

No. 53
10/2021

INFO

animation

Formale,
non-formale und
informelle Bildung

Éducation formelle,
non formelle et
informelle

Educazione
formale, non
formale e
informale



INHALTSVERZEICHNIS

3	Editorial
4-5	Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext formaler, non-formaler und informeller Bildung, <i>Johanna Brandstetter und Mandy Falkenreck</i>
7-8	Sozialräumliche Bildungslandschaften müssen zurückgewonnen werden, <i>Ulrich Deinert</i>
9	Selbstorganisierte Freizeit trotz Einführung der Tagesschule, <i>Aurel Greter</i>
10	Über Waffen, BTS und Kondome – informelle Bildung in der OKJA, <i>Sereina Bonde</i>
11	Formale, non-formale und informelle Bildung in der Mobilen Jugendarbeit, <i>Michel Eisele</i>
13	Kurzfassung Informelle Bildung ist die Blackbox des Lernens, <i>Audrey Baudeau</i>
15	Gerechte Chancen, gesunde Kinder und Jugendliche, <i>Marion Künzler</i>
16	Spielen bildet, <i>Anne Wegmüller</i>
19	Kurzfassung Informelle Bildung und künstlerische Ausdrucksformen, <i>Claudio Mustacchi</i>
20-21	Offene Kinder- und Jugendarbeit im Stadt-Land-Vergleich, <i>Martina Gerngross, Manuel Fuchs und Julia Gerodetti</i>
26	Fachgruppe Queer
27	Dr. Med. Ien Blog

TABLE DES MATIÈRES

3	Éditorial
6	Résumé Animation socioculturelle enfance et jeunesse et éducation formelle, non formelle et informelle <i>Johanna Brandstetter et Mandy Falkenreck</i>
8	Résumé Reconquérir les paysages éducatifs basés sur l'espace social, <i>Ulrich Deinert</i>
11	Résumé Éducation formelle, non formelle et informelle dans le travail social hors murs, <i>Michel Eisele</i>
12-13	L'informel est la boîte noire des apprentissages, <i>Audrey Baudeau</i>
14	Educazione informale e linguaggi artistici, <i>Claudio Mustacchi</i>
17	Résumé Le jeu éduque, <i>Anne Wegmüller</i>
18	Résumé Autogestion, en dépit de l'école à journée continue, <i>Aurel Greter</i>
18	Résumé Égalité de chances pour les enfants, <i>Marion Künzler</i>
19	Résumé À propos d'armes, de force de gravité et de préservatifs, <i>Sereina Bonde</i>
22-23	Animation socioculturelle enfance et jeunesse dans les zones urbaines et rurales, <i>Martina Gerngross, Manuel Fuchs et Julia Gerodetti</i>
24-25	Animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù nelle aree urbane e rurali, <i>Martina Gerngross, Manuel Fuchs e Julia Gerodetti</i>
26	Groupe de travail Queer
27	Dr. Méd. Ya Blog

Hier bilden sich
Fachleute der
Sozialen Arbeit
für Praxis und
Wissenschaft aus.


**MASTER
IN SOZIALER
ARBEIT**

BERN
LUZERN
ST.GALLEN




Der Master mit der Kompetenz von 3 Hochschulen
Berner Fachhochschule BFH | Soziale Arbeit
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
OST – Ostschweizer Fachhochschule


masterinsozialerarbeit.ch

 Kinderschutz Schweiz
Protection de l'enfance Suisse
Protezione dell'infanzia Svizzera

Kinder als Betroffene von häuslicher Gewalt verstehen, begleiten und unterstützen

«Es soll aufhören!»
Audiovisuelle Themenmappe zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung



 Materialien bestellen oder downloaden (D, F, I):
www.kinderschutz.ch/essollaufhoeren

EDITORIAL

Liebe Leser*innen

Wenn von Lernen und Bildung die Rede ist, so ist die häufigste Assoziation von Politik und Gesellschaft die Schule. Kinder und Jugendliche lernen aber natürlich nicht nur dort, sondern auch zuhause und in der Freizeit, das heisst immer und überall.

Der Beitrag der OST in diesem Heft zeigt schön, dass es wenig Sinn macht, das formale, informelle und non-formale Lernen unabhängig voneinander zu betrachten, respektiv haben die verschiedenen Akteur*innen immer auch in unterschiedlichen Bildungsprozessen eine Bedeutung. Das Lernen von Kindern und Jugendlichen geschieht im Zusammenspiel zwischen diesen verschiedenen Bildungsprozessen. Um optimale Lernbedingungen zu gewährleisten ist deshalb eine Vernetzung der Bildungsakteur*innen im Gemeinwesen unumgänglich. Die Initiative Bildungslandschaften ist dafür ein sinnvolles Hilfsmittel und die Fachstellen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA), welche in der Regel in ihren Gemeinden bereits sehr gut vernetzt sind, bieten sich als Koordinationsstellen an.

Die Coronakrise hat viele Freiräume eingeschränkt und Treffen mit Gleichaltrigen ausserhalb der Schule verunmöglicht. Dies hatte negativen Einfluss auf die informellen Lerngelegenheiten. Dieser «Druck» auf Freiräume, sei es im öffentlichen Raum oder in Institutionen, ist nicht neu, er wurde jedoch in den letzten Monaten verstärkt. Es scheint zentral, dass die OKJA sich auch in Zukunft für den Erhalt und den Ausbau dieser Freiräume in den Gemeinden einsetzt.

Weiter findet sich in diesem Heft ein Beitrag zu den Resultaten der ersten schweizweiten Umfrage zur OKJA von FHNW und DOJ (2018-2021). Der Artikel beleuchtet die Fragen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Einrichtungen der OKJA in städtischen und ländlichen Gemeinden.

Viel Lesevergnügen!



ÉDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs,

Lorsqu'il est question d'éducation, le monde politique et la société pensent en premier lieu à l'école. Évidemment, les enfants et les jeunes n'apprennent pas uniquement à l'école, mais aussi à la maison ou durant leurs loisirs, c'est-à-dire qu'ils apprennent constamment et partout.

L'article de OST dans cette édition d'InfoAnimation montre bien qu'il n'est pas pertinent de considérer l'éducation formelle, non formelle et informelle séparément. Les apprentissages réalisés par les enfants et les jeunes sont le fruit de l'interaction entre ces différents processus éducatifs. C'est pourquoi il est indispensable, pour garantir des conditions optimales d'apprentissage, que les acteurs et actrices du domaine de l'éducation travaillent en réseau. L'initiative Paysages éducatifs est un outil utile allant dans ce sens, et les centres d'animation socioculturelle (ASC) enfance et jeunesse – qui bénéficient en général d'un bon réseau au sein de leur commune – se prêtent bien pour en assurer la coordination.

La crise liée au coronavirus a considérablement réduit les espaces de liberté et rendu presque impossibles les rencontres entre pairs en dehors de l'école. Cela a eu un impact négatif sur les apprentissages informels. Cette « pression » exercée sur les espaces de liberté – aussi bien dans l'espace public qu'au sein des institutions – n'est pas nouvelle, mais elle a augmenté ces derniers mois. C'est pourquoi il est crucial que l'ASC enfance et jeunesse continue à s'engager en faveur du maintien et de l'extension de ces espaces de liberté dans les communes.

Vous trouvez également dans ce numéro un article concernant les résultats de la première enquête nationale sur l'ASC enfance et jeunesse réalisée par la FHNW et l'AFAJ (2018–2021). Il traite des points communs et des différences entre les centres d'ASC enfance et jeunesse en milieu urbain et rural.

Bonne lecture !



OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT IM KONTEXT FORMALER, NON-FORMALER UND INFORMELLER BILDUNG

Johanna Brandstetter und Mandy Falkenreck, Co-Leiterinnen Schwerpunkt Aufwachsen und Bildung am Institut für Soziale Arbeit und Räume, Ostschweizer Fachhochschule

Die Begriffe der formalen, non-formalen und informellen Bildung sind nicht neu. Doch was sagen sie genau aus und wie werden sie verwendet? Darüber herrscht nach wie vor Uneinigkeit. Zudem ist damit die Herausforderung verbunden, sich als Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Bildungsfeld zu positionieren. Wie kann das gelingen?

Um zu klären, was genau formale, non-formale und informelle Bildung meint, nehmen wir in den Fokus, was genau unter Bildung verstanden wird. Schon hier zeigt sich: Es kommt auf die Position an, von der aus der Begriff betrachtet wird. Da wäre zum einen der «neue Bildungsdiskurs» (Walther, 2014). Blicken wir aus dieser Sicht auf Bildung, begegnet uns ein Verständnis von Bildung als Qualifikation. Damit verbunden ist das Ziel der Humankapital(re)produktion. Hier sind die zentralen Orte von Bildung die Schule und das Ausbildungssystem; das Mittel der Wahl ist die Selektion, das heisst über die Vermessung von vermeintlich objektiv bestimmbar Kriterien des Wissens- und Kompetenzerwerbs sollen die Fähigsten ausgewählt und gefördert werden.

Bildung als Selbst-Werdung

Zum anderen gibt es den «subjektorientierten ganzheitlichen Bildungsdiskurs» (Walther 2014), wie er unter anderem auch im Kontext Sozialer Arbeit geführt wird. Hier begegnet uns ein Verständnis von Bildung als Selbst-Werdung. Damit verbunden ist das Ziel der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, immer gedacht im Bezug auf die bestehende gesellschaftliche Ordnung, das heisst heute vor allem im Bezug auf die Anforderungen einer Arbeitsgesellschaft und die damit verbundenen institutionellen Ansprüche. Den einen zentralen Bildungsort gibt es in dieser Sichtweise nicht. Vielmehr geht es um das Zusammenspiel der Möglichkeiten, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und sich mit der Welt in Beziehung zu bringen.

Was meint formal, non-formal und informell?

Interessant ist zunächst, dass in beiden Bildungsdiskursen die Begriffe einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt haben. Fasst man die verschiedenen Bestimmungsversuche zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

- **Formale Bildung:** Damit sind Kinder- und Jugendeinrichtungen und -angebote gemeint, die gezielt spezifische Aspekte der Allgemeinbildung vermitteln und dies durch einen Qualifikationsnachweis belegen. Das gewählte Mittel ist in der Regel ein formelles Setting wie Schule, in dem didaktische Prinzipien im Zentrum stehen.
- **Non-formale Bildung:** Damit sind Kinder- und Jugendeinrichtungen und -angebote gemeint, die darauf zielen, Kinder und Jugendliche als eigenständige Personen zu adressieren und ihnen bei der Selbst-Werdung und Bewältigung ihres Lebens ein unterstützendes Angebot zu machen. Dabei sind in der Regel Freiwilligkeit, Nicht-Zertifizierung und Mitgestaltung des Angebots im Sinn von Partizipation zentral.
- **Informelle Bildung:** Damit sind lebensweltliche Alltagsangebote und -gelegenheiten gemeint, die meistbeiläufig, ungeplant und nicht von aussen gezielt initiiert und gesteuert stattfinden, das heisst in informellen Settings wie Familie, Nachbarschaft, aber auch an öffentlichen Plätzen, usw.

Was bei einer ersten Betrachtung nach einer soliden Dreiteilung des Bildungsfeldes aussieht, erweist sich im Weiteren als nicht ganz tauglich: Die Kinder und Jugendlichen bewältigen auch in der Schule informelle Bildungsprozesse. Genauso können im non-formalen und informellen Setting die Unterstützungsleistungen für formale Bildungsprozesse in den Vordergrund treten, wenn etwa für Prüfungen gelernt wird oder Berufsperspektiven diskutiert werden. Wir regen daher an, bei dem oben benannten Definitionsversuch zu berücksichtigen, dass die Beschreibung von Bildung immer über eine Verschränkung von Bildungssettings und Bildungsprozessen geschieht. Bildung ist daher nie nur nach Settings – auch im Sinn von Orten gedacht – aufzuteilen. Daran scheinen uns auch die OKJA und der «subjektorientierte ganzheitliche Bildungsdiskurs» anschlussfähig: Der zentrale Ausgangspunkt ist und bleibt, dass Bildung die Tätigkeit des Kindes und Jugendlichen selbst ist, das heisst sie sind die zentralen Bildungsakteur*innen und bei der Gestaltung von Bildungssettings

immer Beteiligte, nie nur Empfänger*innen. Damit stellen Bildungssettings die eine Voraussetzung für die Beschreibung von Bildung dar. Bildungsprozesse bilden die andere Voraussetzung. Auch wenn diese vor allem die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen beschreiben, finden sie an unterschiedlichen Bildungs-orten statt und werden spezifisch von Erwachsenen pädagogisch gestaltet. Damit wird deutlich: Die Unterschiede zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung sind nur graduell und es geht darum, die drei Dimensionen fruchtbar miteinander zu verbinden. Erst wenn das gelingt, können Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen umfassend begleitet und gefördert werden (Müller, 2011).

Wie kann die OKJA Bildung fördern?

Erstens kann die OKJA sich mithilfe eines differenzierten Blicks auf die Dimensionen der Bildung dabei helfen, ihre eigene Position zu definieren, zu reflektieren und immer wieder in der Sozialen Arbeit zu begründen. Nur so wird es möglich, dass sie sich nicht allein als nicht-formales Setting auszeichnet. Sie ist also nicht bloss Ergänzung, Zubringerin oder unterstützende Kraft für gelingende Bildung in Schule oder Familie – auch wenn sie dazu klar Beiträge leistet. Sie sollte sich nicht darauf reduzieren (lassen) (Müller 2011), sondern entlang ihres Auftrags mit dem Ziel der Identitätsbildung junger Menschen und mit Hilfe der Grundprinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation, Niederschwelligkeit und lebensweltlicher Orientierung Gelegenheiten anbieten, Angebote machen, Situationen nutzen, an denen Kinder und Jugendliche wachsen können – während sie gleichzeitig darauf wartet, dass Kinder und Jugendliche diese Gelegenheiten auch nutzen (Müller, 2011).

Die OKJA muss also zweitens nichts anderes, nicht mehr oder weniger tun, als sie bereits leistet. Empirische Daten zu Bildungsleistungen der OKJA in der Schweiz zeigen eine beeindruckend breite Themenpalette von Bildungsgelegenheiten in Einrichtungen der OKJA auf (Gerodetti et al., 2021).

Drittens kann die OKJA auf Basis ihrer Positionierung immer wieder anregen und einfordern, das heisst auch argumentativ begründen, weshalb alle drei Dimensionen der Bildung in allen ihren Settings und Prozessen so wichtig sind. Das umfassende Bildungsverständnis meint gleichberechtigte Anteile der Bildung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die eng miteinander verwoben sind – sobald man sie aus Sicht der Kinder und Jugendlichen betrachtet. Und diese Perspektive gilt es aus der OKJA heraus zu stärken. Anstatt immerzu danach zu suchen, was die formalen oder non-formalen Bildungssettings genau machen, wie sie sich klar abgrenzen lassen, sollte das Augenmerk auf das verbindende Dritte – nämlich die Kinder und Jugendlichen – gelegt werden. Erst wenn es gelingt, das Zusammenspiel der Bildungssettings zu fördern können Kinder und Jugendliche in ihren Auseinandersetzungsprozessen mit der Welt optimal begleitet und unterstützt werden.

Literatur

Gerodetti, Julia; Fuchs, Manuel; Fellmann, Lukas; Gerngross, Martina; Steiner, Olivier (2021): *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich und Genf: Seismo.

Müller, Burkhard (2011): *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung*. Vortrag im Rahmen der wienXtra-ifp Tagung «Jugendarbeit und Bildung. Doing Education?!», Bildungszentrum der AK Wien. Abgerufen am 1. Juli 2018 von: wienextra.at/fileadmin/daten/ifp/PDF/pdfs_2011/Vortrag_M%C3%BCller.pdf

Walther, Andreas (2014): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 97-112.



RÉSUMÉ

ANIMATION SOCIOCULTURELLE ENFANCE ET JEUNESSE ET ÉDUCATION FORMELLE, NON FORMELLE ET INFORMELLE

Johanna Brandstetter et Mandy Falkenreck, coresponsables du domaine Aufwachsen und Bildung à l'Institut für Soziale Arbeit und Räume, Ostschweizer Fachhochschule

Avant de clarifier ce que signifie exactement éducation formelle, non formelle et informelle, il est intéressant de se pencher sur ce que l'on entend par éducation dans divers courants. Cela permet à l'animation socioculturelle enfance et jeunesse de mieux se positionner et de concevoir l'éducation globale comme une combinaison des trois types d'apprentissages.

Il existe d'une part le « nouveau discours sur l'éducation » (Walther, 2014)¹, qui considère l'éducation comme une qualification. Cette conception est liée à l'objectif de (re)produire du capital humain afin de contrer, entre autres, la pénurie de personnel qualifié. Ici, les lieux centraux d'éducation sont l'école et le système de formation ; le moyen de choix est la sélection, c'est-à-dire qu'en mesurant des critères supposés être objectivement déterminables d'acquisition de connaissances et de compétences, les plus capables doivent être sélectionnés et promus.

D'autre part, il y a le « discours sur l'éducation holistique centrée sur le sujet » (Walther 2014), présent notamment dans le contexte du travail social. Il s'agit ici de concevoir l'éducation comme un processus de « devenir soi ». L'objectif est la formation de l'identité et le développement de la personnalité, toujours en relation avec l'ordre social existant. Dans cette vision, il n'y a pas de lieu central d'éducation, il s'agit plutôt de s'intéresser à l'interaction des possibilités de se confronter à sa personnalité et d'entrer en relation avec le monde.

Et que signifient les termes formel, non formel et informel ? Voici un résumé des différentes tentatives de définition :

- Éducation formelle : il s'agit des institutions et offres dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse qui transmettent de manière ciblée des aspects spécifiques de l'enseignement général et délivrent une attestation de qualification. Le moyen choisi est généralement un cadre formel tel que l'école, où les principes didactiques sont centraux.

- Éducation non formelle : il s'agit des structures et offres qui considèrent les enfants et les jeunes comme des individus à part entière et les soutiennent dans leur devenir et leur vie. En règle générale, le caractère volontaire, la non-certification et la participation sont essentiels.
- Éducation informelle : il s'agit des activités et opportunités quotidiennes au sein de l'environnement de vie qui se déroulent généralement de manière fortuite, non planifiée et non spécifiquement initiée et contrôlée de l'extérieur, c'est-à-dire dans des cadres informels tels que la famille, le voisinage, mais aussi les lieux publics, etc.

Ce qui, à première vue, ressemble à une division solide du domaine de l'éducation s'avère en fait ne pas être tout à fait adapté : les enfants et les jeunes sont également confrontés à des processus éducatifs informels à l'école et des processus éducatifs formels peuvent exister également dans des contextes non formels et informels. La description de l'éducation se fait toujours à travers une imbrication de cadres et de processus éducatifs. L'éducation ne peut donc jamais être divisée uniquement en fonction des cadres (aussi dans le sens de lieux). Les différences entre éducation formelle, non formelle et informelle ne sont que graduelles, il s'agit de combiner fructueusement ces trois dimensions. Au lieu de chercher à savoir ce que font exactement les cadres éducatifs formels ou non formels et comment les délimiter, il faut se concentrer sur le dénominateur commun, à savoir les enfants et les jeunes. Ce n'est que lorsqu'il est possible de promouvoir l'interaction des cadres éducatifs sans les substituer les uns aux autres ou les réduire à un seul aspect que les enfants et les jeunes peuvent être accompagnés de manière optimale dans leurs processus d'approvisionnement du monde.

¹ Pour les références bibliographiques, se reporter à la bibliographie à la fin de l'article en allemand (voir p. 5).

SOZIALRÄUMLICHE BILDUNGSLANDSCHAFTEN MÜSSEN ZURÜCKGEWONNEN WERDEN

Ulrich Deinet, Professor an der Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Der erste Lockdown im Frühjahr 2020, aber auch die weiteren Einschränkungen haben das jugendliche Leben deutlich verändert. Die für Jugendliche vor Corona so typische Verinselung ihrer Lebenswelt, bei der die Mobilität eine wesentliche Rolle spielte, wurde deutlich eingeschränkt und verlagerte sich in den virtuellen Raum. Die Revitalisierung des öffentlichen Raumes als Bildungsraum von Kindern und Jugendlichen gehört zu den neuen Aufgaben der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA).

Nach einer anfänglich eher institutionell geführten Diskussion um die Bildungslandschaften verweist der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge auch auf Bereiche der informellen Bildung unter anderem im öffentlichen Raum. Seine Empfehlungen von 2009 basieren auf der Grundlage eines breiten Bildungsbegriffs: «Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (...) auch die Familie, Cliques, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger*innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen» (Deutscher Verein 2009, S. 1). «Denn Bildungsförderung kann nur dann für alle erfolgreich sein, wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen auserschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht.» (ebda., S. 1).

Öffnung der Bildungslandschaften in den öffentlichen Raum

Der öffentliche Raum wird zunehmend als «Bildungsraum» im Sinne informeller und sozialer Bildung verstanden: «Auch ist der Aufenthalt Jugendlicher im öffentlichen Raum wichtiger Bestandteil der Sozialisation und Identitätsentwicklung Jugendlicher» (Kemper/Reutlinger 2015, S. 16). Allerdings nutzen Jugendlichen den öffentlichen Raum anders als Erwachsene: «Sie nutzen öffentliche Räume entsprechend auch unabhängig von ihrer funktionalen Bestimmung (z. B. Spielplätze, Sportanlagen, Bahnhöfe). Die sozialen

Nutzungsformen stehen daher oft im Konflikt zu den eher zweckorientierten Nutzungen Erwachsener (...).» (ebda., S. 17).

Mithilfe des Aneignungskonzepts (vgl. Deinet 2014) wird sichtbar, dass Jugendliche in der Lage sind, gesellschaftliche Orte, wie Shoppingmalls usw., in ihrer Weise zu «leben», das heisst neben deren offizieller Funktion ihr jugendliches Leben zu entwickeln und sich eigene Räume anzueignen. Dies gelingt durch Umwidmung, Veränderung, Verknüpfung von Räumen und Situationen. Vor dem Hintergrund des Aneignungskonzeptes und der hohen Bedeutung von öffentlichen Räumen für die Gleichaltrigenkultur können diese auch als Bereiche der informellen Bildung interpretiert werden. Hier können sich Jugendliche der institutionellen Überfrachtung von Bildungsprozessen im Rahmen des ganztägigen Schulsystems entziehen.

Revitalisierung jugendlicher Lebenswelten

Die Atmosphäre im öffentlichen Raum hat sich durch Corona verändert, Jugendliche werden oftmals als Regelbrecher*innen identifiziert, ihr Auftreten im öffentlichen Raum wird noch sehr viel früher als vor Corona skandalisiert, so dass die Revitalisierung des öffentlichen Raumes für Jugendliche im Augenblick auf grosse Probleme stösst. Ihr Bürgerrecht auf Anwesenheit im öffentlichen Raum wird teilweise durch Platzverbote negiert.

Die Revitalisierung des öffentlichen Raumes mit Kindern und Jugendlichen könnte als Herausforderung für die OKJA aufgenommen werden und dazu führen, mit den entsprechenden Methoden Jugendliche zu aktivieren, sie gleichzeitig für die Einrichtungen zu interessieren und im öffentlichen Raum dafür zu sorgen, dass Jugendliche wieder Platz finden.

Jugendpolitisches Mandat der OKJA

Kinder und Jugendliche können nur dann gut lernen, wenn sie auch Möglichkeiten und Bereiche finden, um ihr Leben mit Gleichaltrigen in «Frei-Räumen» und einem gewissen Schutz zu leben. Jugendfreizeiteinrichtungen sind auserschulische Bildungs- und Freizeitorte, die besonders geeignet sind, Freizeit-, Sport- und Kulturangebote gerade auch für junge Menschen wieder attraktiv zu machen. Die OKJA kann die Themen der

Jugendlichen mit diesen zusammen öffentlich machen und in die kommunale politische Kultur einbringen. Mit diesem jugendpolitischen Mandat kann sie sich in den Bildungslandschaften ein eigenes Profil verschaffen. Die Revitalisierung des öffentlichen Raums als Aneignungs- und Bildungsraum von Kindern und Jugendlichen kann von der OKJA mit ihrem methodischen Repertoire nachhaltig unterstützt werden – eine bedeutende Aufgabe post Corona, um die sich sonst kaum eine Institution kümmert!

Literatur

Deinet, U. (2014): *Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Verfügbar unter:

socialnet.de/materialien/197.php, Zugriff 2.4.2018.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunalen Bildungslandschaften* deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2009-empfehlungen-des-deutschen-vereins-zur-weiterentwicklung-kommunalen-bildungslandschaften-1-1545.338.1000.html, Zugriff 26.08.2021.

Kemper, R./Reutlinger, C. (Hg.) (2015): *Umkämpfter öffentlicher Raum. Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit*. Wiesbaden.

Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main.

RÉSUMÉ RECONQUÉRIR LES PAYSAGES ÉDUCATIFS BASÉS SUR L'ESPACE SOCIAL

Ulrich Deinet, professeur à la Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Après une discussion initialement plutôt institutionnelle sur les paysages éducatifs, le Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge affirme en 2009 que « la promotion de l'éducation ne peut réussir pour tous qu'en regardant au-delà de l'école vers la variété des lieux d'éducation non formels et informels extrascolaires et en les incluant. » (2009, p. 1)¹. L'espace public est ainsi de plus en plus compris comme un « espace d'éducation », au sens d'éducation informelle et sociale : « La fréquentation des espaces publics par les jeunes est une partie importante de leur socialisation et du développement de leur identité. » (Kemper/Reutlinger 2015, p. 16). Les enfants et les jeunes ne peuvent bien apprendre que s'ils trouvent des possibilités d'évoluer avec leurs pairs dans des « espaces de libertés » offrant une certaine protection. Avec le concept d'appropriation (voir Deinet 2014), il devient visible que les jeunes sont en mesure de « vivre » des lieux sociaux, tels les centres commerciaux, à leur manière, c'est-à-dire d'y développer leur vie de jeunes à côté de la fonction officielle de ces lieux et de s'y approprier des espaces. Ces lieux peuvent être interprétés comme des domaines d'éducation informelle.

Le premier confinement au printemps 2020, mais également les restrictions qui ont suivi ont profondément changé la vie des jeunes. L'atmosphère dans l'espace public a changé, la présence des jeunes y est plus souvent et plus vite considérée comme non autorisée et problématique. La revitalisation de l'espace public en tant qu'espace d'appropriation et d'éducation pour les enfants et les jeunes est ainsi une nouvelle tâche de l'animation socioculturelle enfance et jeunesse – une tâche importante dont presque aucune autre institution ne s'occupe !

¹ Pour les références bibliographiques, se reporter à la bibliographie à la fin de l'article en allemand (voir p. 8).



SELBSTORGANISIERTE FREIZEIT TROTZ EINFÜHRUNG DER TAGESSCHULE

Aurel Greter, Leiter der Dienststelle Soziokultur in Wädenswil

Immer mehr Städte und Gemeinden führen Tagesschulen ein. Die Argumente dafür leuchten aus Sicht der Kinder- und Jugendförderung ein. Trotzdem lohnt sich ein kritischer Blick auf diese Entwicklung; aber auch eine Betrachtung der Chancen und Möglichkeiten einer Zusammenarbeit.

Immer mehr Kantone sind bestrebt, Tagesschulen in Städten und Gemeinden zu fördern. Im schweizweiten Kontext muss man – wie immer – die Begrifflichkeiten einordnen, da nicht überall dieselben verwendet werden. In diesem Artikel geht es um Tagesschulen im Sinn von umfassenden inklusiven Tagesstrukturen an den Schulen, sprich um den Schulunterricht und die schulergänzende Betreuung als Einheit.

Im Kanton Zürich hat sich der Regierungsrat zum Ziel gesetzt, die Einführung von Ganztageschulen zu ermöglichen und zu fördern. Die Stadt Zürich ist in der Umorganisation am weitesten und möchte in Zukunft flächendeckend alle Schuleinheiten als freiwillige Tagesschulen führen. Die Verbesserung der Bildungschancen im Sinne der Chancengleichheit, die Wirtschaftlichkeit durch die Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung und die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stehen dabei im Zentrum.

Zeit für selbstorganisierte Freizeit

Gegen diese Argumente gibt es grundsätzlich nichts einzuwenden. Wichtig bleibt dabei, dass Kindern und Jugendlichen innerhalb dieser Strukturen genügend Zeit für selbstorganisierte Freizeit bleibt und sie trotzdem von ausserschulischen Angeboten profitieren können; aus Sicht der Kinder- und Jugendförderung eine wichtige Ergänzung zum Schulkontext. Dies umso mehr, da bei Angeboten der kommunal organisierten Kinder- und Jugendförderung die Freiwilligkeit, die Niederschwelligkeit und die Partizipation in Zentrum stehen. Diese Grundprinzipien leisten einen grossen Beitrag für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Kinder und Jugendförderung ist es somit möglich, der informellen Bildung den Stellenwert zu geben, den sie verdient. Diese Ergänzung wird umso bedeutsamer, wenn die formale Bildung ausgebaut wird.

Zusammenarbeit als Ergänzung

Es gilt also, die beiden Kontexte in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen so zusammenzurücken, dass diese die verschiedenen Möglichkeiten kennen und diese bewusst nutzen können. Die Zusammenarbeit kann vielseitig sein, wie ein aktuelles Beispiel aus Wädenswil zeigt. Zwei Schüler*innen der 1. Oberstufenschule kamen mit dem Wunsch zur Schulsozialarbeit, mehr über die Themen rund um die LGBTQIA+-Community zu erfahren. In diesem Zusammenhang beabsichtigten sie, für sich und für andere queer-interessierte Schüler*innen einen Treff aufzubauen. Diesen wollten sie aber nicht in der Schule anbieten, da sie verletzende Sprüche von Mitschüler*innen befürchteten. Die Schulsozialarbeiterin wendete sich in der Folge an die Jugendarbeit. Im Dreieck Jugendarbeit, Schulsozialarbeit/Schule und Jugendarbeit entstand ein wöchentlicher LGBTQIA+-Treff für Schüler*innen der Oberstufenschule in einer Mittagspause: also zwar innerhalb der Tagesstrukturen der Schule, aber ausserhalb des Schulkontextes.

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, dass die Schule und die Kinder- und Jugendförderung zusammen Lösungen suchen. So können sich die beiden Fachgebiete gegenseitig stärken und gleichzeitig notwendige Ergänzungen für Angebote zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendliche schaffen. Insbesondere dann, wenn es um die Möglichkeit von selbstorganisierter Freizeit der Kinder und Jugendlichen geht, welche ein wichtiger Ort informeller Bildung ist.

Genau diese Forderung hat auch die Konferenz der Kinder und Jugendbeauftragten im Kanton Zürich (KKJ) als Reaktion auf den Beschluss des Regierungsrats zur Einführung der Tagesschulen in ihrem Positionspapier «Zusammenarbeit ausserschulische Jugendarbeit und Tagesschule im Kanton Zürich» gestellt.

Quelle: kkj-zuerich.ch/themen

ÜBER WAFFEN, BTS UND KONDOME – INFORMELLE BILDUNG IN DER OKJA

Sereina Bonde, Bereichsleiterin der Fachstelle Kinder- und Jugendanimation 20gi in Frauenfeld

Informelle Bildung kann überall stattfinden, auch dort, wo formale Bildung nicht (mehr) hinkommt und auch dann, wenn es emotional oder sogar unangenehm wird. Ein Erfahrungsbericht aus dem Arbeitsalltag in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA).

«Ich habe immer ein Messer dabei, wenn ich draussen bin.» «Warum?», frage ich. «Um mich schützen zu können», sagt der Jugendliche. «Ich glaube, ich würde mich weniger sicher fühlen, wenn ich wüsste, dass ich mit jemandem unterwegs bin, der ein Messer auf sich trägt», sage ich. «Warum?», fragt der Jugendliche.

Genau so hat kürzlich ein Gespräch über Waffen zwischen einer Gruppe Jugendlichen und mir, der soziokulturellen Animatorin, im Jugendtreff begonnen. Es war kein Gespräch, in dem ich einen Jugendlichen darüber informierte, dass das Tragen einer Waffe illegal ist, das wusste er. Es war ein Austausch auf Augenhöhe, ohne zu verurteilen. Und gerade deshalb konnte ich förmlich zusehen, wie es in dem jungen Menschen ratterte. Er machte sich Gedanken. Genau in dem Moment fand informelle Bildung statt.

Lernfelder

Ich arbeite seit gut zehn Jahren in der OKJA und bin grosse Verfechterin eben dieses Tätigkeitbereiches. In der OKJA haben wir als Fachpersonen die Möglichkeit Kinder und Jugendliche auf ihrem individuellen Weg zu begleiten. Wir können ihnen Räume ohne Zutrittskriterien und Leistungsdruck verschaffen, in denen sie Fehler machen, sich ausprobieren, austauschen und so auch immer wieder Neues lernen können. Bei uns in der Fachstelle Kinder- und Jugendanimation 20gi gibt es aktuell mehrere Möglichkeiten zur Raumeignung für Jugendliche. So verfügen wir über den 20gi-Platz – den öffentlichen Jugendplatz in Frauenfeld –, klassisch betreute Jugendräume, Cliquenräume zur teilautonomen Nutzung und einen Partyraum, der durch uns

günstig vermietet wird und von jungen Erwachsenen selbständig genutzt werden kann. Diese unterschiedlichen Begleitformen ermöglichen den Jugendlichen Lernfelder, die sie nicht überfordern. Gleichzeitig erlaubt es ihnen innerhalb unserer Angebote zu wachsen und stetig mehr Verantwortung zu übernehmen.

Gemeinsames Lernen

Wir können den Kindern und Jugendlichen Denkimpulse geben, können uns aber auch mit ihnen auf gemeinsame Entdeckungsreisen in neue Themenfelder begeben. Solche Momente ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen in die Rolle der Expert*innen zu schlüpfen, wobei wir Erwachsenen zuhören und lernen. J-Hope, Jin, RM, Suga, Jimin, Jungkook und Taehyung, so heissen übrigens die sieben Bandmitglieder von BTS, einer K-Pop-Gruppe. Das habe ich von einer Jugendlichen gelernt. Sie lernt aufgrund ihrer Begeisterung für diese Musikgruppe nun Koreanisch. Via Videotelefonie mit einem Koreaner, den sie in einem Fan-Chat kennengelernt hat. Beeindruckend.

Bildung im OKJA-Alltag

Die OKJA ist der Ort, an dem es für alle Themen Platz hat. Das macht die Arbeit so spannend, aber auch so herausfordernd. So entstehen viele einmalig schöne Momente. Ich erinnere mich an meinen kläglichen Versuch einem Jugendlichen, der ganz frisch in die Schweiz migriert war, die Erdanziehungskraft für eine Hausaufgabe zu erklären: Er stand in der Raummitte und symbolisierte die Erde und ich tanzte als Mond um ihn herum. Eine halbe Stunde später habe ich ihm die korrekte Anwendung von Kondomen gezeigt, denn trotz Lernstress und schwieriger Migrationsgeschichte war er an diesem Abend ein junger Mensch in der Pubertät, der sich auf sein Date freute. Ein toller Moment informeller Bildung.

FORMALE, NON-FORMALE UND INFORMELLE BILDUNG IN DER MOBILEN JUGENDARBEIT

Michel Eisele, Mobile Jugendarbeit Basel und DOJ-Fachgruppe Mobile Jugendarbeit

Hauptmethode der Mobilien Jugendarbeit (MJA) ist die Aufsuchende Arbeit im öffentlichen Raum. Daraus entwickelt die MJA mit Jugendlichen Gruppenaktivitäten, Projekte, teilautonome Nutzungen und bietet Einzelfallberatungen an. Dies findet statt, wo Jugendliche im Alltag ihre Freizeit verbringen, und orientiert sich an deren Zeiten und Bedürfnissen.

Die Herausforderung der Aufsuchenden Arbeit besteht darin, das Interesse der Jugendlichen zu wecken, ihre Themen und Bedürfnisse aufzunehmen und für sie relevante Informationen und Angebote bereitzuhalten. Der Arbeitsalltag der Fachpersonen besteht aus Kontakten zu verschiedenen Gruppen von Jugendlichen. Bei Erstkontakten oder im Austausch mit den Jugendlichen, welche die Mitarbeiter*innen bereits kennen, kommt es zu kürzeren oder längeren Gesprächen, spontanen Interaktionen und niederschweligen Beratungen. Das regelmässige Aufsuchen und das längere Aufhalten im öffentlichen Raum, der Kontakt mit verschiedenen Nutzer*innen und das Beobachten von Sozialräumen sind die Grundlagen für gemeinsames Lernen vor Ort. Ziel ist es, das Selbstbewusstsein und die Kompetenzen von Jugendlichen zu stärken, durch Information, Aufklärung und die Auseinandersetzung mit ihrem Sozialraum.

MJA animiert Jugendliche dazu Eigenverantwortung bei der Planung und Umsetzung von Aktivitäten zu übernehmen und sich Gedanken über die eigene Freizeitgestaltung zu machen. Dabei nutzen die Jugendlichen den Austausch mit den Fachpersonen, um sich Anstösse, Unterstützung und Beratung zu holen. Das gemeinsame Lernen auf Augenhöhe ist genauso wichtig wie die Vorbildfunktion und das Abgeben von Verantwortung, denn die Jugendlichen sind schliesslich die Expert*innen in ihrer Lebenswelt.

Bei langjährigen Beziehungen sprechen Jugendliche mit Mitarbeiter*innen auch über sensible Themen, die sie beschäftigen, und finden ein offenes Ohr oder Sprachrohr für ihre Bedürfnisse, Rat bei eigenen Projektideen aber auch bei Sorgen und Konflikten. Fachpersonen der MJA beraten Jugendliche und auch junge Erwachsene zu ihrem Freizeitverhalten, bei der Berufswahl, unterstützen oder coachen sie bei der Organisation einer Strassenfussball-Liga oder beim Konzeptschreiben und Fundraising für kulturelle Veranstaltungen und vielem mehr. Diese Bandbreite bietet formale, non-formale und informelle Settings, um gemeinsam und praktisch zu lernen fürs Leben.

RÉSUMÉ ÉDUCATION FORMELLE, NON FORMELLE ET INFORMELLE DANS LE TRAVAIL SOCIAL HORS MURS

Michel Eisele, Mobile Jugendarbeit Basel et groupe de travail de l'AFAJ Animation jeunesse hors murs

Le quotidien du travail social hors murs (TSHM) est constitué de contacts avec différents groupes de jeunes, de discussions plus ou moins longues, d'interactions spontanées et de conseil à bas seuil. Une présence régulière et prolongée dans les espaces publics, le contact avec différents groupes de personnes et l'observation des espaces sociaux constituent la base pour des apprentissages partagés. Apprendre ensemble est tout aussi important que la fonction d'exemple et le fait de déléguer des responsabilités, car dans leur environnement de vie les jeunes sont les expert-e-s. Le TSHM encourage les jeunes à prendre des responsabilités dans la planification et la mise en œuvre d'activités, le but étant de promouvoir la confiance en soi et les compétences des jeunes. Ceux-ci parlent avec les professionnel-le-s de différents thèmes qui les préoccupent, ils sont écoutés, sont conseillés par rapport au choix d'une profession, à leurs idées de projets, à leurs préoccupations ou aux situations de conflit qu'ils vivent. Les professionnel-le-s du TSHM relaient les besoins des jeunes, soutiennent ces derniers dans l'organisation d'un tournoi, dans la rédaction d'un concept pour une recherche de fonds pour des événements culturels, etc. Ce large éventail va d'un cadre informel, à un cadre formel en passant par un autre non formel et permet d'apprendre ensemble pour la vie.

L'INFORMEL EST LA BOÎTE NOIRE DES APPRENTISSAGES

Audrey Baudeau, déléguée générale du Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Cnajep) en France.

L'éducation populaire s'intéresse depuis toujours aux manières de faire « grandir » les personnes en dehors de l'éducation formelle. Fort logiquement, la question de la complémentarité des apprentissages formels, non formels et informels est fondamentale. Comment favoriser la reconnaissance de ces formes complémentaires d'apprentissages ?

Un partenariat entre l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et le Cnajep a permis d'organiser des séminaires de regards croisés entre des personnes issues du domaine de la recherche et de l'éducation populaire, en partant de témoignages de terrain afin d'analyser et de réinterroger des expériences pratiques.

L'objectif était, d'une part, de restituer une diversité d'expériences à même de nourrir les échanges et de mutualiser les bonnes pratiques et, d'autre part, de produire un débat sur l'articulation entre « apprentissages » et « démocratie ». L'un de ces séminaires portait sur les apprentissages informels. Voici quelques-unes des questions et pistes de réflexion qui en sont ressorties.

Désorganisation

Quelle désorganisation accepter pour que l'informel surgisse lors d'une action éducative ? L'informel surgit précisément là où on ne l'attendait pas. Dès lors, faut-il créer des conditions pour que puisse naître l'inattendu ? Certain-e-s expérimentent en organisant des « terrains d'aventure » avec des outils disposés ci et là, les animatrices et animateurs étant juste présents pour encadrer « de loin ». C'est le cas également avec les « toy box » : ces grosses boîtes pleines d'objets de récupération disposées dans les cours de récréation pour une libre utilisation de chacun-e.

L'action de l'Association des Ludothèques Françaises est éclairante à ce sujet. Le jeu, selon elle, est un outil pour créer des univers et des espaces sécurisés de créativité, de liberté, d'apprentissages informels. « Tous les jeux sont éducatifs sauf les jeux éducatifs ! » L'important est la liberté de jouer dans un espace et un temps qui y est entièrement consacré, avec des propositions riches, diversifiées et non contraignantes, avec des animateurs et animatrices dont la posture est attentive et bienveillante.

Connaître et reconnaître les apprentissages formels, non formels et informels est essentiel pour savoir « jouer avec » et les permettre tous. Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, entre autres, interrogent beaucoup cette idée dans leur formation aux métiers de l'animation. Les animatrices et animateurs doivent être capables de distinguer ces différents enjeux, cela leur permet d'avoir un autre regard sur les enfants et de reconnaître leurs capacités.

Questionnement

Les animatrices et animateurs sont appelés à questionner les frontières et les articulations entre les différents types d'apprentissage, leur complémentarité et à promouvoir la reconnaissance nécessaire (et insuffisante aujourd'hui) de ces différentes formes. Il s'agit d'envisager l'informel comme la boîte noire des apprentissages : il permet de comprendre et de mettre en cohérence les apprentissages formels.

En sachant que l'utilisation des mots n'est jamais neutre, quel vocable choisir désormais : compétences, apprentissages, savoirs, connaissances, capital, capacités, talents ?

Conscientisation

Vive la sérendipité ! Ces découvertes inattendues. Ce que l'on trouve par inadvertance. On vit toutes et tous ces moments-là dans notre quotidien. Faut-il prendre conscience des apprentissages informels pour qu'ils deviennent « utiles » ? À quel moment prend-on conscience des apprentissages faits ? La seule reconnaissance/valorisation ne doit-elle pas être la prise de conscience par soi et par le groupe ?

L'association Solidarités Jeunesses, qui propose des actions de volontariat, s'est beaucoup interrogée sur cette reconnaissance des compétences acquises par les jeunes dans le cadre de leurs engagements bénévoles. En effet, ils acquièrent dans ce cadre-là des compétences personnelles et sociales importantes (autonomie, organisation, confiance en soi, interactions, etc.). Des week-ends de retours d'expériences avec des ateliers d'auto-évaluation ont été réalisés par l'association afin de mettre des mots sur ce qui a été vécu et appris. Faut-il aller plus loin ?

Anti-référentiel de compétences

Faut-il certifier au risque de perdre toute spontanéité ? Faut-il encadrer, normer les apprentissages informels ? La réponse est presque dans la question tant les mots ne semblent pas aller ensemble. L'éducation populaire devrait proposer un anti-référentiel de compétences ! Il s'agit de reconnaître et de valoriser les apprentissages informels sans pour autant les formaliser ou les encadrer.

Mais comment prouver, faire valoir à un employeur, aux pouvoirs publics, etc., qu'on a pris confiance, qu'on a su interagir avec d'autres et trouver des solutions dans et avec le groupe lors d'un grand jeu dans les bois ? Faut-il créer son propre référentiel ? Un référentiel de situations plutôt que de compétences ? Des anti-référentiels qui s'attacheraient aux processus, aux trajectoires ?

Ces enjeux révèlent à la fois toute la complexité et la richesse de l'éducation populaire, qui s'intéresse davantage aux parcours, aux processus, aux chemine-ments qu'aux résultats en soi (plus mesurables).

KURZFASSUNG INFORMELLE BILDUNG IST DIE BLACKBOX DES LERNENS

Audrey Baudeau, Generaldelegierte des Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Cnajep) in Frankreich.

Eine Partnerschaft zwischen dem Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) und dem Cnajep ermöglichte die Organisation eines Seminars über informelle Bildung, mit Personen aus dem Bereich der Forschung und der Praxis. Hier einige der Fragen und Überlegungen, die sich dabei herauskristallisiert haben:

- Wie viel Unstrukturiertheit akzeptieren, damit informelle Bildung stattfindet? Sollen Bedingungen geschaffen werden, damit das Unerwartete entstehen kann? Einige experimentieren diesbezüglich mit Abenteuerspielplätzen, bei denen hier und dort Werkzeuge bereitgestellt werden und die Fachpersonen nur da sind, um das Ganze aus der Ferne zu beaufsichtigen.
- Die Soziokulturellen Animator*innen sind aufgefordert, die Grenzen und Verbindungen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung zu hinterfragen und die Komplementarität sowie die notwendige (derzeit unzureichende) Anerkennung dieser verschiedenen Bildungsformen immer wieder zu reflektieren. Informelle Bildung, kann als Blackbox der Bildung verstanden werden: Sie ist es, die ermöglicht, das im formalen Bereich Gelernte zu verstehen und einzuordnen.
- Muss informelles Lernen bewusst gemacht werden, damit es «nützlich» wird? Sollten wir informelle Bildung zertifizieren lassen, auf die Gefahr hin, jegliche Spontaneität zu verlieren? Sollte informelles Lernen umrahmt und normiert werden? Die Antwort steckt schon in der Frage, so wenig die Begriffe zusammenpassen! Es geht darum, informelle Bildung zu anerkennen und wertzuschätzen, ohne sie zu formalisieren oder zu umrahmen.

EDUCAZIONE INFORMALE E LINGUAGGI ARTISTICI

Claudio Mustacchi, docente-ricercatore di pedagogia sociale e consulente pedagogico Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

L'animazione socioculturale svolge un importante ruolo per avvicinare le ragazze e i ragazzi ai linguaggi artistici e sviluppare, attraverso logiche pedagogiche di tipo informale, le loro Life Skills.

La recente ricerca nazionale sull'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù ha messo in evidenza come l'88% delle offerte progettuali sia costituito da eventi culturali, e il 55% degli eventi di tipo creativo sia rappresentato da offerte di carattere artistico¹.

Funzione pedagogica dei linguaggi artistici

I linguaggi artistici svolgono un ruolo per la conoscenza di sé, ma anche dell'altro e del mondo. Una funzione che possiamo chiamare pedagogica, anche se non di tipo formale², che l'arte assolve da millenni per l'umanità.

Per il semiologo Lotman, l'arte ci permette di risolvere una delle questioni psicologiche fondamentali: la definizione della propria essenza. I tanti linguaggi dell'arte offrono all'essere umano la possibilità di parlare con se stesso in diverse lingue, di codificare in diversi modi il proprio io. Il linguaggio artistico si muove su due livelli: chi lo utilizza rivive concretamente le emozioni dell'azione interpretata, ma l'azione è su un piano simbolico e non su quello del reale³.

La filosofa Marta Nussbaum ritiene essenziale sviluppare, tramite l'immaginazione narrativa della poesia e delle arti, la capacità empatica di pensarsi nei panni dell'altro, di comprendere aspettative, emozioni, desideri di chi è diverso da noi. Per Nussbaum, la poesia, il teatro, i romanzi, così come tutte le arti sono uno strumento di educazione per sviluppare sensibilità simpatetica e inclusiva⁴.

L'esperienza artistica promuove dunque importanti apprendimenti, tramite logiche pedagogiche di tipo informale che rimandano, fra l'altro, a quelle capacità che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha chiamato «competenze per la vita» (Life Skills), quali: risolvere i problemi, pensare creativamente o criticamente, comunicare in modo efficace, gestire relazioni interpersonali, sviluppare consapevolezza di sé e empatia, governare le emozioni, affrontare lo stress⁵.

Importanza delle logiche informali

Per quanto la scuola sia un ambiente importante di incontro con i linguaggi dell'arte, essa fatica a dispiegare tutte le potenzialità, a causa delle logiche di educazione formale che la caratterizzano. Un esempio illuminante è la maniera in cui la poesia viene proposta a scuola. I ricordi scolastici sull'insegnamento della poesia sono impressionanti. Molte voci studentesche parlano addirittura di «disprezzo, assassinio del piacere, rifiuto»⁶. Il rapporto con il linguaggio poetico viene spesso costruito autonomamente, in modo informale, nel periodo dell'adolescenza, quando le parole dei poeti si sintonizzano con i turbamenti di quell'età e sanno dare voce ai dolori, alle gioie e alle complesse sfumature dell'esistenza.

Visto l'articolato rapporto che la scuola intrattiene con il mondo dei linguaggi artistici, agli ambienti dell'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù, dati i loro principi di spontaneità e di promozione dell'autonomia, spetta un importante ruolo per consentire alle ragazze e ai ragazzi di sperimentare e sviluppare le proprie capacità personali tramite i linguaggi del teatro, della musica, della poesia e avvicinare, senza timori né pressioni, il loro grande patrimonio culturale.

¹ Gerodetti, et al. (2021): *Animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù. Risultati del primo sondaggio nazionale svizzero*. Zurigo: Seismo. p. 33

² Per la distinzione fra apprendimenti formali, non formali e informali, si veda: Commissione delle Comunità Europee (2001): *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: p. 9.

³ Lotman, J. (1976): *Analysis of the poetic text*. Ann Arbor Ardis.

⁴ Nussbaum, M. (1997): *Cultivating humanity*. Cambridge: MA Harvard University Press.

⁵ WHO, Division of Mental Health, (1994): *Life skills education for children and adolescents in schools*. 2nd rev. World Health Organization.

⁶ Mustacchi, C. (2020), *L'educazione poetica*, Milano, Unicopli.

GERECHTE CHANCEN, GESUNDE KINDER UND JUGENDLICHE

Marion Künzler, *éducation21 – nationales Kompetenzzentrum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*,
Leiterin der Anlaufstelle Bildungslandschaften21

Bildungslandschaften sind Netzwerke von schulischen und ausserschulischen Akteur*innen. In gemeinsamen Bildungsaktivitäten und im fachlichen Austausch rücken formales, non-formales und informelles Lernen näher zusammen. Davon profitieren alle Partner*innen, ganz besonders die Kinder und Jugendlichen selbst.

Kinder lernen in der Schule. Aber sie lernen auch auf dem Pausenplatz. Oder im Jugendtreff, Sportverein und Freibad. An allen Orten findet Bildung statt, aber das Lernen ist unterschiedlich. In der Schule wird vorwiegend formal gelernt, in der organisierten Freizeit non-formal und im Freibad informell. Gemäss Studien erwerben wir nur 10 bis 30 Prozent unserer Kompetenzen formal.

Wichtigkeit der Bildungslandschaften

In Bildungslandschaften vernetzen sich all die verschiedenen Bildungsakteur*innen, formale, non-formale und informelle Bildung werden entgrenzt. Zum Beispiel in Bern in der Bildungslandschaft «futurina»: Um den Kindern und Jugendlichen ihren Lebensraum näherzubringen, lancierte die Vereinigung Berner Gemeinwesenarbeit das Quartierentdeckungsspiel Bern-West. Inzwischen wird es auch von Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt. Denn was die Kinder und Jugendlichen in der Freizeit erleben, hat auch für die Schule eine Bedeutung und ist fürs Leben wichtig. Wenn Schule und ausserschulische Akteur*innen zusammenspannen, verändert sich der Charakter des Lernens. Non-formales Lernen basiert auf intrinsischer Motivation, während in der Schule primär extrinsische Faktoren wichtig sind (Lernziele, Prüfungen). Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Partizipation bilden die Basis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA). Diese Grundsätze, die in der Schule normalerweise eine geringere Rolle spielen, rücken in Bildungslandschaften jedoch näher. Gut möglich, dass Kinder und Jugendliche, die ausserschulisch Freude und Erfolge erleben, auch in der Schule Flügel bekommen.

Dimensionen des Lernens

In Bildungslandschaften umfasst das Lernen viele Aspekte. Klar: Im Kinderchor, Tanzworkshop oder Skatepark löst man keine Rechenaufgaben. Aber an diesen ausserschulischen Lernorten werden personale, soziale und methodische Fähigkeiten geübt. Diese sind in der Schule dank Lehrplan 21 zwar wichtiger geworden, in Bildungslandschaften akzentuiert sich dieses Verständnis aber noch. In gemeinsamen Bildungsaktivitäten oder im fachlichen Austausch erleben Fachpersonen der OKJA und Lehrpersonen, wie sich Kinder und Jugendliche an den anderen Lernorten verhalten, und anerkennen, dass sie auch dort wichtige Kompetenzen erwerben. Bei «futurina» ist die Vision, dass alle die Möglichkeit erhalten sollen, sich «gesund» zu entwickeln. Dieser Begriff umfasst alle Dimensionen des Lernens: die seelische, geistige und körperliche.

Austausch fördern

In der Bildungslandschaft «St. Johann entdeckt» in Basel Stadt ist der Name Programm: Jerusalem Ilfu, Koordinatorin der Bildungslandschaft erzählt: «Alle Sechstklässer besuchen im Rahmen des schulischen Unterrichts das Jugendkulturzentrum und lernen dort die Angebote besser kennen. Zudem organisiert das Badhuesli zweimal jährlich Austauschtreffen mit Vertretenden wie der Jugendarbeit, Sozialarbeit, Tagesschule und Schule sowie mir.» So bilden in Bildungslandschaften formales, non-formales und informelles Lernen eine Einheit, wie jedes Kind eine Einheit aus Kopf, Herz und Hand bildet. Gemeinsam sorgen die Akteur*innen von Bildungslandschaften dafür, dass alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu einer chancengerechten und umfassenden Bildung erhalten sowie zukunftsfähige Kompetenzen zu fördern – die Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung.

Wie wird eine Bildungslandschaft gegründet?

In einer Bildungslandschaft vernetzen sich Schulen mit Einrichtungen der OKJA, mit Sportvereinen usw., um sich lokal gemeinsam für eine umfassende und chancengerechtere Bildung aller Kinder und Jugendlichen einzusetzen. Die Anlaufstelle Bildungslandschaften21 unterstützt Interessierte beim Aufbau.

www.education21.ch/de/bildungslandschaften21

SPIELEN BILDET

Anne Wegmüller, Geschäftsleiterin Fachstelle SpielRaum

Spielen ist ganzheitliches Lernen. Welchen Einfluss hat die Freiraumgestaltung auf das informelle Lernen der Kinder? Wie sollten Freiräume gestaltet sein, um optimale Aufwuchs- und Entwicklungsbedingungen zu gewährleisten und informelle Bildung zu fördern?

Nach dem Gründer der freispiel akademie Bernhard Hanel sind Kinder am meisten Kind, wenn sie spielen. Das Wichtigste für die Zukunft lernen Kinder laut Hanel im Spiel, wenn die Erwachsenen ihnen die Räume, die Gelegenheiten, die Freiheiten, die Begleitung, das Rüstzeug, die Liebe geben, die sie dafür brauchen, und wenn sie die nötige Distanz wahren, die es ebenfalls braucht (2021). Nach Baldo Blinkert, Peter Höfflin et al. gibt es kaum einen Faktor, der den Alltag und die Entwicklung von Kindern stärker beeinflusst als die räumliche Gestaltung des Wohnumfelds und die damit verbundenen Möglichkeiten zum freien Spiel (2015). Damit Kinder trotz Urbanisierung und Verdichtung Aussenräume finden, welche sie entdecken und sich aneignen können, ist die kindergerechte Gestaltung von wohnumfeldnahen Freiräumen wichtiger denn je. Aber wie sehen wohnumfeldnahe Freiräume aus?

Sicher und selbständig erreichbar

Eltern lassen ihre Kinder in einer sicheren und attraktiven Wohnumgebung deutlich länger draussen spielen, als wenn sie ungeeignete und unsichere Freiräume vor der Haustüre vorfinden (Hüttenmoser und Degen 1995). Im Spiel draussen können Kinder selbstständige Erfahrungen machen und gewinnen dadurch an Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Manche Dinge lernen Kinder nur ohne Erwachsene. Wenn Kinder selbständig draussen spielen und Wege zurücklegen können, entlastet dies die Eltern und lässt den Kindern mehr Gelegenheit für Bewegung, Interaktion und informelles Lernen. Kinder müssen ab einem gewissen Alter die Freiräume vor der Haustüre demnach selbständig und gefahrlos erreichen sowie nutzen können. Voraussetzung dafür ist eine kindergerechte Gesamtplanung. Zwischen Spielbereich und Haustüre darf keine unübersichtliche, befahrene Strasse liegen. Quartierstrassen in Wohngebieten sollten durch konsequente Gestaltungs- und Verkehrsberuhigungsmassnahmen zu sicheren Spielorten werden.

Gestalt- und veränderbar

Ein bekannter Spruch lautet: «Gib Kindern Bretter, und sie bauen eine Hütte. Gib Kindern eine Hütte, so machen sie daraus Bretter». Kinder verändern im Spiel ihre Umwelt. Voraussetzung für eigenaktives Handeln sind Räume welche Veränderungen zulassen. Gestaltungsräume in Form von grosszügigen Sandlandschaften mit Wasserquellen, Kiesmulden und beweglichen Materialien wie Holz, Steine und Laub sind ideale Orte zum Experimentieren und Verändern. Schon in der Planung von kindergerechten Freiräumen müssen daher Bereiche vorgesehen und Ausstattungen gewählt werden, die auf verschiedene Weise genutzt werden können. Auch bewegliche Sitzgelegenheiten kommen dem Bedürfnis nach Veränderbarkeit entgegen.

Bewegungsfördernd

Kinder, die rückwärts balancieren, können auch rückwärts rechnen. Körperliche und geistige Entwicklung sind eins. Kinder haben einen natürlichen Bewegungsdrang. Sie wollen sich austoben und ihre Kräfte und Grenzen erproben. Dazu brauchen sie Bewegungsmöglichkeiten unterschiedlicher Art und Schwierigkeitsgrade. Dies kann sein im hügeligen Gelände, an Spielelementen wie Kletterturm oder Schaukel, mit mobilen Spielmaterialien wie Velos oder Skateboards, auf Hüpfsteinen, liegenden Baumstämmen oder Mauern, auf Wegen und auf flachen Rasen- und Hartbelagsflächen.

Quellen

Blinkert, Baldo; Höfflin, Peter; et al (2015): *Raum für Kinderspiel*. dkhw.de/schwerpunkte/spiel-und-bewegung/studie-raum-fuer-kinderspiel/ (Zugriff am 1.9.2021)

Hanel, Bernard (2021): *Vergangenheit – Kindheit – Zukunft*. erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/vergangenheit-kindheit-zukunft/ (Zugriff am 1.9.2021)

kiwuf.ch – Beispiele kinderfreundlicher Wohnumfelder

Hüttenmoser, Marco (1996): Kein schöner Land. *Und Kinder* 54: 1–29. kindundumwelt.ch/files/uk54Kein-schoenerLand.pdf (Zugriff am 1.9.2021)

recht-auf-spiel.de

spielraum.ch

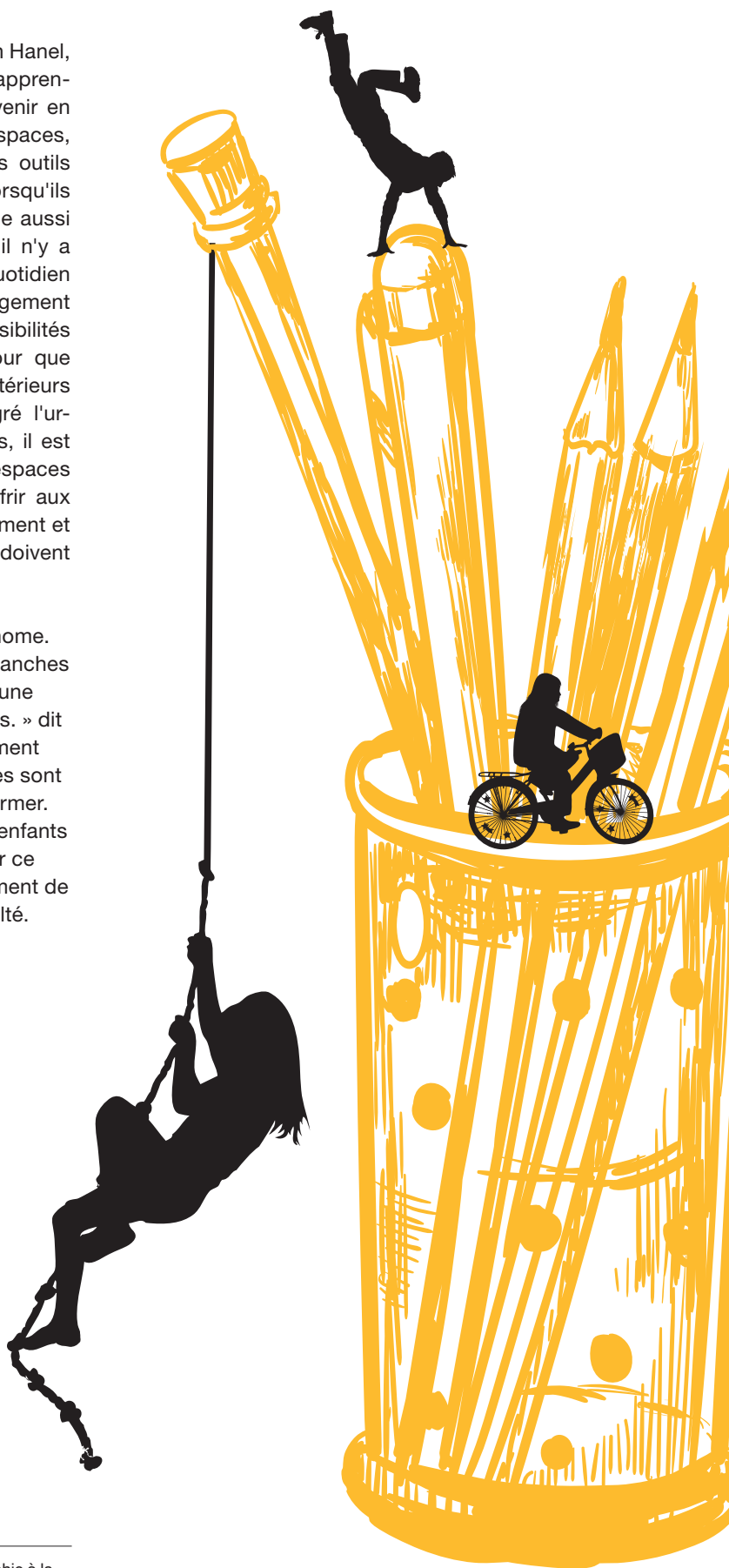
RÉSUMÉ

LE JEU ÉDUQUE

Anne Wegmüller, directrice de la Fachstelle SpielRaum

Jouer c'est apprendre de manière globale. Selon Hanel, fondateur de la freispiel akademie, les enfants apprennent les choses les plus importantes pour l'avenir en jouant, lorsque les adultes leur donnent les espaces, les opportunités, les libertés, les conseils, les outils et l'amour dont ils ont besoin pour cela – et lorsqu'ils maintiennent la distance nécessaire, qui est elle aussi indispensable (2021)¹. D'après Blinkert et al., il n'y a guère de facteur qui influence davantage le quotidien et le développement des enfants que l'aménagement spatial de leur environnement de vie et les possibilités de jeu libre qui y sont associées (2015). Pour que les enfants puissent trouver des espaces extérieurs qu'ils peuvent découvrir et s'approprier malgré l'urbanisation et la densification des constructions, il est plus important que jamais de concevoir des espaces de libertés proches de leur domicile. Pour offrir aux enfants des conditions optimales de développement et promouvoir l'éducation informelle, les espaces doivent être :

- Accessibles sans danger et de manière autonome.
- Façonnables et modifiables : « Donnez des planches aux enfants et ils feront une cabane. Donnez une cabane aux enfants et ils en font des planches. » dit le dicton. Les espaces permettant le changement et pouvant être utilisés de différentes manières sont des lieux idéaux pour expérimenter et transformer.
- Conçus pour encourager le mouvement : les enfants ont en effet un besoin naturel de bouger. Pour ce faire, ils ont besoin de possibilités de mouvement de divers types et de différents degrés de difficulté.



¹ Pour les références bibliographiques, se reporter à la bibliographie à la fin de l'article en allemand (voir p. 16).

RÉSUMÉ

AUTOGESTION, EN DÉPIT DE L'ÉCOLE À JOURNÉE CONTINUE

Aurel Greter, responsable de la Dienststelle Soziokultur à Wädenswil

De plus en plus de communes mettent en place des écoles à journée continue, avec pour objectifs:

- d'améliorer les possibilités d'éducation et donc d'accroître l'égalité des chances,
- d'augmenter l'efficacité économique par l'optimisation de l'organisation de l'enseignement et de l'accueil des enfants,
- de rendre mieux compatibles le travail et la famille.

En principe, il n'y a rien à dire contre ces arguments. Il convient néanmoins de jeter un regard critique sur cette évolution. Il reste en effet important que les enfants et les jeunes disposent, au sein de ces structures, de suffisamment de temps pour des loisirs autogérés, qui sont un élément important d'éducation informelle, et qu'ils puissent encore bénéficier d'activités extrascolaires. La promotion de l'enfance et de la jeunesse – avec ses principes de base de participation volontaire, d'accueil à bas seuil et de participation, qui contribuent au développement sain des enfants et des jeunes – est en mesure de donner à l'éducation informelle le statut qu'elle mérite. Ce complément devient encore plus important lorsque l'éducation formelle est élargie. Il est donc nécessaire de rapprocher ces deux cadres dans l'environnement de vie des enfants et des jeunes de sorte que ceux-ci connaissent les différentes possibilités et puissent en bénéficier consciemment. C'est exactement la demande que la Konferenz der Kinder und Jugendbeauftragten (KKJ) du canton de Zurich a formulée dans sa prise de position « Zusammenarbeit ausserschulische Jugendarbeit und Tagesschule im Kanton Zürich ».

Source : kkj-zuerich.ch/themen

RÉSUMÉ

ÉGALITÉ DE CHANCES POUR LES ENFANTS

Marion Künzler, éducation21, responsable de Paysages éducatifs21

Les enfants apprennent à l'école, mais aussi durant la récréation, dans le centre d'animation, le club de sport ou à la piscine. De manière schématique, on peut dire que les apprentissages sont avant tout formels à l'école, non formels dans les loisirs organisés et informels à la plage. Selon les études, nous n'acquérons que 10 à 30 % de nos compétences par des apprentissages formels. La participation volontaire, l'autodétermination et la participation constituent la base de l'animation socioculturelle (ASC) enfance et jeunesse. Ces principes, qui jouent généralement un rôle moindre à l'école, sont davantage mis en avant dans les paysages éducatifs, réseaux d'acteurs scolaires et non scolaires.

Dans un paysage éducatif, l'éducation englobe de nombreux aspects. Bien sûr, dans une chorale, un atelier de danse ou un skate park, on ne résout pas de problèmes de maths. Mais ces lieux extrascolaires permettent de développer les compétences personnelles, sociales et méthodologiques. Dans le cadre d'activités éducatives communes ou d'échanges professionnels, le personnel de l'ASC enfance et jeunesse et les enseignant-e-s découvrent comment les enfants et les jeunes se comportent dans les autres lieux d'éducation et reconnaissent qu'ils y acquièrent également des compétences importantes. Tous les partenaires, en particulier les enfants et les jeunes, bénéficient du fait que l'éducation formelle, non formelle et informelle forme dans un paysage éducatif une unité. Ensemble, les différents acteurs veillent à ce que tous les enfants et les jeunes aient accès à une éducation globale offrant une plus grande égalité de chances – la base du développement durable.

Comment un paysage éducatif naît-il ?

Dans un paysage éducatif, les écoles travaillent en réseau avec les centres d'animation, les clubs sportifs et autres dans le but de collaborer au niveau local pour une éducation globale et plus égalitaire pour tous les enfants et les jeunes. Paysages éducatifs21 aide les parties intéressées à mettre en place de tels réseaux.

www.education21.ch/fr/paysages-educatifs21

KURZFASSUNG INFORMELLE BILDUNG UND KÜNSTLERISCHE AUSDRUCKSFORMEN

Claudio Mustacchi, Dozent und Forscher für Sozialpädagogik und pädagogischer Berater an der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Die künstlerischen Ausdrucksformen spielen eine Rolle bei der Selbsterkenntnis, aber auch bei der Kenntnis der anderen und der Welt: eine Funktion, die wir als pädagogisch bezeichnen können, auch wenn sie nicht formaler Natur ist. Für die Philosophin Marta Nussbaum¹ sind alle Künste ein pädagogisches Instrument zur Entwicklung einer mitfühlenden und integrativen Sensibilität. Sie hält es für unerlässlich, durch die erzählerische Vorstellungskraft der Poesie und der Künste die empathische Fähigkeit zu entwickeln, sich in die Lage anderer hineinzusetzen und die Erwartungen, Gefühle und Wünsche derer zu verstehen, die anders sind als wir. Die künstlerische Erfahrung fördert wichtige Lernprozesse durch informelle pädagogische Ansätze, die sich unter anderem auf jene Fähigkeiten beziehen, die von der Weltgesundheitsorganisation als «Lebenskompetenzen» bezeichnet werden, wie Problemlösung, kreatives oder kritisches Denken, effektive Kommunikation, Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen, Entwicklung von Selbstbewusstsein und Empathie, Umgang mit Emotionen und Stress.

Obwohl die Schule ein wichtiges Umfeld für die Begegnung mit den künstlerischen Ausdrucksformen ist, kann sie aufgrund der Logik der formalen Bildung, die sie kennzeichnet, deren volles Potenzial nur schwer ausschöpfen. Deshalb kommt der OKJA mit ihren Prinzipien der Spontaneität und der Förderung der Autonomie eine wichtige Rolle zu, wenn es darum geht, den Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, mit den künstlerischen Ausdrucksformen zu experimentieren, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln und sich ihrem kulturellen Erbe ohne Angst und Druck zu nähern.

RÉSUMÉ À PROPOS D'ARMES, DE FORCE DE GRAVITÉ ET DE PRÉSERVATIFS

Sereina Bonde, responsable de la Fachstelle Kinder- und Jugendanimation 20gi à Frauenfeld

« J'ai toujours un couteau sur moi quand je sors. » « Pourquoi ? » demandai-je. « Pour pouvoir me défendre » me répondit le jeune. « Moi je crois que je me sens moins en sécurité si je sais que je suis accompagnée par une personne qui porte un couteau » commentai-je. Voilà la discussion qui a eu lieu dernièrement entre moi, animatrice, et un groupe de jeunes : un échange d'égal à égal, sans jugement. Et c'est justement grâce à cela que j'ai pu observer comment le jeune homme s'est mis à se questionner. Au sein de l'animation socioculturelle (ASC) enfance et jeunesse, nous avons la possibilité d'accompagner les enfants et les jeunes en leur offrant des espaces où ils peuvent faire des erreurs, des expériences, échanger des idées et ainsi apprendre des choses nouvelles. Nous pouvons donner aux enfants et aux jeunes des impulsions pour réfléchir, mais nous pouvons aussi embarquer avec eux pour des voyages de découvertes communes dans de nouveaux domaines. Ces moments permettent aux enfants et aux jeunes de jouer le rôle d'expert-e-s, tandis que nous, adultes, écoutons et apprenons.

L'ASC enfance et jeunesse est un espace où tous les sujets sont permis. C'est ce qui rend notre travail si passionnant, mais aussi si difficile. Ainsi naissent de nombreux moments d'une beauté unique. Je me souviens de ma tentative maladroite d'expliquer la gravité à un jeune qui venait d'immigrer en Suisse : il se tenait au milieu de la pièce, symbolisant la terre, et je dansais autour de lui comme la lune. Une demi-heure plus tard, je lui montrais l'utilisation correcte des préservatifs, car malgré le stress de l'apprentissage et une histoire migratoire difficile, il était ce soir-là un jeune en pleine puberté, impatient d'avoir son rendez-vous. Un chouette moment d'éducation informelle.

¹ Die Literaturangaben zum Originalartikel sind auf Seite 14 zu finden.

OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT IM STADT-LAND-VERGLEICH

Martina Gerngross, Manuel Fuchs und Julia Gerodetti,
Fachhochschule Soziale Arbeit FHNW



Die Ergebnisse der ersten schweizweiten Bestandsaufnahme zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)¹ erlauben erstmals eine datenbasierte Sicht auf Fragen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Einrichtungen der OKJA in städtischen und ländlichen Gemeinden. Dass die geografische Lage und die Einwohner*innenzahl einer Gemeinde auf die Heterogenität der Praxis der OKJA Einfluss nehmen, scheint naheliegend und das von Praktiker*innen wiederkehrend diskutierte Stadt-Land-Gefälle wird durch die Studienergebnisse bestätigt und nachfolgend zusammengefasst.

In der Schweiz sind in vier von fünf städtischen Gemeinden (79 %) Angebote der OKJA zu finden. In ländlichen Gemeinden hingegen sind es nur etwas mehr als die Hälfte der Gemeinden (53 %), die Kindern und

Jugendlichen Zugang zu Angeboten der OKJA bieten (Gerodetti et al. 2021, S. 28f). Hinzu kommt, dass es in Städten auch mehrere Einrichtungen pro Gemeinde geben kann und es in ländlichen Gemeinden vorkommt, dass mehrere Gemeinden gemeinsam ein einziges Angebot finanzieren (ebda., S. 29). Auch hinsichtlich der Angebotsvielfalt finden Kinder und Jugendliche in Städten nicht nur insgesamt ein breiteres Angebotspektrum von OKJA vor (ebda., S. 33), auch innerhalb der städtischen Einrichtungen selbst werden durchschnittlich mehr an verschiedenen Angebotsformen zur Verfügung gestellt als in ländlichen Gemeinden (ebda., S. 41). Hinzukommt, dass die Einrichtungen aufgrund von mehr angebotenen Kontaktstunden in Städten öfter genutzt werden können als in ländlichen Gemeinden (ebda., S. 54).

¹ Die Ergebnisse der Studie sind in Deutsch, Französisch und Italienisch in folgender Publikation nachzulesen: Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich: Seismo.

Ressourcenausstattung

Die Daten bestätigen wenig überraschend, dass es zwischen der Einrichtungs- und Angebotsvielfalt, Öffnungszeiten und Kontaktstunden und der Ressourcenausstattung einen Zusammenhang gibt. So verfügen Einrichtungen in städtischen Gemeinden über mehr Ressourcen hinsichtlich Raum, Personal und Finanzen. Das heisst städtische Einrichtungen haben nicht nur mehr Platz, sondern auch höhere Budgets und folglich auch durchschnittlich mehr und höher qualifizierte Mitarbeitende mit durchschnittlich höheren Stellenprozenten, die auch über höhere frei verfügbare Finanzmittel für die pädagogische Arbeit verfügen (ebda., S. 166). Diese höhere Ressourcenausstattung könnte auch erklären, dass die fachlich-konzeptionelle Weiterentwicklung der Angebote (Leitbilder, themen- oder angebotsbezogene Konzepte) in städtische Einrichtungen häufiger vorhanden ist als in Einrichtungen ländlicher Gemeinden. Konzeptionelle Grundlagen als höchst relevante Orientierung für fachlich begründetes Handeln und zur Qualitätsentwicklung der OKJA fehlen hingegen in Einrichtungen in ländlichen Gemeinden häufiger als in städtischen Einrichtungen (ebda., S. 101).

Herausforderungen für Fachpersonen in ländlichen Gemeinden

Die Unterschiede, die im Vergleich der Angebotslandschaft und Ressourcenausstattung von Einrichtungen der OKJA in städtischen und ländlichen Gemeinden aufgezeigt werden, machen die anspruchsvollen Arbeits- und Rahmenbedingungen für Fachpersonen in ländlichen Gemeinden einmal mehr deutlich. Neben der geringeren Ressourcenausstattung, die sich unter anderem in Zwergpensen ausdrückt, haben Fachpersonen der Einrichtungen in ländlichen Gemeinden auch weniger Gelegenheiten des fachlichen Austauschs (ebda., S. 166). So zeigt ein gemeindetypologischer Vergleich, dass sowohl der Aufbau und die Pflege lokaler Netzwerktreffen im Kinder- und Jugendbereich (z. B. runder Tisch) (ebda., S. 129) als auch die Zusammenarbeit im kommunalen Raum (z.B. mit anderen Einrichtungen der OKJA/Soziokulturellen Animation, Fachorganisationen etc.) in ländlichen Gemeinden weniger stattfindet als in städtischen Gemeinden (ebda., S. 147). Gleichzeitig findet die Einschätzung, dass die Fachpersonen der Einrichtungen der OKJA die einzigen Fachpersonen der Gemeinde sind, die sich mit fachlichen Fragen der Kinder- und Jugendpolitik oder -förderung auseinandersetzen, in ländlichen Gemeinden eine signifikant höhere Zustimmung (ebda., S. 143) und fordert die Fachpersonen in dieser Rolle als lokale Expert*innen in ländlichen Einrichtungen der OKJA zusätzlich.

Entwicklungspotentiale in ländlichen Gemeinden

Die Gemeinden bilden als Wohnort und unmittelbares Lebensumfeld den nahräumlichen Bezugspunkt von Kindern und Jugendlichen. Sie tragen somit innerhalb ihres Handlungsspielraums die Verantwortung über die Gestaltung von entwicklungsfördernden Aufwuchsbedingungen. Dazu gehört auch das Schaffen von Rahmenbedingungen und von Strukturen, die ausser-schulische Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten – wie sie die Angebote der OKJA bieten – zulassen. Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse können sich politische Verantwortungsträger*innen vor allem (wenn auch nicht nur) in ländlichen Gemeinden selbstkritisch fragen, ob die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer ausser-schulischen Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten gedeckt sind oder ob Kinder und Jugendliche in ländlichen Gemeinden gegenüber städtischen Gemeinden in ihren Entwicklungschancen im Nachteil sind. Die objektive Beantwortung dieser Frage verlangt, dass die jeweiligen lokalen Begebenheiten in den Blick genommen werden, denn, auch wenn die Studie aufgrund einer Komplexitätsreduktion auf Raumtypologien wie «städtisch» oder «ländlich» zurückgreift (ebda., S. 166), liegt die Heterogenität von ländlichen Regionen und ihren Gemeinden auf der Hand. Es steht einmal mehr die Forderung im Raum, die Frage nach den lokal bedingten Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen und diese systematisch und datenbasiert zu erheben. Gleichzeitig müssen Fachpersonen vor Ort mit Ressourcen ausgestattet werden, die Handlungsspielräume für bedürfnisorientierte Konzeptentwicklungsprozesse eröffnen und innovativ entlang der Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA an den jeweiligen lokal bedingten Herausforderungen in ländlichen Räumen ansetzen.

Literatur

Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021): *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich: Seismo.

seismoverlag.ch/de/daten/offene-kinder-und-jugendarbeit/

ANIMATION SOCIOCULTURELLE ENFANCE ET JEUNESSE DANS LES ZONES URBAINES ET RURALES

Martina Gerngross, Manuel Fuchs et Julia Gerodetti, Fachhochschule Soziale Arbeit FHNW

Les résultats de la première enquête nationale sur l'animation socioculturelle (ASC) enfance et jeunesse en Suisse¹ permettent d'avoir pour la première fois une vision fondée des différences et des points communs entre les centres d'animation des communes urbaines et rurales. Il semble évident que la situation géographique et le nombre d'habitant-e-s d'une commune ont une influence sur l'hétérogénéité du terrain de l'ASC enfance et jeunesse. Et les disparités entre villes et campagnes maintes fois évoquées par les praticien-ne-s sont confirmées par les résultats de l'étude et résumées ci-dessous.

En Suisse, des offres d'ASC enfance et jeunesse sont proposées dans quatre communes urbaines sur cinq (79 %). Dans les communes rurales, en revanche, seulement un peu plus de la moitié des communes (53 %) permettent aux enfants et aux jeunes d'avoir accès à des offres d'ASC enfance et jeunesse (Gerodetti et al. 2021, p. 28f). En outre, il peut y avoir dans les villes plusieurs centres d'animation par commune, et dans les zones rurales, il arrive que plusieurs communes financent conjointement une seule offre (ibid., p. 29). En ce qui concerne la diversité des offres, non seulement les enfants et les jeunes dans les villes trouvent une gamme plus large d'offres d'ASC enfance et jeunesse (ibid., p. 33), mais les centres d'animation de communes urbaines proposent eux-mêmes aussi davantage d'offres différentes en moyenne (ibid., p. 41). En outre, en raison du plus grand nombre d'heures consacrées par les centres d'animation au contact avec les bénéficiaires, les enfants et les jeunes dans les villes peuvent fréquenter plus souvent les centres d'animation que dans les communes rurales (ibid., p. 54).

Dotation en ressources

Sans surprise, les données confirment qu'il existe une corrélation entre la diversité au niveau des centres d'animation et des offres, les heures d'ouverture, les heures consacrées au contact avec les enfants et les jeunes et la dotation en ressources. Ainsi, les centres d'animation des communes urbaines disposent de plus de ressources en termes de locaux, de personnel et de finances. Cela signifie que les centres d'animation urbains disposent non seulement de plus d'espace,

mais aussi de budgets plus élevés et, par conséquent, de collaboratrices et collaborateurs plus nombreux et plus qualifiés, qui ont des pourcentages de poste en moyenne plus élevés et également davantage de ressources financières dont ils peuvent disposer librement pour le travail d'animation (ibid., p. 166). Cette plus grande dotation en ressources pourrait également expliquer pourquoi le développement professionnel et conceptuel des offres (lignes directrices, concepts liés à des thèmes ou des offres) est plus fréquent dans les centres d'animation urbains que dans les centres des communes rurales. À l'inverse, les bases conceptuelles – repères très importants pour une action justifiée professionnellement et pour le développement de la qualité de l'ASC enfance et jeunesse – font plus souvent défaut dans les centres d'animation des communes rurales que dans ceux situés en milieu urbain (ibid., p. 101).

Défis pour les professionnel-le-s des communes rurales

Les différences qui ressortent de la comparaison des offres et de la dotation en ressources des centres d'animation dans les communes urbaines et dans les communes rurales mettent une fois de plus en évidence les conditions de travail et les conditions-cadres exigeantes que connaissent les professionnel-le-s des communes rurales. Outre la dotation plus faible en ressources, qui s'exprime notamment par des emplois avec des pourcentages de poste peu élevés, les professionnel-le-s des centres d'animation des communes rurales ont également moins de possibilités d'échanges professionnels (ibid., p. 166). Une comparaison entre les différents types de communes montre en effet que la mise en place et la tenue de rencontres de réseau au niveau local dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse (p. ex. une table ronde) (ibid., p. 129) et la collaboration au niveau communal (p. ex. avec d'autres centres d'animation/structures d'ASC enfance et jeunesse, des organisations professionnelles, etc.) sont plus rares dans les communes rurales que dans les communes urbaines (ibid., p. 147). En même temps, les professionnel-le-s des communes rurales sont d'accord significativement plus souvent que leurs collègues en milieu urbain avec l'affirmation selon laquelle les professionnel-le-s des centres d'animation socioculturelle enfance et jeunesse sont les seul-e-s

¹ Les résultats de l'étude sont exposés dans la publication suivante en français, allemand et italien : Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021). *Animation socioculturelle enfance et jeunesse. Résultats de la première enquête nationale suisse*. Zurich : Seismo.

professionnel-le-s de la commune à s'occuper des questions professionnelles liées à la politique ou la promotion de l'enfance et de la jeunesse (ibid., p. 143), ce qui représente un défi supplémentaire pour les professionnel-le-s des centres d'animation en milieu rural dans leur rôle d'expert-e-s au niveau local.

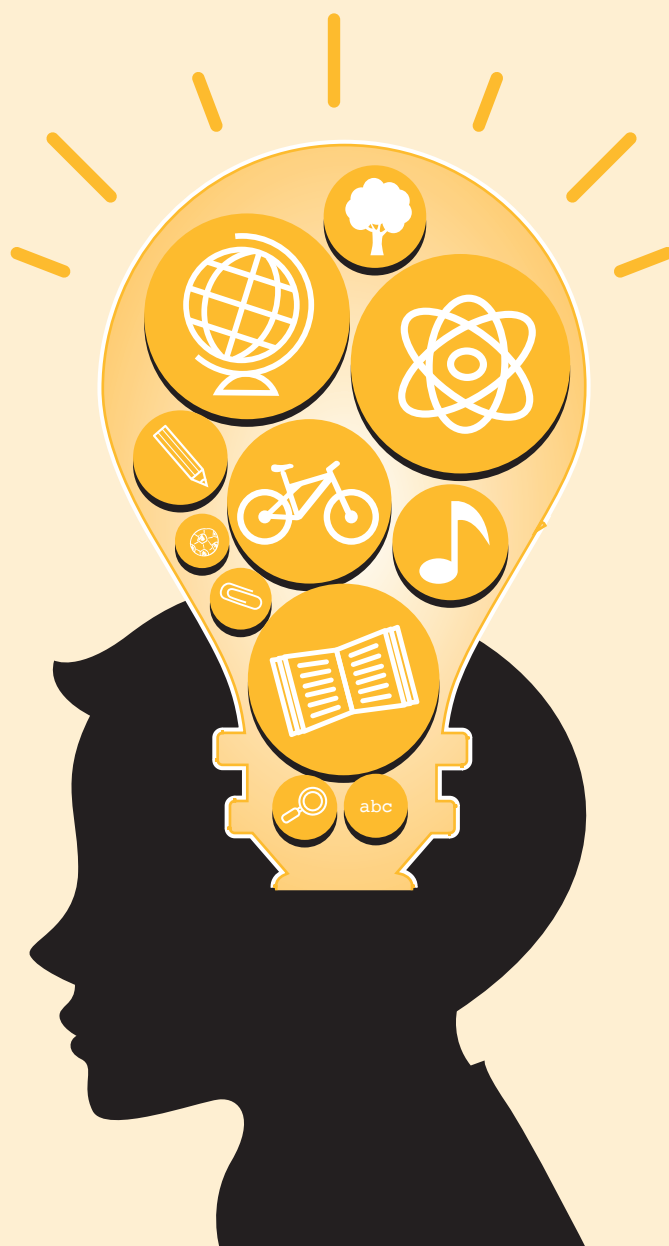
Potentiels de développement dans les communes rurales

En tant que lieu de résidence et environnement de vie immédiat, les communes constituent le point de référence territorial des enfants et des jeunes. Dans le cadre de la marge de manœuvre dont elles disposent, elles portent donc la responsabilité de la mise en place de conditions favorables à l'épanouissement des enfants et des jeunes. Il s'agit également de créer des conditions-cadres et des structures qui permettent d'offrir des possibilités de loisirs et d'éducation extrascolaires – comme celles proposées par l'ASC enfance et jeunesse. Sur la base des résultats de l'étude, les responsables politiques, en particulier (mais pas seulement) dans les communes rurales, peuvent se soumettre à un examen autocritique pour savoir si les besoins des enfants et des jeunes sont satisfaits en ce qui concerne leurs possibilités extrascolaires d'éducation et de loisirs ou si les enfants et les jeunes des communes rurales sont désavantagés par rapport aux communes urbaines en ce qui concerne leurs possibilités de développement. La réponse objective à cette question exige la prise en compte des conditions locales, car même si l'étude utilise, pour réduire la complexité, des typologies spatiales telles que « urbain » ou « rural » (ibid., p. 166), l'hétérogénéité des régions rurales et de leurs communes est évidente. Une fois encore, il est nécessaire de se concentrer sur les besoins au niveau local des enfants et des jeunes et de recueillir systématiquement des données concernant ces besoins. En même temps, les professionnel-le-s sur le terrain doivent être doté-e-s de ressources qui leur permettent de disposer d'une marge de manœuvre pour des processus de développement de concepts axés sur les besoins et de relever de manière innovante les défis qui existent au niveau local dans les zones rurales, conformément aux principes de base et de travail de l'ASC enfance et jeunesse.

Bibliographie

Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021) : *Animation socioculturelle enfance et jeunesse. Résultats de la première enquête nationale suisse*. Zurich: Seismo.

seismoverlag.ch/fr/daten/animation-socioculturelle-enfance-et-jeunesse/



ANIMAZIONE SOCIOCULTURALE DELL'INFANZIA E DELLA GIOVENTÙ NELLE AREE URBANE E RURALI

Martina Gerngross, Manuel Fuchs e Julia Gerodetti, Fachhochschule Soziale Arbeit FHNW



I risultati della prima indagine nazionale sull'animazione socioculturale in Svizzera¹, per la prima volta, permettono di prendere visione dei dati sulle differenze e le somiglianze tra le strutture dell'animazione socioculturale situate nei Comuni urbani e rurali. Risulta chiaro come la posizione geografica e il numero di abitanti di un Comune abbiano un impatto sull'eterogeneità della pratica dell'animazione socioculturale. Il «divario urbano-rurale», ripetutamente discusso dai professionisti, è confermato dai risultati dello studio e riassunto qui sotto.

In Svizzera, i servizi dell'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù sono presenti in quattro Comuni urbani su cinque (79%), mentre nei Comuni

rurali solo poco più della metà (53%) dispone di tali servizi (Gerodetti et al. 2021, p. 28f). Inoltre, una città può annoverare diverse strutture specializzate, mentre in un contesto rurale accade che diversi Comuni finiscano congiuntamente un unico servizio (ibid., p. 29). Per quanto riguarda la varietà delle offerte, i bambini e i giovani delle città trovano un ventaglio più ampio di servizi offerti (ibid., p. 33). All'interno di queste stesse strutture vengono offerte in media iniziative più diversificate e numerose rispetto alle comunità rurali (ibid., p. 41). Inoltre, le strutture specializzate sono frequentate più spesso nelle città che nelle comunità rurali a causa della maggior disponibilità di tempo di presenza (ibid., p. 54).

¹ I risultati dello studio si possono leggere in tedesco, francese e italiano nella pubblicazione seguente: Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021). *Animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù. Risultati del primo sondaggio nazionale svizzero*. Zurigo: Seismo.

Risorse

Non sorprende il fatto che i dati confermino che c'è una correlazione tra la varietà delle strutture, i tipi di offerta, gli orari di apertura e di presenza e la dotazione di risorse. Risulta così che le strutture dei Comuni urbani abbiano più risorse in termini di spazio, personale e finanze. Questo significa che le strutture urbane hanno più spazio e budget più elevati e di conseguenza personale più qualificato, con percentuali di lavoro più alte, che può disporre di maggiori risorse finanziarie per il lavoro pedagogico (ibid., p. 166). Questa maggiore dotazione di risorse potrebbe anche spiegare come lo sviluppo professionale-concettuale dei servizi (dichiarazioni di missione, piani tematici o legati al servizio) sia più usuale nelle strutture urbane che in quelle rurali. Inoltre, nelle strutture delle comunità rurali sono più carenti le basi concettuali che costituiscono un orientamento rilevante per un agire giustificato e per lo sviluppo della qualità dell'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù (ibid., p. 101).

Sfide per i professionisti nelle comunità rurali

Le differenze che si osservano rispetto alla gamma dei servizi e delle risorse delle strutture dell'animazione socioculturale nelle comunità urbane e rurali evidenziano in modo netto le esigenti condizioni di lavoro dei professionisti nei Comuni rurali. Oltre alle minori risorse, che si manifestano, tra l'altro, in percentuali di lavoro meno elevate, i professionisti delle strutture delle comunità rurali hanno anche minori opportunità per uno scambio professionale (ibid., p. 166). Un confronto tra i Comuni mostra che, nel campo dell'infanzia e della gioventù, la creazione e il mantenimento di incontri di rete locali come, per esempio, le tavole rotonde (ibid., p. 129), oppure anche la collaborazione con altre istituzioni che operano sul territorio del Comune, accadano meno frequentemente rispetto ai Comuni urbani (ibid., p. 147). D'altra parte, i professionisti delle istituzioni dell'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù sono spesso considerati come gli unici specialisti nelle questioni legate alla politica e alla promozione dell'infanzia e della gioventù del Comune e ciò trova un riscontro significativamente più alto nei Comuni rurali (ibid., p. 143). Questo li sollecita anche a rivestire il ruolo di esperti locali delle istituzioni di animazione socioculturale in ambito rurale.

Potenziale di sviluppo nelle comunità rurali

Come luogo di residenza e ambiente di vita, i Comuni costituiscono un punto di riferimento territoriale per i bambini e i giovani. Nell'ambito del loro campo d'azione, sono responsabili per la creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo dei bambini e dei giovani durante la loro crescita. Questo include anche la creazione di contesti e strutture che permettano opportunità extrascolastiche per il tempo libero e la formazione, come quelle offerte dall'animazione socioculturale. Sullo sfondo dei risultati dello studio, i responsabili politici, soprattutto nelle comunità rurali (ma non solo), possono chiedersi in modo critico se le esigenze dei bambini e dei giovani siano soddisfatte per quanto riguarda le opportunità extrascolastiche per il tempo libero e l'istruzione o se essi siano svantaggiati nel loro sviluppo rispetto a quelli delle zone urbane. Per dare una risposta oggettiva a questa domanda bisogna tenere conto delle specifiche condizioni locali perché, anche se lo studio riduce le tipologie spaziali a «urbana» e «rurale» per ridurre la complessità (ibid., p. 166), l'eterogeneità delle regioni rurali e dei loro Comuni è evidente. Ancora una volta, c'è bisogno di concentrarsi sui bisogni locali dei bambini e degli adolescenti e di valutarli in modo sistematico e basato sui dati. Allo stesso tempo, i professionisti sul terreno devono essere dotati di risorse che aprano uno spazio di manovra per processi di sviluppo concettuale orientati ai bisogni e che affrontino in modo innovativo le rispettive sfide locali nelle zone rurali, secondo i principi di base e di lavoro dell'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù.

Letteratura

Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M., & Steiner, O. (2021): *Animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù. Risultati del primo sondaggio nazionale svizzero*. Zurigo: Seismo.

seismoverlag.ch/fr/daten/animazione-socioculturale-dellinfanzia-e-della-gioventu/

FACHGRUPPE QUEER

Homo- sowie Queerphobie sind in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) in verschiedenen Formen spürbar: oft sind es abwertende Aussagen oder Witze von Besucher*innen, die queere Menschen zur Zielscheibe machen. Jugendarbeitende dürfen solche Äusserungen nicht stehen lassen, denn keine Reaktion ist auch eine Reaktion. Bildungsförderung gehört zu den Grundprinzipien der OKJA. Jugendarbeitende begleiten Jugendliche bei Lernprozessen und der Identitätsbildung. Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität sind zentrale Merkmale der eigenen Identität. Darum gehört es zum Auftrag der OKJA, Informationen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu vermitteln sowie einen Austausch mit der Zielgruppe zu fördern. So können auch Vorurteile reflektiert und abgebaut werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Normen und Werte im Rahmen der OKJA zu thematisieren. Entscheidend dabei ist die Vertretung einer bewussten Haltung: Wer eine Regenbogenfahne im Treff aufhängt, aber nicht auf homophobe Handlungen reagiert, vertritt keine klare Haltung. Deshalb ist es wichtig, sich deutlich gegen Homo- sowie Queerphobie zu positionieren und einen Raum zu schaffen, indem sich alle wohl fühlen – unabhängig von der sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität. Dafür braucht es eine regelmässige Auseinandersetzung im Team.

*Jasmine Sennhauser, Jugendarbeit Wald,
Andrea Kasper, Fachbereich Gesellschaft Sursee*

GROUPE DE TRAVAIL QUEER

L'homophobie et la queerphobie sont palpables sous différentes formes dans l'animation socioculturelle (ASC) enfance et jeunesse : souvent, il s'agit de déclarations désobligeantes ou de blagues à propos des personnes homosexuelles. Les animateurs et animatrices jeunesse ne doivent pas laisser passer de telles déclarations, car ne pas réagir c'est aussi réagir. Promouvoir l'éducation est l'un des principes de base de l'ASC enfance et jeunesse, qui accompagne les jeunes dans les processus d'apprentissage et de formation de l'identité. L'orientation sexuelle et l'identité de genre étant des éléments centraux de l'identité d'une personne, cela fait donc partie de la mission de l'ASC enfance et jeunesse de fournir des informations sur la diversité des genres et des sexes et de promouvoir les échanges avec le groupe cible. Cela permet de mener une réflexion sur les préjugés et de les réduire. Il existe plusieurs façons d'aborder les normes et les valeurs dans le contexte de l'ASC enfance et jeunesse. Le facteur décisif est ici d'adopter une position consciente : suspendre un drapeau arc-en-ciel et ne pas réagir aux actes homophobes n'est pas une attitude conséquente. Il est donc important de prendre clairement position contre l'homophobie et la queerphobie et de créer un espace où chacun-e se sent à l'aise, quelle que soit son orientation sexuelle ou son identité de genre. Pour cela, des discussions régulières au sein de l'équipe sont nécessaires.

*Jasmine Sennhauser, Jugendarbeit Wald,
Andrea Kasper, Fachbereich Gesellschaft Sursee*

LIEBER DOKTOR MED. IEN BLOG

Bei uns im Jugendraum kommt immer wieder der Wunsch auf, Fortnite zu spielen. Dürfen, sollen, oder müssen wir uns mit solchen Spielen auseinandersetzen? Liebe Grüsse Pascal

Lieber Pascal

Da wir lebensweltorientiert arbeiten, macht es Sinn, sich für die Realität der Jugendlichen zu interessieren und je nach Möglichkeit auch darin einzutauchen. Es ist daher eher ein «Müssen» sich mit solchen Spielen auseinanderzusetzen. So können wir den Jugendlichen Wertschätzung für ihr dort erlerntes Wissen entgegenbringen, Risikoverhalten begegnen und präventiv darauf einwirken. Dabei kann man vor allem auf die Wirkung der Beziehungsarbeit zählen. Wichtig ist, mit den Auftraggebenden zu klären, ob sie hinter dem Projekt und der Vorgehensweise stehen. Ein Konzept mit Zielen und Indikatoren kann hilfreich sein. Wichtig ist auch, darauf zu achten, dass die Jugendlichen das Alter von 12 Jahren erreicht haben. Bei Jüngeren sollte man mindestens das Einverständnis der Eltern einholen. Es kann aber für den Ruf der Jugendarbeit heikel sein, wenn sich diese nicht an die Altersvorgaben hält.

Obwohl verschiedentlich bewiesen worden ist, dass die Affinität zu Gewalt mit dem Spielen solcher Games nicht wächst, sondern wohl eher durch umgekehrte Kausalität bestimmt ist (gewaltaffine Menschen fühlen sich von gewaltvollen Inhalten angezogen), sollte man diese Thematik nicht unterschätzen und sie mit Jugendlichen diskutieren.

Wenn man mit Jugendlichen spielt, lohnt es sich, sich durch sie ins Spiel einführen zu lassen, auch wenn man das Spiel schon kennt. Fortnite bietet verschiedene Spielmodi an, die ermöglichen im Team zu spielen und sich zu unterstützen. Es kann entweder online oder im Jugendtreff gespielt werden. Letzteres ist technisch und organisatorisch ein grösserer Aufwand, vor allem wenn man den Event partizipativ durchführt (was Sinn macht), bietet aber mehr Chancen, denn Kontakte und Beziehungen können nicht einzig online entstehen. Dafür braucht es ein Mindestmass an vorhergehenden Begegnungen von Angesicht zu Angesicht. Meine Erfahrung zeigt, dass Jugendliche sich freuen mit Erwachsenen zu spielen und sie in diese Welt einzuführen.

Lieber Gruss

Dr. Med. Ien Blog

PS: Dies ist eine stark gekürzte Version dieses Artikels: <https://doj.ch/online-gaming-mit-jugendlichen-als-chance-fuer-die-jugendarbeit/>

CHER DR. MÉD. YA BLOG

Dans notre centre d'animation, les jeunes expriment régulièrement l'envie de jouer à Fortnite. Faut-il s'intéresser à de tels jeux ? Meilleures salutations, Pascal

Cher Pascal,

Puisque nous travaillons avec une approche qui tient compte du milieu de vie, il est logique de s'intéresser à la réalité des jeunes et, si possible, de s'y immerger. S'intéresser à des jeux de ce type est donc presque un devoir. Nous pouvons ainsi valoriser les connaissances acquises en jouant, détecter les comportements à risque et initier une action préventive. Dans ce contexte, nous comptons avant tout sur l'impact du travail relationnel. Ce qui est important, c'est de clarifier avec les mandants s'ils soutiennent le projet et l'approche. Un concept avec des objectifs et des indicateurs peut être utile. Il est également important de s'assurer que les jeunes aient 12 ans pour jouer. S'ils sont plus jeunes, il faut au moins obtenir l'accord de leurs parents. Toutefois, la réputation du centre d'animation peut être compromise si les limites d'âge n'y sont pas respectées.

Bien qu'il ait été prouvé que la violence n'augmente pas avec la pratique de ce type de jeux, mais qu'elle est plutôt déterminée par une causalité inverse (les personnes ayant une affinité avec la violence sont attirées par les contenus violents), ce sujet ne doit pas être sous-estimé et doit être abordé avec les jeunes.

Lorsque vous jouez avec des jeunes, il vaut la peine de les laisser vous initier au jeu, même si vous le connaissez déjà. Fortnite propose différents modes de jeu pour jouer en équipe et se soutenir. En outre, vous pouvez jouer en ligne ou dans le centre d'animation. Si cette dernière option est plus compliquée au niveau technique et organisationnel - surtout si l'événement est participatif (ce qui est souhaitable) - elle offre plus d'opportunités, car les contacts et les relations ne peuvent pas être créés uniquement en ligne, des contacts préalables en face à face sont nécessaires. Mon expérience montre que les jeunes sont ravi-e-s de jouer avec des adultes et de leur faire découvrir ce monde.

Cordialement

Dr. Méd. Ya Blog

PS : Ceci est une version très abrégée d'un article (en all.) : <https://doj.ch/online-gaming-mit-jugendlichen-als-chance-fuer-die-jugendarbeit/>

Die einzelnen Artikel geben die Auffassung der Autor*innen wieder und entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung des DOJ/AFAJ.

Les différents articles représentent le point de vue des auteur-e-s et ne correspondent pas forcément à l'avis de l'AFAJ.

Impressum

Redaktion / Rédaction: Marilène Broglie, Noëmi Wertenschlag, Géraldine Bürgy

Übersetzungen / Traductions: Marilène Broglie, Natascha Nota

Gestaltung und Layout / Mise en page: starwish.ch

Druck / Impression: Druckerei Gasser, Belp

DOJ
Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
Association faïtière suisse pour l'animation socioculturelle enfance et jeunesse
Associazione svizzera animazione socioculturale infanzia e gioventù
AFAJ

Geschäftsstelle, Pavillonweg 3, 3012 Bern
Tel. 031 300 20 55
infoanimation@doj.ch

InfoAnimation ist die Fachzeitschrift des Dachverbands Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ. Sie erscheint dreimal jährlich mit thematischen Ausgaben. Kollektiv- und Anschlussmitglieder des DOJ erhalten die Fachzeitschrift kostenlos. Für alle anderen Empfänger*innen gilt ein Richtpreis von 50.- Franken pro Jahr.

Abonnements und zusätzliche Hefte können per Mail an redaktion@doj.ch bestellt werden.

Alle Ausgaben stehen unter doj.ch/publikationen auch zum Download bereit.

Infos über Inserierungs- und Beilagemöglichkeiten sind via redaktion@doj.ch erhältlich.

InfoAnimation est la revue spécialisée de l'Association faïtière suisse pour l'animation socioculturelle enfance et jeunesse AFAJ. Elle paraît trois fois par année, chaque numéro étant consacré à un sujet particulier. Les membres collectifs et affiliés de l'AFAJ reçoivent InfoAnimation gratuitement. Pour les autres lectrices et lecteurs, le prix indicatif est de 50.- francs par année.

Pour commander des abonnements ou des exemplaires supplémentaires, contactez redaktion@doj.ch. Toutes les revues peuvent être téléchargées sur doj.ch/fr/publications.

Pour insérer une annonce ou joindre un encart, contactez redaktion@doj.ch.

Radikalisierung & Extremismus

Ein Thema für die Arbeit mit Jugendlichen!?

Dieses Tagesseminar am **15. November** bietet einen politisch- und konfessionsneutralen Einblick ins Thema Radikalisierung und Extremismus mit Bezug zur Arbeit mit jungen Menschen. Praxisnah und aus der Sicht der sozialen Arbeit setzen wir uns anhand von empirischen Befunden und verschiedenen Modellen mit diesem vielschichtigen Phänomen auseinander. Wir vermitteln wesentliche Grundlagen zum Thema und bieten Möglichkeiten zum Austausch.

www.kopf-stand.org/aktuell

**KOP
F-STAN
D.
ORG**