. Ci si sente spesso dire che le competenze che non vengono insegnate a scuola non meritano neanche un riconoscimento sociale. Eppure la tendenza va verso una valorizzazione dei *soft skill*, lo dimostrano in particolar modo le offerte di lavoro.

Apprendere la cittadinanza attiva per difendere il proprio spazio di ritrovo

Il Centro e20 Vallemaggia, progetto di Pro Juventute, riconosciuto dalla Legge cantonale sulle attività giovanili del Canton Ticino, accoglie a Cevio i giovani della valle, dai 12 ai 18 anni.

Il venerdì, giorno di apertura con più alta affluenza, dalle 18.00 alle 23.00 si ritrovano in media una trentina di adolescenti, le cui attività regolari sono prevalentemente lo stare assieme, chiacchierare, mettere musica, ascoltarla, giocare a biliardo e a calcetto.

Lo scorso mese di dicembre il Municipio di Cevio ha negato al Centro e20 l'apertura serale del venerdì poiché il turismo giovanile creato dal luogo di ritrovo era ritenuto la causa di disturbi e di atti vandalici in paese e la soglia di tolleranza della popolazione era stata superata. La notizia della decisione, caduta come un fulmine a ciel sereno, ha sprofondato i giovani in un sentimento di impotenza e ingiustizia. Alcuni, reagendo con impulsi aggressivi, volevano farsi sentire a suon di manganelli e spedizioni punitive, diventando per davvero dei vandali come erano stati dipinti. Altri, delusi e scoraggiati, non capivano il perché di un simile e inutile castigo. Secondo loro non erano i frequentatori del centro a causare danni in paese.

Dopo averli ascoltati, aver contenuto il loro sfogo e la loro rabbia, ho offerto al posto di manganelli e mazze da baseball di utilizzare un'arma ben più efficace, quella della parola, quella del dialogo per risolvere la questione e riottenere l'apertura del venerdì sera. Citando

¹ “Prospettive di animazione in un orizzonte educativo” Livia Cadei, AA.VV. L'animazione socioculturale, EGA, Torino, 2004

² “L'animazione con gruppi di adolescenti. Appunti di metodo” AA.VV, pag. 6, Monica Gargano, EGA, Torino 1998

³ Formazione di dj al Vanilla di Riazzino da parte di un utente del centro e20

l'art.12 della Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, li ho resi attenti sul loro diritto, ma anche dovere, di esprimere liberamente la loro opinione, di essere ascoltati e presi sul serio dagli adulti e dalle autorità, soprattutto in relazione a questioni che li riguardano direttamente. Questa era l'arma della democrazia, un' arma molto potente che valeva la pena di usare. Assieme avremmo richiesto un incontro con i municipali e i responsabili della politica giovanile della valle, del comune di Cevio e del Cantone. Un gruppo di giovani entusiasti si è subito attivato. C'è stato chi ha creato una pagina su facebook "*vogliamo il centro aperto il venerdì sera*", mobilitando e coinvolgendo numerose persone, altri hanno realizzato uno slide show, riprendendo un elenco di motivazioni chieste ai loro coetanei sull'importanza che aveva il centro aperto il venerdì sera. Noi animatrici abbiamo esposto e spiegato loro le regole per un dialogo costruttivo.

I municipali della valle hanno accettato l'invito, così come il responsabile di Infogiovani, Ufficio cantonale per il sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani. Un venerdì sera di febbraio, una quarantina di ragazzi, le animatrici, sei municipali, il direttore di Pro Juventute e il rappresentante di Infogiovani si sono ritrovati all'e20 per dialogare apertamente sul futuro del centro. L'incontro si è rivelato un successo! Dopo aver fatto accomodare in cerchio i presenti in modo che tutti si vedessero, ho ripetuto ai presenti le regole per un dialogo costruttivo e i ragazzi hanno iniziato mostrando il loro *power point* (visibile su youtube : "*Per me il centro e20 è*").

In seguito è stata data la parola al rappresentante di Infogiovani e poi al sindaco di Cevio che ha illustrato brevemente i motivi che hanno portato alla decisione di chiusura serale del centro.

I giovani, in silenzio, ascoltavano attentamente. Alcuni di loro si sono fatti coraggio e hanno preso la parola elencando i loro bisogni, i loro desideri ed esponendo il loro punto di vista. La discussione si è svolta con rispetto. I ragazzi hanno potuto sperimentare di persona la forza del dialogo, dell'esplicitare la propria opinione senza remore o paure, perché "non è il cosa, ma il come lo si esprime" che fa la differenza. Al termine della serata, constatando l'attaccamento degli adolescenti alla loro valle, valorizzando quanto avevano esposto, le autorità presenti hanno promesso di ritirare la decisione di chiusura, tra gli applausi entusiasti dei giovani. Alcuni giorni più tardi ci è arrivata la lettera ufficiale: il centro poteva riaprire il venerdì sera! I rappresentanti dell'autorità comunale hanno capito il bisogno e l'importanza per i ragazzi di ritrovarsi in valle, di avere un loro spazio: li hanno riconosciuti come cittadini! C'è stato ascolto e riflessione dalle due parti. Gli adolescenti hanno sperimentato un diritto democratico, partecipato ad una lezione di cittadinanza attiva e senza dubbio ciò ha

arricchito tutti i presenti perché, come affermava Freire "*nessuno educa nessuno, nessuno educa sé stesso, ma ci si educa assieme*". Si è trattato di un evento collettivo in cui giovani e adulti hanno interagito con scambi culturali e affettivi, dove si è realizzato un dare e un ricevere che è insito nell'animazione. Questa esperienza ha immerso i giovani "*nel fare, in un fare attivo, deciso assieme e insieme organizzato, a partire da una prima elaborazione delle proprie domande, con proposte ...*"⁵ che avrebbero potuto smuovere e cambiare lo stato delle cose. Praticare la cittadinanza, essere coscienti della propria importanza, della responsabilità dell'agire, non arrendersi, tutto questo ha consentito che i giovani partecipanti acquisissero dei *know how* utili non solo per il proprio ruolo nella vita sociale della valle. I ragazzi hanno imparato che l'impulso aggressivo scatenato dal divieto, avvertito come una grave ingiustizia, poteva essere dapprima trattenuto e poi trasformato nel progetto citato grazie alla parola, all'ascolto, al dialogo. Hanno così sperimentato la gestione pacifica di un conflitto. Queste nuove competenze acquisite nella realizzazione del progetto, come la gestione dei conflitti, l'educazione alla cittadinanza, il cooperare, l'organizzazione della serata, la preparazione di un *power point*, non sono purtroppo riconosciute ufficialmente, sebbene siano importanti anche per il futuro professionale dei giovani. Per questo motivo durante l'Azione 72 ore, ho richiesto alla direttrice della Casa per anziani don Guanella di Maggia, dove con un gruppo di adolescenti abbiamo svolto il progetto "*Noi, loro,...insieme*", di rilasciare ad ogni partecipante una dichiarazione in cui si attestava l'impegno e il lavoro svolto durante le giornate. I ragazzi e le loro famiglie hanno gradito l'attestato che valorizzava la loro attività.

⁴ I momenti di apertura del centro sono negoziati e decisi con i giovani ogni anno.

⁵ "Quando si può parlare di animazione?" Franco Floris, pag 151, AA.VV. L'animazione socioculturale, EGA, Torino, 2004

KURZFASSUNG

JUGENDTREFFS SIND RÄUME DER INFORMELLEN BILDUNG

Zuverlässigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kreativität, die Fähigkeit anderen zuzuhören, in einer Gruppe zu arbeiten und Initiativen zu ergreifen sind soziale Kompetenzen, auch *soft skills* genannt, die sich Jugendliche durch konkrete Erfahrungen oder aktives Beteiligen in der offenen Jugendarbeit aneignen können. Von der Gesellschaft allgemein werden diese Kompetenzen noch wenig anerkannt. Arbeitgeber hingegen legen immer mehr Wert auf die *soft skills*. Was Lernen betrifft, unterscheidet sich laut Francesca Machado die OJA von der Schule, indem sie den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, Themen, Räume usw. selbst zu bestimmen und somit die Hauptrolle ihrer eigenen Entwicklung zu spielen. Es gibt keine von außen festgelegten Lernziele. Jugendliche beteiligen sich freiwillig und es kann direkt auf ihre Interessen eingegangen werden. In der OJA lernen die Jugendlichen oft auch einfach voneinander. Ein erfahrendes/r Mädchen oder Junge bringt z. B. einem anderen das DJing bei. Erste Schritte, die später vielleicht zu einer spezialisierten Ausbildung im betroffenen Bereich führen.

In der OJA stehen die Tätigkeiten im Vordergrund, nicht was dabei gelernt wird. Aber gelernt wird immer und eben oft dort, wo es nicht die eigentliche Absicht war. Das zeigt F. Machado mit dem Beispiel der Reaktion der Jugendlichen auf den plötzlichen kommunalen Entscheid, die Öffnungszeit des Treffs „e20“ am Freitagabend, also ausgerechnet wenn am meisten Betrieb ist, zu beschränken. Gekonnt wandelte das Animations-team die zuerst aggressive Haltung der Jugendlichen in einen konstruktiven Dialog mit den Behörden um, der zum Schluss zur Wiedereinführung der ursprünglichen Öffnungszeiten führte. Durch diese mit Erfolg gekrönte Erfahrung lernten zahlreiche Jugendliche ihre demokratischen Rechte kennen, übten sich in der Kunst des Dialogs, erlebten die Bewältigung eines Konflikts und konnten dabei sogar jugendspezifische Mittel wie online Communities einsetzen. Eine Urkunde wurde ihnen als Bestätigung dieser wertvollen Erfahrung erstellt.

RÉSUMÉ

LES CENTRES D'ANIMATION: ESPACES D'APPRENTISSAGE INFORMEL

La fiabilité, la capacité d'adaptation, la créativité, l'écoute, le travail en groupe ou la prise d'initiative. Autant de compétences sociales, aussi appelées *soft skills*, que les jeunes acquièrent dans le cadre de l'animation socioculturelle en faisant des expériences pratiques et en s'impliquant activement. Encore mal reconnus par la société en général, ces *soft skills* sont par contre pris en compte par un nombre croissant d'employeurs. Par opposition à l'école, l'animation jeunesse se caractérise, selon Francesca Machado, par le fait qu'une part importante de la détermination des sujets et des lieux est accordée aux jeunes, qui deviennent par conséquent les protagonistes de leur développement. Il n'existe pas d'objectifs éducatifs explicites, les jeunes participent sur une base volontaire et leurs intérêts peuvent être pris en compte directement. Dans le cadre de l'animation jeunesse, il arrive aussi très fréquemment que les jeunes se transmettent des connaissances mutuellement, en toute simplicité. Un-e jeune plus expérimenté en initiera par exemple un-e autre à l'art du DJing. Ces premiers pas déboucheront dans certains cas sur une formation spécialisée dans le domaine en question.

Pour l'animation jeunesse ce sont les activités qui comptent, pas ce qu'on y apprend. Mais on ne cesse d'apprendre et l'apprentissage a souvent lieu là où il n'était pas prévu. F. Machado illustre ceci en décrivant la démarche qu'elle a menée avec les jeunes du centre „e20“ lorsque ceux-ci ont appris que la commune avait décidé du jour au lendemain de restreindre drastiquement les horaires d'ouverture du centre le vendredi soir, soir d'affluence maximale. L'agressivité initiale des jeunes a su être canalisée pour engager un dialogue constructif avec les autorités. Face à des arguments intelligemment et courageusement défendus, les autorités revinrent sur leur décision et l'ouverture du vendredi soir fut maintenue. Cette expérience couronnée de succès a permis à de nombreux jeunes d'apprendre à connaître leurs droits démocratiques, de s'essayer à l'art du dialogue, d'assister à la résolution d'un conflit et de contribuer à la démarche avec des moyens propres aux jeunes comme les réseaux sociaux. Un certificat leur a été délivré pour attester ces précieuses expériences.

LA FORMATION DE MONITEUR, OU COMMENT METTRE EN VALEUR LES EXPÉRIENCES D'ANIMATION.

Un coup d'œil dans le « Bulletin des moniteurs » suffit pour se rendre compte à quel point le moniteur est une denrée recherchée¹. Les communes, organisations et centres engagent par dizaines ces jeunes au bénéfice d'une formation dispensée par le CEMEA. Devenir moniteur, c'est l'affaire de quelques heures ou quelques jours, un investissement plus que valable compte tenu des débouchés possibles. Ludovic Jegat, coordinateur du groupement CEMEA-Vaud et Jean-Marc Peitrequin du Service de la jeunesse et des loisirs de la Ville de Lausanne, y voient aussi un moyen simple pour les jeunes de faire valoir les compétences acquises dans le cadre des centres de loisirs.

Présentation des CEMEA et de leur offre de formation

Ludovic Jegat

Coordinateur du groupement CEMEA-Vaud

L'éducation nouvelle en Suisse et dans le monde

Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, ou CEMEA, existent en Suisse depuis 1947. Mais à l'échelle globale, ils sont présents dans de nombreux autres pays d'Europe, en Amérique du nord et du sud ou encore en Afrique. Partout, ils visent à promouvoir le développement de compétences dans les domaines du social, de l'éducation et de la santé en se fondant sur la philosophie de l'éducation nouvelle. Ce type d'éducation se base sur l'expérience personnelle et l'interaction de l'individu avec son environnement. Autant ses buts que les moyens mis en œuvre pour y parvenir visent expressément à lutter contre la discrimination, l'exclusion et l'injustice. Sur le terrain des activités de loisirs, l'éducation nouvelle se traduit d'une part par le respect de chaque enfant ou jeune comme individu unique avec des besoins uniques. D'autre part elle permet de développer des activités adaptées et porteuses de sens dans lesquelles l'enfant ou le jeune est un acteur et non un consommateur passif. Enfin elle favorise la participation à la gestion de la vie collective, à l'apprentissage par l'expérience et l'autonomisation. Le champ d'action des CEMEA suisses, à savoir ceux de Suisse romande et italienne, est axé sur la formation à l'animation d'activités de loisirs et camps de vacances pour les enfants et les jeunes. Leur offre s'adresse aussi aux collectivités agissant dans les domaines de l'éducation, du social et de l'économie sociale et solidaire. En tant que centre de documentation ou d'information, ils inventorient, analysent, découvrent ou diffusent aussi des techniques dans les domaines en question. En 2010, onze entités ont fait appel aux CEMEA en Suisse pour former leurs membres, ce qui représente 890 personnes ou 9200 heures de formation au total, dispensées par 30 formateur-rices. En outre,

les bulletins périodiques « cahiers-CEMEA » ont été vendus à 1000 exemplaires et diffusés à 400 abonné-es en 2010. Les CEMEA suisses sont structurés en association à but non lucratif. Ils sont soutenus et contrôlés financièrement par diverses instances cantonales (Genève, Vaud et Tessin) et fédérales (OFAS). Pour faire bénéficier un nombre encore plus grand de personnes et d'institutions des ressources disponibles auprès des CEMEA, le partage de celles-ci avec des acteurs de Suisse allemande serait un développement souhaitable à l'avenir. Des coopérations pourraient voir le jour, notamment en traduisant certains cahiers.

Une offre de formation sur mesure

Les jeunes et les adolescents qui fréquentent les centres de loisir et d'animation développent, comme le montrent les différentes contributions dans cette revue, des compétences sociales et humaines très variées. Tout en bénéficiant de l'offre d'animation, les jeunes entrent aussi peu à peu dans le rôle de responsables en prenant, par exemple, en charge une part d'un projet ou en encadrant une activité avec des plus jeunes. C'est précisément dans ce contexte que la formation de moniteur peut devenir intéressante. Elle représente, pour les jeunes, un premier approfondissement des notions de responsabilité et d'animation et constitue, en tant que tel, une validation des connaissances et expériences déjà accumulées.

A l'heure actuelle, le CEMEA est le seul organisme en Romandie et au Tessin à proposer des formations de moniteur et une littérature s'y référant. Cette offre est variée et ne demande pas de pré-requis particuliers, ce qui la rend facilement accessible aux jeunes de tous horizons. Les formations sont de trois types :

- les stages résidentiels de 8 jours s'adressent aux jeunes adultes ayant 18 ans dans l'année en cours
- les formations spécifiques s'adressent aux jeunes adultes ayant 18 ans dans l'année en cours, leurs durées varient de 3 heures à 1 journée
- les formations réalisées sur mesure à la demande de groupement ou d'organismes

Il est important de noter que les CEMEA sont labellisés Eduqua et que chaque personne formée reçoit une attestation reconnue en Romandie.

Les compétences développées par un moniteur lors de l'encadrement d'un groupe d'enfants ou de jeunes ont été répertoriées, en 2004, par un étudiant en sciences de l'éducation. Sans entrer ici dans le détail, ces compétences se laissent classer en six catégories : traiter l'information, travailler en équipe, organiser, encadrer, résoudre des problèmes et communiquer. Ces réelles expériences de vie trouvent toutes leurs échos dans le monde du travail et sont une véritable immersion dans le monde des responsabilités qui en découlent.

Plus d'informations sur www.formation-ceMEA.ch

Contact, pour renforcer la collaboration confédérale ou toute autre demande :

CEMEA-VD ; Avenue de Beaulieu 9 ; 1004 Lausanne

Tél : 021 661 32 32

Email : ceMEA-VD@bluewin.ch



² Le « Bulletin des moniteurs » répertorie les postes de moniteur à pouvoir. Ce catalogue en ligne est édité par le GRAJ (Groupe Romand des Activités de Jeunesse) en collaboration avec les GLAJ (Groupes de Liaison des Activités de Jeunesse) des cantons de Vaud, Valais et Genève. www.graj.ch/postes-de-moniteurs

ENTRETIEN AVEC JEAN-MARC PEITREQUIN

Jean-Marc Peitrequin

Adjoint administratif au Service de la jeunesse et des loisirs DEJCS de la Ville de Lausanne

DOJ : Dans les centres de loisirs et d'animation, les jeunes font parfois leurs premières expériences en matière de gestion de groupe ou d'événement. La formation de moniteur tel que proposée par les CEMEA offre-t-elle, de votre point de vue, un prolongement cohérent à ces expériences?

J.-M. Peitrequin : Plus qu'un prolongement à une première expérience de travail auprès de groupes, la formation de moniteur donne quelques précieux outils au jeune en termes de savoir faire et de savoir être. Complétée par des éléments théoriques sur les étapes du développement de l'enfant et sur les responsabilités de la fonction de moniteur par exemple, elle permettra au jeune de lier ses compétences personnelles et celles requises pour sa fonction tout en laissant une place à sa propre créativité. Ce type de formation engage également la réflexion sur les besoins et attentes des usagers des centres d'animation ainsi que sur les limites de cette fonction de moniteur. La cohérence entre formation et première expérience de travail est évidente dans la mesure où elle permet également au jeune d'évoluer dans un cadre à caractère professionnel quand bien même il aura fréquenté le même centre d'animation en tant que « client » quelques temps auparavant.

Quelles sont selon vous les principales caractéristiques de l'apprentissage ou de l'acquisition de compétences par les jeunes dans le contexte de l'animation en milieu ouvert ?

L'animation en milieu ouvert est un terrain de rencontre et d'expression privilégié: détaché des contraintes familiales, scolaires et professionnelles, jeunes et moins jeunes sont plus disponibles, plus réceptifs. Leur ouverture à l'autre et à la découverte s'en trouve renforcée. Ce sont donc ces conditions, particulièrement favorables à toutes sortes d'apprentissages et à l'acquisition de multiples compétences qui font la force de ces lieux d'animation. Chaque individu peut y compléter sa palette de nuances qui vont de la compétence technique spécifique à l'habileté sociale dans son sens le plus large. Cet environnement d'animation est aménagé par les professionnels pour que le jeune soit véritablement acteur de son propre développement et pas seulement consommateur de loisirs.

Les jeunes qui ont profité de l'offre d'animation de leur commune ou de leur quartier disposent-ils de moyens concrets et reconnus pour valider cette expérience et ce qu'elle leur a apporté, par exemple face à un employeur ?

A Lausanne, lors des entretiens en vue de l'obtention d'un emploi au service de la jeunesse et des loisirs par exemple, la présentation par la-le candidat-e moniteur-trice de compétences acquises sur des lieux d'animation est réellement prise en compte. De plus, une attestation de travail est remise à chaque moniteur au terme de chaque engagement. Au-delà de l'exemple, on peut aussi considérer que l'ensemble des compétences que l'individu développe dans son plus jeune âge lui appartient. Ces acquisitions progressives et informelles devraient à mon sens échapper à toute forme de « validation », ne mélangeons pas tout et laissons à ces temps des loisirs d'enfance leur dimension d'espaces éducatifs libres.

La commune peut-elle jouer un rôle actif pour favoriser l'éducation informelle des enfants et des jeunes? Et si oui, comment ?

La Ville de Lausanne par sa direction de l'enfance de la jeunesse et de la cohésion sociale, conduit une politique de la jeunesse qui favorise très concrètement la reconnaissance et l'implication des jeunes dans la vie de la cité (conseil des enfants, conseil des jeunes par exemple). Les collaboratrices-teurs des structures d'accueil et d'animation présents dans les différents quartiers de la Ville, assurent un encadrement et des activités qui apportent une réelle plus-value éducative aux jeunes usagers. L'objectif de contribuer à la préparation de chaque jeune à la vie adulte guide ces professionnels dans leur action quotidienne.

Ville de Lausanne
Service de la jeunesse et des loisirs DEJCS
Place Chauderon 9 - case postale 5032
1002 lausanne
tél 021 315 68 21 / fax 021 315 60 02
jean-marc.peitrequin@lausanne.ch

KURZFASSUNG AUSBILDUNG FÜR JUGENDLICHE IM FREIZEITBEREICH

Wenn Jugendliche selber die Verantwortung für ein Projekt im Rahmen ihrer Freizeitaktivitäten übernehmen und dafür über Grundkenntnisse und Tools verfügen möchten, dann steht ihnen in der Romandie und im Tessin eine einfache Lösung zur Verfügung: die Ausbildung zur/m GruppenleiterIn beim CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active).

Wie in zahlreichen anderen Ländern hat sich das CEMEA in der Schweiz als nicht gewinnorientierter Verein mit verschiedenen regionalen Gruppen strukturiert. Nur in der Deutschschweiz ist es noch nicht präsent. Das Ziel des CEMEA ist, Kompetenzen im Bereich der sozialen Arbeit, der Bildung und der Gesundheit zu stärken. Dies wird durch ein Ausbildungs- und Informationsangebot erreicht, welches den Schwerpunkt auf die Erfahrung und die Interaktionen zwischen der Person und ihrer Umwelt legt. Nicht-Diskriminierung, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Partizipation werden durch dieses Angebot bewusst gefördert. Jugendliche können sich je nach Interesse und ohne besondere Voraussetzungen entweder für eine eintägige, eine einwöchige, oder eine Ausbildung nach Mass anmelden. Oft ist es eine Institution, Gemeinde o.ä., die dem CEMEA den Auftrag gibt, GruppenleiterInnen in einem bestimmten Bereich auszubilden. Insgesamt wurden letztes Jahr in der Schweiz 890 Personen im Rahmen von 9200 Kursstunden vom CEMEA ausgebildet und erhielten ein eduQua-zertifiziertes Zeugnis. Die meisten davon wenden ihre Kenntnisse in Ferienlagern an. Wie es Ludovic Jegat und Jean-Marc Peitrequin erklären, eignet sich diese Ausbildung aber auch für die offene Jugendarbeit. Sie regt die Reflexion zu den Bedürfnissen und Erwartungen in der offenen Jugendarbeit an und stellt die Frage der Grenzen der Funktion des Gruppenleiters. Ganz eindeutig ist für J.-M. Peitrequin auch die Kohärenz zwischen dieser Ausbildung, dem Einsatz von Jugendlichen in professionell organisierten Freizeitaktivitäten und ihrem zukünftigen Einstieg ins Berufsleben.

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Soziale Arbeit
Wirtschaft

Master of Advanced Studies

MAS Gemeinde-, Stadt- und Regionalentwicklung

- In der neuen Regionalpolitik tätig sein?
- Projekte in der Quartierentwicklung leiten?
- Eng mit der Bevölkerung zusammenarbeiten?
- Entwicklungsaufgaben in Städten, Gemeinden und Regionen übernehmen?

Bilden Sie sich in unserem interdisziplinären Studiengang weiter!

Dauer: Januar 2012 bis Dezember 2013

Info-Veranstaltung: 20. September 2011

Details unter www.hslu.ch/m118 und bei Ute Andree,
T +41 41 367 48 64, ute.andree@hslu.ch

FH Zentralschweiz

BILDUNGSLANDSCHAFTEN SCHWEIZ – UMFASSENDE BILDUNGSQUALITÄT GEMEINSAM ENTWICKELN. EIN NEUES FÖRDERPROGRAMM DER JACOBS FOUNDATION

Sandro Giuliani

Sandro Giuliani ist bei der Jacobs Foundation verantwortlich für die Interventionsprojekte in Europa und in dieser Funktion auch zuständig für die strategische Projektleitung des Förderprogramms Bildungslandschaften Schweiz.

Sei es zu Hause, im Sportverein oder in der Clique – auch ausserhalb der Schule eignen sich Kinder Fähigkeiten an, die später im Leben wichtig werden. Ein von der Jacobs Foundation lanciertes nationales Förderprogramm will Lösungswege aufzeigen, wie schulische und ausserschulische Akteure angesichts des gesellschaftlichen Wandels optimal zusammenarbeiten können.

Warum braucht es lokale Bildungslandschaften?

Bildungslandschaften als Begriff sowie der Handlungsansatz der Akteurs-Vernetzung sind in der Schweiz bis anhin noch wenig bekannt. Die Einführung von Tagesschulen und anderer Möglichkeiten familienergänzender Tagesbetreuung wird seit einigen Jahren jedoch zunehmend zu einem wichtigen Thema. Dabei geht es sowohl um die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch um die Erhöhung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien. Aktuelle Studienergebnisse aus Deutschland und der Schweiz erbringen wissenschaftlich erhärtete Evidenz für dieses grosse Potenzial zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit; ein hohes Qualitätsniveau der Angebote vorausgesetzt.

Betrachtet man das für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtige Umfeld, so steht die Familie im Zentrum. Sie soll und kann nicht ersetzt werden, ist aber in unterschiedlichem Masse auf externe Unterstützung angewiesen. Eine Kindheit verläuft heute in der Regel anders als vor 30 Jahren. Überschaubare dörfliche Strukturen sind der Agglomeration gewichen, Mütter sind vielfach berufstätig, es gibt mehr Patchworkfamilien und Alleinerziehende. Viele wachsen als Einzelkind oder als Kind fremdsprachiger Eltern auf. Werden die Familie und die Schule bei diesen vielfältigen Integrationsaufgaben nicht unterstützt, wird dafür in der Schule relativ zu viel Zeit zulasten der Lernleistungen gemäss Curriculum verwendet.

Um im beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld bestehen zu können, müssen Kinder und Jugendliche ein gutes Grundwissen und fachspezifische Qualifikationen sowie soziale und emotionale Kompetenzen mitbringen. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen zudem auf, dass diese nicht kognitiven Fähigkeiten einen direkten Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg haben. So lässt sich zum Beispiel aus der Analyse des Pisa-Berichtes 2009 lesen, dass Länder in denen die verschiedenen Bildungsakteure breiter und systematischer vernetzt sind, bessere PISA-Resultate erzielen.

Als Konzentrationspunkt der formalen Bildung ist

die Schule allein jedoch nicht in der Lage, die stetig steigenden Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit, Freizeit und der beruflichen Bildung auf. Zur Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und zur Sicherstellung einer umfassenden Bildungsqualität für alle bedarf es deshalb:

- einer Ergänzung des schulischen Unterrichtsgeschehens durch non-formale Bildungselemente (z.B. im Rahmen von Tagesschulstrukturen),
- der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen zum informellen Lernen im schulischen Kontext,
- der gezielten Förderung bildungsrelevanter sozialer Kompetenzen ausserhalb der Schule,
- sowie einer verstärkten Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften.

Umfassende Bildung wird somit zu einer gesellschaftspolitischen Aufgabe, die nur in der koordinierten vertikalen und horizontalen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren innerhalb des lokalen und sozialräumlichen Gemeinwesens erfolgen kann. Vor diesem Hintergrund hat die Jacobs Foundation im Frühling 2011 ein nationales Förderprogramm zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften lanciert.

Warum engagiert sich die Jacobs Foundation?

Philanthropische Stiftungen wie die Jacobs Foundation können die Welt alleine nicht besser machen. Richtig verstandene Philanthropie ist eine zielgerichtete Tätigkeit zum Nutzen und zur Optimierung des Gemeinwesens, der Gesellschaft, letztlich der Volkswirtschaft. Eines der wirkungsvollsten Instrumente hierfür ist Bildung. Die Jacobs Foundation fokussiert ihre Förderpolitik deshalb auf diesen Bereich der Kinder- und Jugendentwicklung.

Was aber kann eine private Stiftung im Bildungsbereich besser als der Staat? Gemessen an der schieren Grösse zunächst einmal nichts. Denn mit den staatlichen Budgets und den Beständen an Fachbeamten in den Bildungsverwaltungen können auch grosse private Stiftungen nicht mithalten. Wenn allerdings Beweglichkeit, Reaktionsvermögen und Pioniergeist gefragt sind, dann umso mehr. Dies stets mit dem Ziel, dass der Staat sinnvolle und zielführende Lösungswege dereinst selber begehen wird. Denn Stiftungen sind keine Konkurrenten des Staates, sie können aber Lösungen

vorspuren und können somit im Idealfall Impulsgeber und Innovationsmotoren sein.

Gerade bei einem Handlungsansatz wie demjenigen der Akteursvernetzung im Rahmen von lokalen Bildungslandschaften, bei dem es um die Zusammenarbeit von verschiedenen Akteuren aus unterschiedlichen Systemen und Kulturen mit unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen und hierarchisch-administrativen Zuständigkeiten geht, ist eine unabhängige Stiftung ideal platziert, um die Rolle des „Facilitators“ zu übernehmen. Dieser Rolle und Verantwortung möchte die Jacobs Foundation mit dem neu lancierten Programm gerecht werden.

Allgemeine Erfahrungswerte

Inhaltlich konnte die Jacobs Foundation seit 2002 durch die Unterstützung des Prozesses zur Entwicklung von Ganztageschulen sowie des Aufbaus von kinderzentrierten Bildungslandschaften in Deutschland wertvolle Erfahrungen sammeln. Diese haben gezeigt, dass es vor allem um eine bessere lokale und regionale Vernetzung geht, letztlich um das Erreichen eines Mentalitätswechsels aller Akteure, nicht die Enge, sondern die Verantwortungsweite ihrer Zuständigkeiten zu erkennen. Den Königsweg zu diesem Mentalitätswechsel wird man wohl nie finden; und auch die Übertragbarkeit von Erfahrungen in andere Kontexte hat ihre Grenzen. Trotzdem haben die Erfahrungen, welche die Jacobs Foundation vor allem mit dem Programm *Lebenswelt Schule* (www.lebenswelt-schule.net) in Zusammenarbeit mit der Deutschen Kinder und Jugendstiftung sammeln konnte, einige allgemein relevante Erkenntnisse zutage gefördert:

- Der Schule als gesetzlich verankertem Konzentrationsschwerpunkt der formalen Bildung kommt selbstredend eine zentrale Rolle und Funktion in den Bildungslandschafts-Projekten zu. Primär verantwortlicher Handlungstreiber ist jedoch die lokale Gemeinde und der Erfolg von Bildungslandschaften hängt vor allem von der Fähigkeit ab, die Eltern und eine Vielzahl von verschiedenen ausserschulischen Bildungsakteuren effektiv einzubeziehen.
- Um die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg durch die Bildungslandschaft möglichst umfassend zu fördern, müssen die komplementären Stärken der formalen, non-formellen und informellen Lernfelder identifiziert und von allen Beteiligten anerkannt werden.
- Die Überführung einer neuen Bildungslandschaft in einen dauerhaften Regelbetrieb gelingt nur dann, wenn diejenigen, die das neue Konzept umsetzen sollen, es von Anfang mitentwickelt haben.
- Ein lernfeldübergreifendes Gremium zur Steuerung der operativen Prozesse auf lokaler Ebene ist von zentraler Bedeutung. Bewährt haben sich auch eine hauptamtliche Koordination, eine von der operativen Ebene getrennte professionelle Prozessbegleitung sowie ein dezentrales Umsetzungs-Teams, das über Arbeitsgruppen die konkreten Vorhaben plant und umsetzt.

Ziele und Inhalt des Programms

Das Förderprogramm hat zum Ziel, Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Chancen auf eine qualitativ gute und umfassende Bildung zu ermöglichen. Konkret werden bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen im Volksschulalter Effekte in folgenden Bereichen erwartet:

(1) Lebenstüchtigkeit sowie Integration und Partizipation in Schule, Gesellschaft und Beruf, (2) Sozio-emotionale Kompetenzen sowie (3) Schulische Leistungen und Verminderung von Schulaustritte.

Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, verfolgt das Förderprogramm in den Jahren 2011-2016 folgende spezifische Programm-Ziele:

- Lancierung einer nationalen Initiative zur Förderung des Aufbaus sowie der Weiterentwicklung von Bildungslandschaften in insgesamt 8 Kantonen.
- Bekanntmachung des Konzeptes der Bildungslandschaften in der Schweizweiten Fach-Öffentlichkeit.
- Beitrag zur nachhaltigen Verankerung und Verbreitung des Bildungslandschafts-Ansatzes in der nationalen und kantonalen Kinder, Jugend- und Bildungspolitik.
- Beitrag zur Generierung von wissenschaftlich fundierter Evidenz über die Wirkungen von Bildungslandschaften auf die Bildungsbiographien der beteiligten Kinder und Jugendlichen.

Das Konzept der Bildungslandschaft ist dabei in erster Linie ein institutionell struktureller und kein inhaltlich curricularer Ansatz. Bildungslandschaften können grundsätzlich zu ganz verschiedenen Themen aufgebaut werden und eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure miteinander verbinden. Im Rahmen dieses Förderprogramms werden folgende Handlungsfelder konkret berücksichtigt:

- (1) die horizontale Kooperation zwischen der Volksschule und den verschiedenen ausserschulischen Akteuren; wichtige unterstützende Kontextbedingungen sind dabei vorhandene Strukturen der Tagesbetreuung sowie der Schulsozialarbeit,
- (2) das Übergangmanagement beim Eintritt in die Volksschule sowie
- (3) das Übergangmanagement beim Austritt aus der Volksschule.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist dabei in allen drei Handlungsfeldern ein zentrales Querschnittsthema.

Umsetzung und Partner des Programms

Zur Umsetzung des Programms ist geplant, mit interessierten Kantonen Zusammenarbeitsvereinbarungen abzuschliessen, um auf dieser Basis innerhalb der Kantone eine Ausschreibung zu lancieren, bei der sich interessierte Gemeinden für eine Teilnahme am Programm bewerben können. Das Programm will dabei dort ansetzen, wo bereits auf lokaler Ebene erste Erfahrungen

und Ansätze der Akteursvernetzung bestehen. Neben der operativen und finanziellen Verantwortung für die nationale Programmleitung sieht das Konzept vor, dass die Jacobs Foundation die konkrete Umsetzung der Projektideen vor Ort während der ersten vier Jahre hinweg fachlich begleitet und mit einer Ko-Finanzierung von max. 50% unterstützt.

Die Verantwortung für das strategische Management des Programms obliegt einer nationalen Steuergruppe bestehend aus: Hans Ambühl (Generalsekretär EDK), Margrit Hanselmann (Generalsekretärin SODK), Beat Zemp (Zentralpräsident Lehrerverband), Ludwig Gärtner (Vize-Direktor BSV), Petra Baumberger (Co-Geschäftsleiterin SAJV), Stephan Huber (Leiter IBB), Ernst Buschor (Stiftungsrat Jacobs Foundation) sowie Bernd Ebersold (CEO Jacobs Foundation). Zusätzlich wird zur fachlichen Beratung und breiten Abstützung eine inhaltliche Begleitgruppe bestehend aus Entscheidungsträgern aus nationaler und internationaler Wissenschaft, Praxis und Politik eingesetzt.

Um die einzelnen lokalen Projekte breit zu verankern sowie das Thema auf nationaler Ebene bekannt zu machen, ist zudem eine aktive Kommunikation innerhalb und ausserhalb der lokalen Öffentlichkeit vorgesehen. Sei dies über jährliche öffentliche Fachtagungen, Fachpublikationen oder über das Webportal www.bildungslandschaften.ch.

Wissenschaftlich begleitet wird das Programm durch das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der pädagogischen Hochschule Zug. Zusätzlich wird ein Auftrag zur Konzipierung und Umsetzung einer wissenschaftlichen Wirkungsevaluation vergeben. Im Fokus steht dabei die wissenschaftliche solide Überprüfung der Wirkung der Projekte auf die Bildungsbio-graphien der beteiligten Kinder und Jugendlichen.

Rolle und Bedeutung der offenen Jugendarbeit

Der offenen Jugendarbeit als Teilbereich der Sozialen Arbeit und wichtiger Bestandteil der kommunalen, kantonalen und nationalen Jugendpolitik kommt eine wichtige Rolle beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Bildungslandschaften zuteil. Um dieser Perspektive Rechnung zu tragen, ist neben dem Einsitz von Entscheidungsträgern des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) und der Sozialdirektoren Konferenz (SODK) in der Steuergruppe des Programms auch eine enge Zusammenarbeit mit dem DOJ im Rahmen der inhaltlichen Begleitgruppe geplant.

Auf Gemeindeebene ist zudem wichtig, dass die offene Jugendarbeit als Element einer integrierten Kinder und Jugendpolitik verstanden wird, die kommunalpolitisch über den sozialen Bereich hinaus getragen und abgestützt wird. Eine solche institutionell abgebildete integrale Jugendpolitik ist ein wichtiger struktureller Schritt in Richtung einer vernetzten und lernfeldübergreifenden Bildungslandschaft. Ein schönes Beispiel dafür ist die Jugendpolitik der Gemeinde Horgen (vgl. Interview in diesem Heft S. 27).

Auf konkreter Projektumsetzungsebene gibt es verschiedene Möglichkeiten der Kooperation der offenen Jugendarbeit mit der Schule, den Jugendverbänden,

den Sport- und Kulturvereinen, den Eltern, der lokalen Wirtschaft, etc. Sei dies zum Beispiel, indem die offene Jugendarbeit eng mit den Schulen und den Eltern in der Gewaltprävention und im Umgang mit neuen Medien zusammenarbeitet oder zusammen mit lokalen Wirtschaftsakteuren strukturierte Kurse anbietet. Es ist jedoch nicht Ziel dieses Förderprogramms, die Ausprägung solcher Kooperationsformen inhaltlich vorzugeben. Grundphilosophie ist vielmehr, Bedingungen zu schaffen, damit die lokal entstandenen kreativen Ideen professionell geplant und umgesetzt, sowie mit weiteren interessierten Akteuren ausgetauscht werden können.

Mehr Informationen zum Förderprogramm finden Sie unter www.bildungslandschaften.ch oder unter www.jacobsfoundation.org

RÉSUMÉ VERS LA MISE EN RÉSEAU DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Le renforcement de la coopération, à l'échelle locale, entre divers acteurs liés à l'éducation répond à la fois au besoin pour les parents de concilier la vie de famille et l'activité professionnelle, et à la volonté de donner à tous les enfants et les jeunes des chances si possibles égales face à la formation. Sur la base de ses expériences, notamment en Allemagne, la fondation Jacobs a décidé d'initier un programme de soutien au développement de "paysages de l'éducation" en Suisse, dont Sandro Giuliani expose ici les grandes lignes. Les buts de ce programme sont : le développement chez les enfants et les jeunes d'habiletés essentielles pour leur vie et de compétences socio-émotionnelles, leur intégration et leur implication dans la vie de la collectivité et l'amélioration des résultats scolaires. Pour y parvenir, la collaboration est encouragée entre les structures restées jusqu'ici souvent séparées, par exemple l'école et les centres de loisirs. Le programme permet aux communes intéressées, dans les 8 cantons actuellement impliqués, de soumettre leur projet de mise en réseau en vue de bénéficier d'un encadrement pratique et d'un soutien financier.

Un exemple concret de mise en place d'un paysage de l'éducation est fourni par Ulrich Meyer sur la base de la démarche dans la commune de Horgen (ZH). Cette commune s'est dotée, en 1998, d'une politique de l'enfance et de la jeunesse globale, c'est-à-dire qui implique tous les domaines et lieux qui déterminent la vie de cette catégorie d'âge : famille, école, travail et loisirs. L'implication de l'école dès le départ a été décisive. Le paysage de l'éducation de Horgen est encore en chantier, mais en cherchant les complémentarités entre les instances présentes et en les rendant conscientes du rôle qu'elles jouent, les premières avancées prometteuses ont déjà pu être réalisées.

BILDUNGSLANDSCHAFT AUF KOMMUNALER EBENE: INTERVIEW MIT ULRICH MEYER

Ulrich Meyer ist Kinder- und Jugendbeauftragter der Gemeinde Horgen (ZH)

Die Gemeinde Horgen hat 1998 eine umfassende Kinder- und Jugendpolitik installiert. Sie befasst sich mit der Gestaltung der Lebensbedingungen, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene direkt oder indirekt betreffen. Sie ist eine Querschnittsaufgabe in der Gemeinde Horgen, die alle Lebensbereiche von Jugendlichen berührt: Familie – Schule – Arbeit – Freizeit. Fester Bestandteil der Jugendpolitik sind die Drehscheibe – Offene Jugendarbeit, die Kulturfabrik see la vie, das Jugendparlament und das Pilotprojekt Kinderbüro. Die Jugendpolitik hat den gesamten Sozialraum im Blick, in dem sich Kinder und Jugendliche bewegen. Die Jugendpolitik lanciert eigene Projekte, testet neue, innovative Ideen selbst oder sucht eine geeignete Trägerschaft für deren Realisierung. Das ist auch der Ausgangspunkt für die Bildungslandschaft Horgen, die auf Initiative der Jugendpolitik im Frühling 2010 gestartet wurde.

DOJ: Seit wann setzt sich die Gemeinde Horgen mit der Idee der Bildungslandschaft auseinander und wie wurde vorgegangen, um sie aufzubauen?

Ulrich Meyer: Im Jahr 2009 haben wir alte Konzepte und Erfahrungen aus über 10 Jahren lokaler Jugendpolitik in der Strategie 2010 zusammengefasst. Neben der Gesundheitsförderung ist dort die Bildung als 2. Säule der Jugendpolitik verankert. Parallel dazu haben unsere Recherchen und Überlegungen zu einer Bildungslandschaft begonnen. Wichtig war es, die Schulpflege und die Schulhäuser frühzeitig einzubinden und die ersten Schritte gemeinsam abzustimmen.

Auf der praktischen Ebene haben wir im Frühling 2010 das Jahresthema „heimatLOS – unterwegs oder schon da?“ lanciert. Mit einer grossen Eröffnungsshow wurde das Thema gestartet und alle Horgnerinnen und Horgner aufgerufen, mit eigenen Beiträgen teilzunehmen. Viele, generationenübergreifende Projekte wurden seither von Schulen, der offenen und verbandlichen Jugendarbeit, Kirchen, von Senioren und Einzelpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse und das weitere Vorgehen werden im Herbst 2011 in einer Broschüre präsentiert. Auf dieser Ebene sensibilisieren wir eine breite Öffentlichkeit für ein gemeinsames Thema und eine umfassende Bildung.

Parallel dazu wurden und werden konzeptionelle Überlegungen, die Ziele und das Vorgehen in einer Fachgruppe diskutiert. Die Kerngruppe bilden derzeit Vertretungen der Unter-, Mittel-, und Oberstufe, der Schulpflege, der offenen Jugendarbeit sowie dem Kinder- und Jugendbeauftragten. Andere Bildungsakteure (Vereine, Kirchen, Eltern, etc.) sollen zukünftig eingebunden werden. Ob und wie sich dieser Kreis punktuell oder langfristig verändert ist offen.

Können Sie uns die neuen Verbindungen zwischen den verschiedenen Bildungsakteuren beschreiben, die durch diesen Prozess entstanden sind?

Für uns ist vorteilhaft, dass die Jugendpolitik schon seit vielen Jahren eng mit der Schule Horgen und weiteren lokalen Akteuren zusammenarbeitet. Wir blicken bei der lokalen Jugendförderung und Zusammenarbeit auf einen reichen Erfahrungsschatz zurück. Die Bildungslandschaft Horgen befindet sich noch in der Aufbauphase. Wir sind noch weit entfernt von Erkenntnissen und Ergebnissen. Die Bereitschaft ist da, der Start ist geglückt. Erste Projekte laufen bereits oder sind für den Herbst/Winter geplant. Für uns ist es derzeit wichtig, dass wir den weiteren Verlauf unserer Bildungslandschaft mit dem nationalen Projekt der Jacobs Foundation (vgl. Artikel in diesem Heft) abstimmen und verknüpfen können. Ob und in welcher Form wir eingebunden werden, ist derzeit noch völlig offen. Ich hoffe allerdings, dass wir unsere Wissens- und Erfahrungsvorsprung der letzten 1,5 Jahre einbringen und im Rahmen des nationalen Projektes der Jacobs Foundation weiterentwickeln können.

Welche Vorteile und Möglichkeiten bietet aus Ihrer Sicht die Entwicklung einer Bildungslandschaft den Kindern und Jugendlichen?

Die Kinder und Jugendlichen stehen bei der Entwicklung der Bildungslandschaft im Zentrum. Wir versuchen, den vielfältigen, gesellschaftlichen Herausforderungen, die über den schulischen Lernauftrag hinausgehen oder diesen ergänzen, gemeinsam zu begegnen. Die Suche nach geeigneten Lösungen sollte nicht vorrangig aus Sicht der Institutionen erfolgen, sondern die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen stark berücksichtigen. Wer kann welchen Beitrag zu verschiedenen Lernzielen beitragen? Das sind im ersten Schritt oft Prozesse der Bewusstmachung und Stärkung der einzelnen Bildungsakteure. Auf dieser Basis können die Akteure auf gleicher Augenhöhe gemeinsam nach Lösungen für eine umfassende, schulische und ausserschulische Bildung suchen. Dabei darf und soll es nicht darum gehen, die Lebenswelten der Kinder lückenlos zu pädagogisieren. Es reicht vielerorts, Erfahrungs- und Freiräume zu ermöglichen und zu erweitern.

(le résumé en français de cet article a été intégré au résumé en page 26).

InfoAnimation ist die Fachzeitschrift des Dachverbands offene Jugendarbeit Schweiz DOJ. Sie erscheint dreimal jährlich mit thematischen Nummern.

Abonnementspreis: Fr. 30.–.

Für Inserierungsmöglichkeiten, siehe:
www.doj.ch/444.0.html

InfoAnimation: la revue spécialisée de l'association faîtière suisse de l'animation jeunesse en milieu ouvert AFAJ.
Paraît trois fois par année, chaque numéro étant consacré à un sujet particulier.

Abonnement annuel : Fr. 30.–

Infos sur les annonces sous www.doj.ch/444.0.html



Bitte frankieren



DOJ
Zentrum passepartout
Sandstrasse 5
3302 Moosseedorf

BESTELLTALON / ABONNEZ VOUS !

Ich bestelle das Jahresabonnement für Fr. 30.–
Je m'abonne pour une année au prix de Fr. 30.–

Institution _____

Name / Nom _____

Vorname / Prénom _____

Adresse _____

PLZ, Ort / NPA, Lieu _____

Telefon / Tél. _____

E-Mail _____

**ODER BESTELLEN SIE INFOANIMATION ONLINE UNTER WWW.DOJ.CH
ABONNEMENTS OU COMMANDE DE NUMEROS AUSSI VIA WWW.DOJ.CH**

Impressum:

**DOJ
AFAJ**

Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz
Association faîtière suisse pour l'animation jeunesse en milieu ouvert

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

Redaktion / Rédaction: **Nicola Dänzer**
Gestaltung & Layout / Graphisme et mise en page:
hartmangestaltung.ch
Druck / Impression: **Druckerei Gasser, Belp**