

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation

TZ 2018-2023 & TZ 2019-2024

Derya Cukadar und Dino Šabanović

Blick in den Spiegel - die gegenwärtige Situation der non-formalen Bildung aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation

Diese Arbeit wurde am **14. August 2023** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

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

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

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

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

Luzern, im August 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die Autor*innen nehmen die allgemein wahrnehmbare Tendenz, «Freizeit» und «Schule» zu verweben, zum Anlass der vorliegenden Arbeit. Die sog. Scholarisierung von Freizeit steht in einem Konkurrenzverhältnis zum Selbstverständnis der Soziokulturellen Animation, auch Bildung anzubieten. Anhand vorhandener Literatur wird die Rolle der Soziokulturellen Animation im Schweizer Bildungssystem beleuchtet. Im Fokus steht dabei die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungspolitik, wie der Ausbau der Tagesschulen, zeigen, dass Schulen zunehmend mit non-formalen Bildungsangeboten betraut werden (Scholarisierung von Freizeit). Gleichzeitig werden Mittel gekürzt oder an Leistungsziele, die sich an der formalen Bildung orientieren, geknüpft (Ökonomisierung von Bildung). Die Autor*innen legen dar, dass Soziokulturelle Animation sich als Bildungsanbieterin versteht und einen rechtlichen Bildungsauftrag hat. Es folgt eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe - diese steht bei ihrer formalen Bildung und im Kontext des gesellschaftlichen Wandels zunehmend unter Druck. Die Gründe dafür sind vielseitig und werden fragmentarisch beleuchtet. Die Autor*innen diskutieren anhand Grundlagen das Potential der non-formalen Bildung, insbesondere im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Sie gelangen zum Schluss, dass Soziokulturelle Animation als integraler Bestandteil des Schweizer Bildungssystems betrachtet werden muss. Sie lässt sich durch Freizeitangebote im schulischen Kontext nicht ersetzen und kann – im Sinne einer Ökonomisierung – nicht den gleichen Leistungszielen unterworfen werden, weil sie gerade keine Leistung fordert, sondern Partizipation fördert.

Danke

In tiefster Dankbarkeit beginnen wir unsere Danksagung, inspiriert von den Worten «Herkunft ist keine Eigenleistung.» Diese Zitat ist ein Tribut an unsere Eltern, die sich in diesem kapitalistischen System aufgeopfert haben, um uns eine bessere Zukunft zu ebnet: Canım babacığım - yaptığın her şey için sonsuz teşekkürler! Tija roštiya mı maa mı re! Dragi moji roditelji, napustili ste svoje snove i žrtvovali skoro sve da bih ja mogao ostvariti svoje. Ne mogu vam reći dovoljno hvala u ovom životu za vaš doprinos mom životu. Danke Ivica Petrušić für die Begleitung der Arbeit, fürs Ermutigen und die wertvollen Gespräche! Anfangs wollten wir eine inhaltlich distanziertere Bachelorarbeit schreiben, doch diese Idee erwies sich als zu schmal gedacht. Als Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund haben wir die Facetten des Bildungssystems in all ihrer Güte und Hässlichkeit erlebt. Wir wären niemals hier ohne jene wenigen Lehrer*innen, die uns gesehen, gefördert und ermutigt haben – auch im hiesigen Studium hatten wir mächtige Unterstützung. Ein ganz besonderes Dankeschön an Alina Schmuziger, Anita Glatt, Annina Friz, Gregor Husi, Ivica Petrušić, Jacqueline Wyss, Johannes Küng, Mario Störkle, Rebekka Ehret, Reto Stähli und all die Anderen - ihr habt uns gefordert und gefördert, genauso wie wir euch. Merci an unsere Verbündeten Mitstudent*innen – ihr wisst Bescheid.

Das Titelblatt, ein erster Blickfang, verdanken wir Ilus, die unser Werk mega cool in Szene gesetzt hat. Anne-Catherine, du bist ein Genie, dein Diamantenschliff und deine Messerscharfen Gedanken waren ein Wendepunkt der Arbeit. Vera, Danke für deine kritischen Kommentare und inspirierenden Besprechungen, du warst eine wertvolle Sparring-Partnerin. Rahel, deine Expertise und Fachlichkeit waren von unschätzbarem Wert. Hannes und Ruth, von Herzen Danke fürs Gegenlesen und Korrigieren. Ich, Derya, möchte an dieser Stelle David danken, für seine bedingungslose Unterstützung über all die Jahre, für die Inspiration und den unermüdlichen Gedankenaustausch. André, Esra (my HAYAT), Laura (Du G), Lina, Marius, Nitë, Sheila, Simone, Yasmin und dem GZ Seebach Team – Danke für euren mega Support! Ich, Dino, möchte dem Galvanik Team für all die Möglichkeiten danken! Ihr ALLE habt unseren Weg bereichert.

Wir sind dankbar für eure Zeit, eure Liebe und dafür, dass ihr Teil unserer Reise wart.



Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danke	II
Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	VI
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Ziel und Fragestellungen	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
1.4 Abgrenzung	6
2. Bildung	7
2.1 Begriffserklärung	7
2.1.1 Formale Bildung	8
2.1.2 Informelle Bildung	8
2.1.3 Non-formale Bildung	9
2.1.4 Fazit Bildung	11
2.2 Bildung Trends	12
2.2.1 Ökonomisierung der Bildung	13
2.2.2 Scholarisierung	17
2.2.3 Fazit: Ökonomisierung der Bildung und Scholarisierung	22

3.	Soziokulturelle Animation	24
3.1	Definition Soziokulturelle Animation	24
3.2	Soziokulturelle Animation und Partizipation	26
3.3	Handlungsfeld und Methode	27
3.4	Soziokulturelle Animation und Bildung (non-formale Bildung)	31
3.5	Rechte von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem	33
3.6	Fazit Soziokulturelle Animation	35
4.	Zielgruppe: Kinder und Jugendliche	37
4.1	Die Familie im formalen Bildungssystem	37
4.2	Kinder und Jugendliche im formalen Bildungssystem	39
4.2.1	Kinder und Jugendliche zwischen Selbstentfaltung und Erwartungsdruck	40
4.2.2	Stressalarm bei Kindern und Jugendlichen	41
4.2.3	Empowerment durch Schulkultur: vom Objekt zum Subjekt	42
4.2.4	Mehrdimensionale Belastungen von Jugendlichen mit Migrationserfahrung	42
4.2.5	Balance von Unterstützung und Autonomie: So viel wie nötig, so wenig wie möglich	43
4.3	Kinder und Jugendliche im non-formalen Bildungssystem	44
4.4	Fazit Zielgruppe: Kinder und Jugendliche	47
5.	Diskussion	48
5.1	Reflexion der Bildungsverantwortung der Soziokulturellen Animation	49
5.2	Chancen und Herausforderungen:	53
	Scholarisierung der Freizeit und «nicht» kuratierter soziokulturelle Freizeit	53
5.3	Bedeutung von non-formaler Bildung für eine solidarische demokratische Gesellschaft	56

6.	Fazit	62
6.1	Beantwortung der Fragestellungen	62
6.2	Ausblick	67
7.	Literaturverzeichnis	68

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes von Moser et al. 28

1. Einleitung

Das Kapitel Einleitung bietet einen umfassenden Überblick über die Ausgangslage und erläutert ausführlich die Gründe, warum das Thema des non-formalen Lernens eine bedeutende Thematik ist. Zudem wird die Relevanz dieser Auseinandersetzung für das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation eingehend dargelegt. Die Arbeit formuliert klar definierte Ziele und stellt sich den damit verbundenen Fragen, die im Rahmen einer literarischen Untersuchung beantwortet werden sollen. Darüber hinaus wird die Struktur der Arbeit präzise beschrieben, um den Leser*innen einen klaren Überblick über den Aufbau und die Vorgehensweise der Arbeit zu vermitteln.

1.1 Ausgangslage

Das jüngsten Stadtzürcher Abstimmungsresultat 2022 zum Ausbau von Ganztagschulen haben zur Folge, dass die Freizeit vermehrt in den schulischen Kontext integriert wird. Obwohl die schrittweise Umstellung aller Schulen in der Stadt Zürich auf Ganztagschulen ab dem Schuljahr 2023/24 die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern sollte, indem Unterricht und Betreuung pädagogisch und organisatorisch miteinander verschmelzen, hat diese Entwicklung auch unbefriedigende Aspekte (Pilotprojekt «Tagesschule 2025» - Stadt Zürich, 2023). Die zunehmende Zeit, die Kinder und Jugendliche in öffentlichen Schulen verbringen, insbesondere während der Mittagszeit und nach Unterrichtschluss, führt zu einer Veränderung in der Gestaltung ihrer Freizeit. Dies betrifft vor allem diejenigen, bei denen die Freiwilligkeit situationsbedingt nicht gegeben ist und die Freiräume ohne pädagogische Aufsicht knapper werden. Dieser Trend hin zu einer verstärkten pädagogischen Ausrichtung der Freizeit, steht im deutlichen Kontrast zu einer autonomen und selbstbestimmten Freizeitgestaltung nach Werten der soziokulturellen Freizeitgestaltung.

Die Autor*innen beobachten in ihrem soziokulturellen Arbeitsalltag, dass der Fokus auf Leistungsorientierung und ökonomischer Effizienz dazu beiträgt, dass die Freizeit der Kinder und Jugendlichen eher als kontrollierter und zweckgebundener Zeitraum betrachtet wird, anstatt als non-formaler Bildungsraum für Selbsterfahrung, Selbstbestimmung und Partizipation.

Somit werden die ökonomische Effizienz und Leistung priorisiert, während die echte Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu kurz kommt. Gemäss der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016) soll durch die Einführung des Lehrplans 211 und die Entwicklung von Tagesschulen ein deutlicher Schwerpunkt auf die Förderung von «Persönlichkeitsentwicklung» und «Sozialkompetenzen» neben den fachlichen Fähigkeiten wie Mathematik und Deutsch gelegt werden. Zumindest theoretisch und im Diskurs gewinnen diese Aspekte in der formalen Bildung einen immer grösseren Stellenwert (S. 21). Genau diese Aspekte bilden eine Schnittstelle zwischen dem Auftrag der Soziokulturellen Animation und der Tagesschulen. Khiel (2020) bringt die öffentliche Kritik an Schulen und Hochschulen ins Bewusstsein und legt nahe, dass diese Institutionen als sekundäre Sozialisationsinstanzen möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, den Herausforderungen einer sich rasant verändernden und entwickelnden Gesellschaft standzuhalten. Selbst die OECD, repräsentiert durch den Koordinator der PISA2-Studien, Andreas Schleicher, kritisiert, konkrete Defizite hinsichtlich der fehlenden Schlüsselkompetenz des «kreativen Problemlösens» in einer digitalisierten und globalisierten Arbeitswelt. Dies obwohl ihre Untersuchungen hauptsächlich auf formale Bildungserfolge abzielen (S. 5). In einem Zitat aus der Zeitung «DIE WELT» aus dem Jahr 2014 wird darauf hingewiesen, dass sich ein Wandel vollzogen hat, wie Wissen und die damit verbundene Bezahlung betrachtet werden.

¹Der Lehrplan 21 erteilt der Volksschule den bildungspolitisch legitimen Auftrag der Gesellschaft und legt Ziele für den Unterricht aller Stufen fest. Fragen und Antworten | Lehrplan 21. (o. D.). <https://www.lehrplan21.ch/fragen-und-antworten#Lehrplan>

²PISA (Programme for International Student Assessment) ist die grösste internationale Schulleistungsstudie. Rund 600.000 Schülerinnen und Schüler aus 79 Ländern und Regionen haben 2018 daran teilgenommen. PISA fragt nicht Faktenwissen ab, sondern testet, ob die Teilnehmenden ihr Wissen anwenden und Informationen sinnvoll verknüpfen können – Schlüsselkompetenzen, um in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu sein. Die PISA-Studie findet alle drei Jahre statt und umfasst die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Jeweils einer der drei Bereiche bildet alternierend den Schwerpunkt. OECD. (ohne Datum). PISA-Studie: Häufig gestellte Fragen - Was ist Pisa? Gefunden am 07.August 2023, unter <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.htm>

Heutzutage wird betont, dass die bloße Kenntnis von Informationen nicht mehr ausreicht, da «Google» als umfassende Wissensquelle existiert. Stattdessen wird der Fokus auf die kreative Anwendung von Fachwissen in neuen Kontexten gelegt. Es wird angedeutet, dass diese Fähigkeit, Wissen flexibel und innovativ einzusetzen, entscheidend ist, um einen Mehrwert zu schaffen und der möglichen Konkurrenz durch Computer zu entgehen. Die Aussage impliziert somit, dass die eigene Relevanz und Bedeutung in der modernen Welt davon abhängen, wie gut man sein Wissen in praktische Anwendungen umsetzen kann (Kiehl, 2020, S. 5-6).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es das Ziel dieser Arbeit, die Bedeutung des non-formalen Lernens gerade im Hinblick auf eine sich konstant wandelnde Gesellschaft zu verdeutlichen, Selbsterfahrung und Partizipation hervorzuheben sowie die Soziokulturelle Animation als unverzichtbaren und eigenständigen Bereich im Bildungssystem zu positionieren. Gleichzeitig wird die bisherige Positionierung der Soziokulturellen Animation kritisch hinterfragt. Durch die Zusammenführung dieser verschiedenen Grundlagen und wissenschaftlichen Erkenntnisse wird die Bedeutung der non-formalen Bildung für Schüler*innen und die Förderung einer selbstbestimmten partizipativen Freizeitgestaltung in Tagesschulen und generell im Sinne einer holistischen Bildung akzentuiert. Larcher (2018) betont in ihrer Präsentation, die an einer Tagung des Regionalverbandes für schulische Tagesbetreuung in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich abgehalten wurde, die Bedeutung von Partizipation als Leitziel an Tagesschulen und die Notwendigkeit einer Weiterbildung der schulischen Fachkräfte. Braucht es tatsächlich die Fortbildung von Lehrkräften in der Schule oder wäre dies eine Gelegenheit, das Bildungssystem auszubauen und die Fachleute der Soziokultur im Bereich der non-formalen Bildung als unverzichtbaren Bestandteil einer umfassenden Bildungslandschaft im Schulalltag zu positionieren? Diese Bachelorarbeit richtet sich an Studierende und Berufstätige der Soziokulturellen Animation, sowie an Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen und Entscheidungsträger*innen im Bildungsbereich. Darüber hinaus sollen auch Personen angesprochen werden, die ein Interesse daran haben, mehr über die aktuelle Situation aber auch das Potenzial der non-formalen Bildung in der Schweiz zu erfahren.

1.2 Ziel und Fragestellungen

Als Soziokulturelle Animator*innen, die sich auf non-Formale Bildung spezialisiert haben, sehen wir die Möglichkeit, eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung partizipativer Freizeitaktivitäten sowohl innerhalb als auch ausserhalb von (Tages-) Schulen zu spielen. Gemäss unserem Berufscodex ist es unsere Verantwortung, uns für vulnerable Gruppen einzusetzen, um die Autonomie von Kindern und Jugendlichen zu schützen und ihr Recht auf Mitsprache und Teilnahme zu gewährleisten. Die ethischen Prinzipien des Berufskodex von AvenirSocial (2010) spiegeln sowohl die Forderung nach Selbstbestimmung als auch die Forderung nach Partizipation wider. So sollen die betroffenen Personen in ihrer Selbstständigkeit und Autonomie gestärkt und befähigt werden. Es ist wichtig, dass Betroffene in Bezug auf das Wohlbefinden so weit wie möglich ihre eigenen Entscheidungen treffen können (S. 10).

Diese Arbeit hat zwei Hauptziele. Sie betont zum einen die Bedeutung des non-formalen Lernens, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ihre Autonomie zu stärken und wichtige Lebenskompetenzen durch Selbsterfahrung zu erwerben. Zum anderen ist es wichtig, das gesamte Potenzial der Soziokulturellen Animation in der Bildung zu verstehen und zu untersuchen. In diesem Zusammenhang zielt diese Arbeit darauf ab, das non-formale Lernen als wesentlichen Bestandteil zu positionieren und die Soziokulturelle Animation als eigenständigen und bedeutsamen Bereich in der Bildungslandschaft zu visionieren. Während die Schule für formale Bildung und der Alltag für informelle Bildung stehen, betont die Soziokulturelle Animation die herausragende Rolle des non-formalen Lernens. Die Intention besteht darin, die Soziokulturelle Animation nicht länger als blosse «Option» oder als präventives «nice to have» anzusehen, sondern als einen unverzichtbaren Bestandteil der Bildung zu erkennen.

Diese Bachelorarbeit verfolgt einen literaturbasierten Ansatz zur Beantwortung der Fragestellungen. Dabei wird auf aktuelle einschlägige Fachliteratur und theoretische Ansätze zurückgegriffen. Die ausgewählte Fachliteratur ermöglicht eine umfangreiche und facettenreiche Diskussion zu den relevanten Themenbereichen dieser Arbeit.

Um eine solide Grundlage für die weiterführende Diskussion zu schaffen, haben die Verfasser*innen dieser Arbeit gezielt bestimmte Theorielinien ausgewählt, die während des Studiums erworben wurden und eine inhaltliche Relevanz aufweisen. Deshalb leitet sich vom definierten Ziel dieser Bachelorarbeit folgende Fragestellung ab.

1. Wie ist die gegenwärtige Situation der non-formalen Bildung in der Schweiz aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation zu bewerten?
2. Welchen Beitrag leistet non-formale Bildung zur Entwicklung von Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen?
3. Welche Erkenntnisse können aus der Untersuchung abgeleitet werden und wie sollte die non-formale Bildung in der Schweiz im Verantwortungskontext der Soziokulturellen Animation positioniert werden?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sechs Kapitel unterteilt. Nach einer einführenden Einleitung widmet sich das zweite Kapitel dem Thema Bildung. Hierbei erfolgt zunächst eine Begriffserklärung sowie eine Untersuchung verschiedener Formen der Bildung. Zudem werden zwei ausgewählte gesellschaftliche «Trends» behandelt, die insbesondere für das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation von Bedeutung sind. Dieses Kapitel bildet die theoretische Basis für die weitere Ausführung der Arbeit.

Im darauffolgenden Kapitel drei steht die Soziokulturelle Animation im Fokus. Es erfolgt eine Definition des Begriffs sowie eine Beschreibung des Berufsfeldes und der angewandten Methoden sowie das Handlungsfeld. Zudem wird der Bezug zur Bildung hergestellt, um die Relevanz aber auch die fachlichen Ressourcen der Soziokulturellen Animation aufzuzeigen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Legitimation durch rechtliche Grundlagen.

Im vierten Kapitel folgt eine fragmentarische Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe im Bildungssystem. Es werden relevante Blickwinkel im Bildungssystem beleuchtet und aber auch das Potenzial der Kinder- und Jugendförderung aufgezeigt. Das Kapitel fünf ist in drei thematische Blöcke unterteilt, in denen die zuvor behandelten Themenbereiche diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei liegt besonderes Augenmerk darauf, dies aus einer soziokulturellen Perspektive zu tun und die Argumentation durch relevante Fachliteratur zu stützen.

Abschliessend werden im letzten Kapitel die Fragestellungen der Bachelorarbeit beantwortet und ein Ausblick aufgezeigt. Es werden sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die zukünftige Entwicklung des Berufsfeldes und mögliche weiterführende Fragestellungen im Kontext der non-formalen Bildung und der Soziokulturellen Animation aufgezeigt.

1.4 Abgrenzung

Das Thema Bildung und insbesondere die Rolle der Schule sind von grosser politischer Bedeutung und geniessen in einer Bildungsgesellschaft eine hohe Aufmerksamkeit. Diese Thematik wird auch in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten im Fachbereich der Soziokulturellen Animation behandelt. Jedoch konzentrieren sich diese Arbeiten auf Empfehlungen zur Gestaltung der Freizeit, die Förderung interdisziplinärer Kooperationen und die Begleitung partizipativer Prozesse durch Projekte seitens der offenen Jugendarbeit an Schulen. So wird der non-formalen Bildung bisher wenig Beachtung im Kontext des bildungspolitischen Diskurses geschenkt. An diesem Punkt wird angesetzt. Die Autor*innen dieser Arbeit streben eine übergeordnete Ebene der Bildungsdebatte aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation an. Der Fokus liegt darin, zu verdeutlichen, dass die non-formale Bildung einen berechtigten Platz in der Bildungslandschaft einnehmen muss und als unverzichtbarer Bestandteil eines umfassenden Bildungsweges für den Menschen betrachtet werden sollte.

2. Bildung

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Begriffe «Bildung», «formale Bildung», «informelles Lernen» und «non-formale Bildung» geklärt, um eine Verständnisbasis zu schaffen. Anschliessend werden zwei bedeutende Bildungstrends behandelt, die insbesondere aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation relevant sind: Der Trend der zunehmenden Ökonomisierung und die verstärkte Scholarisierung der Freizeit stehen in enger Verbindung mit der Einführung von Tagesschulen und einer vermehrten Fokussierung auf formale Bildung. Diese Themenfelder und ihre Auswirkungen erfordern eine Auseinandersetzung von Fachkräften der Soziokulturellen Animation. Abschliessend erfolgt eine objektive Bestandsaufnahme der vorliegenden «Trends».

2.1 Begriffserklärung

Dubiski et al. (2021) führen auf, dass der Bildungsbegriff im pädagogischen Diskurs vielfach unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben wird. In der europäischen Bildungsdiskussion ist in den vergangenen Jahren eine Differenzierung zwischen formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung entstanden, wobei in erster Linie in verschiedenen Bildungsorte unterschieden wurde. Die Bildungsprozesse allein stehen dabei weniger im Fokus. Die Gliederung in formale, non-formale und informelle Bildung kombiniert die Untersuchung von Bildungsprozessen zusammen mit den institutionellen Rahmenbedingungen, der Organisationsstruktur, den Handlungsrichtlinien und der internen pädagogischen Logik. Durch das Vereinen dieser unterschiedlichen Formen lassen sich zum Schluss Orte abbilden, an denen Bildungsprozesse möglich gemacht werden können. Die Besonderheiten von formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung lassen sich wie folgt zusammenfassen (S. 5).

2.1.1 Formale Bildung

Der Begriff der formalen Bildung lässt sich den Institutionen zuweisen, welche im Verlauf des Lebenslaufes durchlaufen werden. Diese folgen laut Thimmel, (2017) in der Regel im Rahmen eines Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystems aufeinander. Für Kinder und Jugendliche ist die Institution Schule mit ihren verschiedenen Schulformen elementar. Lernen findet in formalen Bildungsorten in klar strukturierten, geplanten, regulierten und verpflichtenden Settings statt. Dabei befinden sich die Kinder und Jugendlichen zumeist in Gruppen gleichen Alters, in meist einheitlichen Räumen und werden in vorgeschriebenen Zeitfenstern unterrichtet. Der Lernstoff ist stark an Lehrplänen und Curricula ausgerichtet. Kompetenzerwerb und Lernfortschritte werden anhand von Lernstanderhebungen und in Form von Prüfungen gemessen, vergleichbar gemacht und in Zeugnissen und Qualifikationen dokumentiert. Damit werden Zugänge an weiterführenden Institutionen und dem Arbeitsmarkt möglich gemacht oder beschränkt. Dadurch erhält das formale Bildungssystem eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen Verteilung von Lebenschancen (S. 226).

2.1.2 Informelle Bildung

Als informelle Bildung und informelles Lernen werden spontane Lern- und Bildungsprozesse ohne Vorsatz verstanden. Diese ergeben sich aus den alltäglichen Aktionen und Handlungen. Informelle Bildungsorte finden sich hauptsächlich innerhalb der Familie, der Nachbarschaft, in Gruppen von Gleichaltrigen sowie Medien und dem Internet (Düx & Rauschenbach, 2010, S. 55).

Informelles Lernen ist eine Form des selbstbestimmten Lernens. Dies kann ebenfalls in einem umrahmten und pädagogischen Bildungsort in Form des non-formalen Lernens geschehen. Jedoch unterscheidet sich informelle Bildung darin, dass der pädagogische Rahmen und das Lernsetting nicht entscheidend sind womit sich die Adressant*innen beschäftigen und wie die Beschäftigung aussieht. Dabei wird der Lernprozess durch die Adressant*innen oft gar nicht als Lernen wahrgenommen.

Informelles Lernen geschieht in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt (Thimmel, 2017, 226). Die kulturellen, sozialen und politischen Erfahrungen, welche dadurch gemacht werden, resultieren in eine Lernstrategie, welche in ein Selbst-Welt-Verständnis transformiert wird (Dubiski et al., 2021, S. 6).

Mit Faulstich (2013) der von «menschlichem Lernen» spricht, kann zusammenfassend gesagt werden, dass informelles Lernen immer dann stattfindet, wenn die Lernenden in der alltäglichen Interaktion mit Anderen mit Brüchen, Irritationen und Zweifeln an der eigenen Handlungsroutine konfrontiert sind (S.132).

2.1.3 Non-formale Bildung

Non-formale Bildung charakterisiert Institutionen, an denen durch professionelle Soziokulturelle Animator*innen arrangierte Bildungs- und Lernsettings bereitgestellt werden. Non-Formale Orte sind wertungsfreie Räume in denen unterschiedlich stark strukturierte Bildungsprozesse angestrebt werden können, diese jedoch ohne Lehrplan und Lernstanderhebung erfolgen. Dabei haben die Adressant*innen weitaus eine grössere Entscheidungsmacht und Einfluss in die Auswahl der Methoden und den Inhalt als beim formalen Lernen. Die Bandbreite non-formaler Bildungsorte erstreckt sich von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit über die Jugendbildungsarbeit, die Jugendsozialarbeit, die Familienbildung, bis zur Erwachsenenbildung und der bildungsorientierten Seniorenarbeit. Immer mehr geraten ebenfalls die Schnittstellen zum Lernen in sozialen Bewegungen, im Engagement und Aktivist*innen Bereich in das Zentrum dieser Tätigkeiten. Hierbei handelt es sich einerseits um Möglichkeiten der Freizeitgestaltung andererseits um spezifische Bildungssettings, an welchen Kinder und Jugendliche im freiwilligen Kontext teilnehmen (Dubiski et al., 2021, S. 6). Dabei können Bildungsmöglichkeiten teilweise systematisch geplant und durchgeführt werden. Im Gegensatz zur formalen Bildung werden diese nicht zertifiziert (Mack 2007, S.10).

Die Bildungsprozesse, welche in diesem Rahmen stattfinden, beinhalten den Erwerb von Kompetenzen, dürfen jedoch nicht ausschliesslich auf den Kompetenzerwerb reduziert werden. Non-Formale Bildung ist subjektorientierte Bildung. Dabei knüpft sie an den bisherigen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Adressant*innen an und ist damit intrinsisch motiviert. Hier geht es ebenfalls darum, den sich Bildenden, Möglichkeiten aufzuzeigen, welche eine autonome und überwiegend ergebnisoffene Auseinandersetzung mit dem Selbst-Welt-Verhältnis ermöglicht (Thimmel 2017, S. 226 - 227). Kergel (2018) beschreibt, dass das menschliche «Da-Sein» somit mehr als nur die schlichte Präsenz umfasst, es umschliesst die individuelle Erfahrung und das bewusste Erleben der eigenen Existenz in der Welt. Das Bewusstsein eröffnet dem Individuum die Möglichkeit, sich seiner Selbst und seiner Umwelt in einem einzigartigen Kontext bewusst zu werden, was eine fundamentale Bedeutung für das Verständnis seiner Identität und seiner Rolle in der Welt hat (S.5). Dieser Ansatz verfolgt ein emanzipatorisches Ziel, indem er die besonderen Herausforderungen der Jugendphase und die lebensweltlichen Bedingungen des Heranwachsens in einer demokratischen und sozial ungleichen Gesellschaft berücksichtigt. Dadurch wird den Jugendlichen ermöglicht, ihre Lebenszusammenhänge eigenständig zu erweitern und sich bewusst für gesellschaftliches Engagement einzusetzen. Das Konzept legt besonderen Wert auf die Entwicklung von Urteilskraft, Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit, um einen politischen Bildungsanspruch zu realisieren, der auf soziale Beziehungen und gesellschaftliche Verhältnisse abzielt (Thimmel 2017, S. 226-227).

Der Kern der non-formalen Bildung, der sich auch als soziales, demokratisches und politisches Projekt versteht, anerkennt die Verschiedenheiten und berücksichtigt die Eigensinnigkeiten der Adressant*innen (Thimmel & Wenzler 2021, S. 81). Als Teil eines demokratischen und gesellschaftspolitischen Auftrags verstehen sich die Handlungsfelder non-formaler Bildung als Beitrag, Menschen darin zu fördern, Politik und Gesellschaft kritisch zu begleiten und mitzugestalten. Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation sowie die lebensweltliche Orientierung und die Anknüpfung an Erfahrungswerte bilden das Kernstück non-formaler Bildungsprinzipien und der Gestaltung der non-formalen Bildungsorte.

Sie soll ermöglicht und unterstützt werden durch selbsttätige Bildung im sozialpädagogischen Sinn, durch das Arrangieren von aktiver Unterstützung, Interaktionen,

Möglichkeiten, Aufgaben, Begleiten, Aufklären und Reflektieren. Dementsprechend liegt das Potential und die Stärke non-formaler Bildungsorte in der Breite von Lebensthemen. Freizeit, Gespräche, Unterhaltung und Spass sind Bausteine von reflektierten non-formalen Bildungskonzepten. Die vielfältige Mischung aus Bezug zum Alltag, informeller Bildung, thematischen Angeboten, Gruppenerfahrungen, Erlebnissen und subjektive Lebensbewältigung von Herausforderungen legen dabei einen fruchtbaren Boden und gehen damit ein konstruktive Symbiose ein (Dubiski et al., 2021, S. 5).

Forschungen im Rahmen der non-formalen Bildung haben im Vergleich zur formalen Bildung eine eher unwesentliche Rolle. Das Arbeitsfeld und die Forschung in der non-formalen Bildung stehen im förderlichen Sinne in direkter Verbindung zur Politik und deren Gegebenheiten. Politische Unterstützung, das Bereitstellen von Ressourcen und klare Verantwortlichkeiten sowie der politische Dialog und Austausch über die unterschiedlichen Anschauungen wirken sich stark auf die Gestaltungsmöglichkeiten aus. Institutionen non-formaler Bildung und deren Konzepte sind stets politisch integriert und politischen Strukturen, Prozessen, Entscheidungen und Zielvorgaben untergeordnet. Gleichzeitig geht man davon aus, dass Beteiligte non-formaler Bildung mit ihren Organisationen ebenfalls eine politische Gestaltungskraft mitbringen, dadurch dass sie politisch richtungsweisende Wertevorstellungen und Gestaltungsansprüche an den Tag legen und geltend machen (Schäfer, 2018, S. 44).

2.1.4 Fazit Bildung

Zusammenfassend wurden im vorliegenden Kapitel die verschiedenen Formen von Bildung - formale Bildung, informelles Lernen und non-formale Bildung - näher beleuchtet und ihre Bedeutung für die Bildungslandschaft herausgestellt. Es wurde deutlich, dass diese unterschiedlichen Bildungsformen verschiedene Bildungsorte und -prozesse umfassen, die jeweils spezifische Merkmale und Zielsetzungen aufweisen. Formale Bildung, vertreten durch Schulen und Hochschulen, folgt einem strukturierten Lehrplan und spielt eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Verteilung von Lebenschancen. Sie verfolgt das Ziel, fachliche Kompetenzen zu vermitteln und Leistungsorientierung zu fördern.

Informelles Lernen findet spontan und ohne Vorsatz im Alltag statt und basiert auf selbstbestimmten Lernprozessen. Es geschieht in alltäglichen Aktionen und Handlungen sowie durch informelle Bildungsorte wie Familie, Nachbarschaft, Gleichaltrigengruppen und Medien. Non-formale Bildung, arrangiert von professionellen soziokulturellen Animator*innen, bietet eine breite Palette von Bildungs- und Lernsettings ohne feste Lehrpläne und Prüfungen. Sie fördert die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden, berücksichtigt Verschiedenheit und verfolgt einen politischen Bildungsanspruch.

Resümierend kann festgehalten werden, dass ein ausgewogenes Zusammenspiel aller drei Bildungsformen ein wichtiges Ziel für eine ganzheitliche und vielfältige Bildungslandschaft darstellt. Die politische Unterstützung und Integration non-formaler Bildungsorte ist dabei von besonderer Bedeutung, um Bildungsprozesse zu stärken, individuelle Potenziale zu entfalten und gesellschaftliches Engagement zu fördern. Die Anerkennung von informellem Lernen und die Stärkung der non-formalen Bildung können dazu beitragen, Bildungsangebote flexibler und bedürfnisorientierter zu gestalten und den Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft gerechter zu werden. Eine kontinuierliche Forschung und Entwicklung in allen Bildungsbereichen scheint notwendig, um eine ganzheitliche, nachhaltige und inklusive Bildungslandschaft zu ermöglichen.

2.2 Bildung Trends

In diesem Kapitel erfolgt eine Bestandsaufnahme zweier Trends. Die Ökonomisierung der Bildung und zur Scholarisierung der Freizeit, insbesondere im Kontext der Einführung von Tagesschulen und der damit einhergehenden Verlagerung von Freizeitaktivitäten in den schulischen Bereich. Diese Entwicklungen haben weitreichende Auswirkungen auf das Bildungssystem sowie auf die Gestaltung und Nutzung von Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Die Ökonomisierung der Bildung zielt auf eine verstärkte Betrachtung von Bildung als wirtschaftliche Ressource ab, während die Scholarisierung der Freizeit die Ausweitung schulischer Prinzipien und Strukturen auf außerschulische Bereiche umfasst. Eine Betrachtung dieser Trends ermöglicht ein Verständnis ihrer Auswirkungen für die individuelle Bildungserfahrung und aber auch die der Fachpersonen.

2.2.1 Ökonomisierung der Bildung

Der Begriff der Ökonomisierung wird zurzeit in vielen sozialen und kulturellen Bereichen verwendet. Unter anderem ist im Bildungswesen, Gesundheitswesen, der öffentlichen Verwaltung, in der sozialen Arbeit und der Freizeit die Rede von Ökonomisierungsprozessen. Auch wenn momentan viele Publikationen und Medienberichte zu dieser Thematik erscheinen, existiert bis anhin keine einheitliche Definition (Lenger, 2022, S. 65 – 67). Laut Schimank und Volkmann (2008) bezeichnet Ökonomisierung einen Vorgang, durch den Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, welche sich mit einer modernen kapitalistischen Wirtschaft verbinden lassen, gesellschaftlich an Bedeutung gewinnen (S. 382). Dies führt zu Veränderungsprozessen, bei denen wirtschaftliche Logik einen zunehmenden Einfluss auf das Denken und Handeln von Individuen sowie Organisationen übernimmt. Im Gegensatz zu den selbstverstärkenden wirtschaftlichen Prozessen ab den 1970 Jahren, werden diese Ökonomisierungsprozesse auch von staatlichen, politischen und zivilgesellschaftlichen Stellen, welche eine konsequente Umsetzung eines neoliberalen Programms verlangen, vorangetrieben (Lenger, 2022, S. 67).

Das new public management in der öffentlichen Verwaltung und marktorientierten Reformen im Bildungswesen sind klare Tendenzen dieser Veränderungsprozesse und bringen verschiedene Auswirkungen mit sich. Dementsprechend scheint es als legitim, die aktuellen Entwicklungen als eine Strömung zur Ökonomisierung der Bildung zu bezeichnen. Wirtschaftliche Interessen und Logik dominieren zunehmend das pädagogische System. Dabei wird Bildung immer mehr als Gegenstand betrachtet. Kapitalistische Maxime wie Konkurrenz, Rentabilität und Gewinnmaximierung gewinnen an Relevanz, indes der Staat seiner richtungsweisenden Rolle nicht mehr nachzukommen vermag und diese zu vernachlässigen scheint (Böttcher, 2022, S. 169). Schäfer (2022) zufolge findet Bildung niemals gesondert von historischem, kulturellem, politischem, sozialem und ökonomischem Kontext statt. Diese Lebensumstände sind ausschlaggebend für die Erkenntnis von Bildung und ihrer Funktion (S. 265).

Schäfer fasst zusammen, dass das Ringen um Ideen und die führende Rolle in der Bildung und deren Institutionalisierung entscheidende Momente für die Internalisierungen der Lernenden, die gesellschaftliche Generalisierung und das Reproduzieren von neoliberalen Anschauungen sind. In erster Linie soll der Neoliberalismus als eine gesellschaftlich prägende Idee seine Vormacht festigen und durchsetzen (ebd.). Ökonomische Bildung findet, wie non-formale und informelle Bildung an diversen Orten statt. Dies kann innerhalb der Familie, der Freizeit, im Sportverein, beim Einkaufen und auch in der Schule sein. Denkmuster, welche der ökonomischen Logik entsprechen, werden nicht nur an Institutionen und Orten der formalen Bildung vermittelt, sie werden ebenfalls im Sozialisationsprozess impliziert und beeinflussen unseren Habitus sowie den Charakter jedes Individuums (Lenger, 2022, S. 78). Diese Entwicklung ist offensichtlich, denn Wirtschaft und Bildung sind eng miteinander verbunden. Obwohl das Bildungssystem oft dazu neigt, seine Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung zu betonen, ist klar, dass wirtschaftliche Faktoren eine massgebende Rolle spielen. Bestimmte Reformen im Bildungssystem, wie die Einführung von Prüfungen, Zertifizierungen, die Hierarchie des Schulsystems oder die Implementierung von Ganztagschulen, sind nicht einfach nur pädagogische Verbesserungen, sondern verbergen oft ökonomische Motive. Der Begriff «Ökonomisierung» soll genau diese zunehmende Durchdringung der Pädagogik durch wirtschaftliches Denken und Handeln verdeutlichen (Böttcher, 2022, S. 170).

Auch die PISA-Studien und deren Resultate wirken sich auf die Bildungspolitik und Praxis vieler Länder aus. Einige Bildungsforscher*innen schauen deren Einwirkung mit Argwohn entgegen, weil sie zu vorschnellen Revisionen von Bildungssystemen führen, wobei sich die Konzentration lediglich auf das PISA-Ranking zu fokussieren scheint. Chancengleichheit scheint dabei keine wichtige Rolle zu spielen. Bremer et al. (2022) nehmen hier Bezug auf Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron. Die beiden Soziologen haben bereits vor vielen Jahren erkannt, dass durch das zur Verfügung stellen gleicher Mittel zwangsläufig nicht von gleichen Bildungschancen gesprochen werden kann. Solch ein enges Verständnis der Chancengleichheit macht sich im aktuellen Rahmen der Digitalisierung wieder zunehmend deutlich.

Daher ist es von grosser Bedeutung, die sozialen Strukturen, Voraussetzungen und Mechanismen zu verorten, welche hegemoniale³ Herrschaftsverhältnisse reproduzieren (S. 12). 2014 wendeten sich in einem Schreiben rund 100 Bildungsforschende an Andreas Schleicher, dem Leiter von PISA und OECD-Direktor des Direktorats für Bildung. Der Brief wurde in der britischen Zeitung «The Guardian» veröffentlicht. Darin war zu lesen, dass die PISA-Studie nicht nur eine Bewertung des Bildungssystems darstellt, sondern auch erheblichen Druck auf Regierungen und Bildungseinrichtungen ausübt, Veränderungen vorzunehmen, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Bedenken hinsichtlich des PISA-Einflusses liegen insbesondere in der möglichen Verengung des Bildungsfokus auf testbasierte Leistungsmessungen sowie in der Vernachlässigung anderer wichtiger Bildungsziele und -aspekte. Es besteht die Notwendigkeit, den Blick über PISA hinaus auf eine umfassendere und ganzheitliche Bildung zu lenken, die die individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Lernenden berücksichtigt und die Entwicklung von vielfältigen Kompetenzen fördert. Eine ausgewogene Bildungspolitik sollte nicht allein auf Rankings und Ergebnissen basieren, sondern auf einer breiteren Vision von Bildung als Mittel zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit, Kreativität, kritischem Denken und aktiver Bürger*innenbeteiligung (Böttcher, 2022, S. 172). Die Kritik an der Ökonomisierung der Bildung wird durch eine aktuelle Studie der Rosa-Luxemburg-Stiftung veranschaulicht. Diese Studie wirft Fragen auf, die darauf hinweisen, dass sich immer mehr private Akteur*innen im Bildungsbereich engagieren und immer mehr Kinder private Nachhilfe in Anspruch nehmen. Zudem wird untersucht, welche Rolle Unternehmen, Stiftungen und arbeitgebernahe Initiativen bei der Gestaltung des Bildungssystems spielen. Die Studie stellt auch die Frage, welche privaten Anbieter Lehrerfort- und -weiterbildungen anbieten und wie es zur Stärkung ökonomischer Bildung und gleichzeitigen Schwächung der politischen Bildung gekommen ist (Engartner, 2020, S. 5).

³Hegemonie ist ein Begriff, der vor allem von dem italienischen Philosophen Antonio Gramsci geprägt wurde. Er bezieht sich auf die Vorherrschaft einer Institution, Organisation oder sozialen Gruppe innerhalb einer gesellschaftspolitischen Ordnung. Gramsci definiert Hegemonie als die Fähigkeit der herrschenden Gruppen und Klassen, ihre eigenen Interessen so geschickt zu verfolgen, dass sie von den zu beherrschenden Gruppen und Klassen als ihre eigenen Interessen oder sogar als gesellschaftliches Allgemeininteresse wahrgenommen werden. Dadurch werden die bestehenden Verhältnisse weitgehend akzeptiert und gefestigt. Brand, U. (2004, 20. September). Lexikon der Globalisierung: Was ist eigentlich Hegemonie? <https://taz.de/!697314/>

Tracey Burns, Projektleiterin für den OECD-Bericht «Bildung, Trends, Zukunft» aus dem Jahr 2019 in dem sich die OECD mit insgesamt 50 Trends befasst hat, äusserte sich in einem Interview zur Frage, worauf sich Bildungsexpert*innen und Politik konzentrieren sollten, um junge Menschen auf die Herausforderungen der Welt und den Arbeitsmarkt von 2030 vorzubereiten. Dass es neben dem Wissenserwerb um die Entwicklung von Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts, wie zum Beispiel globale Sprachen, digitale Kompetenz und soziale sowie emotionale Intelligenz ginge. Der ihrer Meinung nach wichtigste Trend, den der neueste Bericht identifiziert hat, ist die zunehmende Ungleichheit, die sich in den OECD-Ländern bemerkbar macht, wo die Kluft zwischen Arm und Reich den höchsten Stand seit 30 Jahren erreicht hat (OECD-Bericht Fähigkeiten Arbeitsmarkt 2030, ohne Datum).

Weitere bedeutende Trends aus dem OECD-Bericht umfassen laut Böttcher (2022) die Effekte der Globalisierung und die damit verbundene Verschiebung des wirtschaftlichen Schwerpunkts, die brisanten und wachsenden Umweltprobleme, Fragen zur allgemeinen Sicherheit, demografischer Wandel sowie moderne Lebensformen. Ausserdem wird auf die bedenklichen Entwicklungen und Tendenzen in demokratischen Systemen als auch politisches Engagement eingegangen und dieses als essenzieller Auftrag der Bildung formuliert (S. 187). Die OECD hebt hervor: «Eine gut funktionierende Demokratie basiert auf dem staatsbürgerlichen Wissen und den Kompetenzen ihrer Bürger*innen sowie ihrer direkten Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten» (OECD, 2019, S. 9).

Das Schulsystem spielt eine entscheidende Rolle bei der Veränderung von Denk- und Handlungsmustern in der Gesellschaft. Durch schulische Bildung soll sozialer Wandel initiiert und gewünschte Einstellungen bei Kindern geformt und aktiviert werden. Die Schule hat eine Vorrangstellung unter den Sozialisationsinstanzen und erreicht alle sozialen Schichten. In den letzten Jahren wurde eine Bildungsstrategie verfolgt, bei der die ökonomische Bildung im Fokus stand (Zurstrassen, 2022, S. 198). Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sind weitreichende Veränderungen erforderlich. Massnahmen könnten sein, die Selbstoptimierung einzuschränken und die Verbetrieblichung der Lebensführung einzudämmen und im Rahmen zu halten (Lenger, 2022, S.79).

Die Debatte über die Ökonomisierung der Bildung ist komplex und vielschichtig. Unterschiedliche Standpunkte und Ansichten existieren darüber, wie Bildung und wirtschaftliche Aspekte miteinander verbunden sein sollten respektive sind. Kritiker*innen argumentieren, dass die Ökonomisierung der Bildung zu einer Verschiebung der Bildungsziele führt, bei der der Fokus vermehrt auf quantifizierbaren Ergebnissen, Effizienz und Kosten-Nutzen-Analysen liegt, anstatt auf einer ganzheitlichen und umfassenden Bildung, die die individuelle Entwicklung, Kreativität und kritisches Denken fördert. Es wird befürchtet, dass Bildungsinstitutionen zunehmend zu Dienstleistern werden, die den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft dienen, anstatt eine breitere gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen und somit die Chancenungleichheit verschärfen und die gesamtgesellschaftliche Solidarität verringern würden.

2.2.2 Scholarisierung

Gemäss Chiapparini et al. (2020) verbringen Kinder und Jugendliche im Zuge des Ausbaus von Tagesschulen⁴ in Zürich und anderen Schweizer Städten mehr Zeit in der öffentlichen Schule. Insbesondere die Mittagszeit und die Zeit nach dem obligatorischen Unterricht am Nachmittag sind davon betroffen. Es findet eine Verlagerung der zuvor in der Familie verbrachten Zeit hin zu institutionalisierter Freizeit im Kontext der Tagesschule statt. Darüber hinaus wird diese institutionalisierte Zeit aufgrund der steigenden Anzahl von Schüler*innen anders gestaltet (S.213). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs bestehen sowohl Bedenken hinsichtlich einer «Scholarisierung der Freizeit» (Fölling-Albers⁵, 2000; zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.213), wenn diese im schulischen Kontext ausgeweitet wird, als auch ein Druck, ausserschulische Aktivitäten zur Verbesserung

⁴Gemäss Kamski (2011) werden Ganztagschulen als Schulen definiert, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot bereithalten, das über den vormittäglichen Unterricht hinausgeht und täglich sieben Zeitstunden umfasst. Die nachmittäglichen Aktivitäten unterliegen der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und sind konzeptionell mit dem Unterricht verbunden (S.39). Kamski, I. (2011). Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Waxmann Verlag.

⁵Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20(2), S. 118–131.

schulischer Leistungen zu nutzen (Heinz, 2011⁶; zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.213). Dennoch birgt die Verlagerung der Freizeit in die Institution eine Chance, dass Bildungsverständnis im schulischen Kontext zu erweitern. Diese nicht-formalen Lernumgebungen können auf unterschiedliche Art und Weise konzipiert sein (Chiapparini, 2020, S.213). Auf der einen Seite gibt es strukturierte und angeleitete Kursangebote, bei denen die Lernaktivitäten klar gegliedert und von Fachkräften begleitet werden. Auf der anderen Seite gibt es weniger strukturierte und sporadisch begleitete Aktivitäten, bei denen den Teilnehmenden mehr Freiraum für eigenständiges Lernen und Entdeckungen gewährt wird. Ein Beispiel hierfür sind Projekte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in denen Jugendliche und Kinder in einer unterstützenden Umgebung ihre eigenen Interessen verfolgen und dabei non-formal als auch informell lernen können (Chiapparini, 2020, S.213).

Darüber hinaus wird informelles Lernen zwischen Peers verstärkt durch Freizeitangebote gefördert, obwohl dieses auch im schulischen Unterricht stattfinden kann und sollte. In solchen Kontexten haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Interessen zu verfolgen, ihre Neugier zu entfalten und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Diese flexiblen Lernsettings bieten den Teilnehmer*innen die Chance, ihre individuellen Fähigkeiten und Talente zu entdecken und weiterzuentwickeln (Chiapparini, 2020, S.214). Chiapparini et al. (2020) thematisieren anhand des Schul- und Sportdepartement Dokumentes aus dem Jahr 2018⁷, dass im schweizerischen Kontext die Gestaltung non-formaler Settings, insbesondere die Zusammenführung von Unterricht und institutionalisierter Freizeit in Form von Tagesschulen, bislang weniger im Rahmen eines fachlichen Diskurses reflektiert wurde. Vielmehr stand diese Entwicklung hauptsächlich im bildungspolitischen Kontext des Ausbaus von Tagesschulen. Ein bezeichnendes Beispiel hierfür ist die Stadt Zürich, die seit 2016 schrittweise flächendeckend Tagesschulen einführt und dabei explizit die Verbindung von Unterricht und Freizeitgestaltung als eines von drei Zielen festgelegt hat.

⁶Heinz, W. R. (2011). Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In Elisabeth M. Krekel (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 115–126). Bielefeld: Bertelsmann.

⁷Schul- und Sportdepartement. (2018). *Tagesschule 2025*. <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>. Zugegriffen: 05. April 2019.

Daraus lässt sich schliessen, dass in den Diskussionen rund um diese Entwicklung der Fokus meist auf den bildungspolitischen Zielen und den damit verbundenen organisatorischen Aspekten lag, während die pädagogischen und fachlichen Überlegungen bislang weniger Beachtung fanden (S.214). Des weiteren fasst Chiapparini et al. (2020) die beiden weiteren Ziele wie folgt zusammen und bezieht sich damit auf Neumann⁸ et al. und Crotti⁹: Um auf die steigende Nachfrage nach ausserschulischer Betreuung einzugehen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen, ist das zweite Ziel darauf ausgerichtet, dass Schüler*innen eine längere Anwesenheit in nachschulischen Freizeitangeboten haben. Dies wird durch die Ausdehnung der institutionalisierten Freizeit und die längere Präsenz in Tagesschulen im Vergleich zu Regelschulen erreicht (S. 214). Ein zentrales Anliegen des dritten Ziels besteht darin, die Bildungsgleichheit durch eine Neugestaltung der Zeitstruktur und eine längere institutionelle Freizeit zu fördern. Die Einrichtung von Freizeitangeboten an Tagesschulen zielt darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen zusätzliche und vielfältigere Lernmöglichkeiten zu bieten, um bestehende Bildungsungleichheiten zu verringern. Jedoch sind die bisherigen Forschungsergebnisse aus Deutschland und der Schweiz in Bezug auf dieses Ziel eher ernüchternd (Sauerwein¹⁰ et al., 2019; zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.214). Es konnte keine überzeugende Evidenz für einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Besuch von Tagesschulen und verbesserten schulischen Leistungen oder sozialem Verhalten gefunden werden (Fischer¹¹, 2018; zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.214).

⁸Neumann, S., Tinguely, L., Hekel, N., & Brandenburg, K. (2015). Machbarkeitsstudie Betreuungsatlas Schweiz. Die Geographie betreuter Kindheit. Fribourg: Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF). Online verfügbar unter https://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/machbarkeitsstudie_betreuungsatlas_ch.pdf. Zugegriffen: 05. April 2019.

⁹Crotti, C. (2015). Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz. In K. Hagemann & K. Jarausch (Hrsg.), *Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (S. 371–391). 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

¹⁰Sauerwein, M., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*. Manuskript eingereicht zur Publikation.

¹¹Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!). – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 214–225). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich

Dies wirft Fragen auf und verdeutlicht, dass weitere Untersuchungen erforderlich sind, um die Wirksamkeit der Massnahmen zur Förderung der Bildungsgleichheit an Tagesschulen zu erforschen, um potenzielle Hindernisse oder Herausforderungen zu identifizieren. Es ist wichtig, den Einfluss von Faktoren wie der Qualität der Freizeitangebote, der freiwilligen Teilnahme der Schüler*innen und möglicherweise auch sozioökonomischer Variablen zu berücksichtigen, um ein umfassenderes Verständnis der Zusammenhänge zu erlangen. Nur so können zukünftige Bildungspolitiken und -programme gezielt auf die Förderung der Bildungsgleichheit abzielen und ihre Effektivität verbessern (Chiapparini, 2020, S.214). Im deutschsprachigen Fachdiskurs zu Tagesschulen besteht eine Einigkeit darüber, dass Freiräume innerhalb der strukturierten Freizeit eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche persönliche Entwicklung in der Gemeinschaft sind. Chiapparini et al. (2020) zufolge herrscht in der Bildungsforschung Konsens darüber, dass Studien die Bedeutung der selbstbestimmten Freizeitgestaltung an Tagesschulen für die Förderung politischer, moralischer und persönlicher Kompetenzen untermauern.

Es wird darauf hingewiesen, dass diese Gestaltungsfreiräume den Schüler*innen ermöglichen, ihre eigene Aktivität zu entfalten und ihre Lebenspraxis selbstbewusst und selbstbestimmt zu gestalten (Scherr, 2008¹²; zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.216). Zudem weisen Studien darauf hin, dass selbstbestimmte Zeit und die Interaktion mit Gleichaltrigen einen zentralen Einfluss auf das Wohlbefinden und die positive Entwicklung der Kinder haben. Insgesamt bestärkt die wissenschaftliche Literatur die Bedeutung von Gestaltungsfreiräumen in der institutionalisierten Freizeit an Tagesschulen für die Förderung verschiedener Kompetenzen und die positive Entwicklung der Schüler*innen (Chiapparini, 2020, S. 216). Entgegen den genannten Studien ergeben Forschungsergebnisse der Zeitgestaltung an Tageschulen von Chapparini et. Al. (2020) ein weniger positives Bild. Sie weisen darauf hin, dass die institutionalisierte Freizeit für Schüler*innen eine Herausforderung darstellen kann.

¹²Scherr, A. (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch (S. 137–145). 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Es gibt wenig Raum für Rückzug oder das Loslassen von Selbstkontrolle, was als Disziplinierungsleistung angesehen werden kann (Deckert Peaceman, 2009¹³ und Chiapparini et al., 2018¹⁴ zit. in Chiapparini et. al., 2020). Die Schüler*innen müssen zudem eine hohe Anpassungsfähigkeit zeigen, da sie kontinuierlich zwischen den Rollen als Schüler*innen und ausserschulische Individuen wechseln müssen (Deckert-Peaceman, 2009 zit. in Chiapparini et. al., 2020, S.217). Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte äussern im Zusammenhang mit Tagesschulen Bedenken darüber, dass wertvolle Zeit ungenutzt verstreichen könnte und das volle Potenzial zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung nicht ausgeschöpft wird. Infolgedessen wird versucht, Einfluss auf die Wahl der Freizeitangebote zu nehmen, um die Kinder aus ihrer professionellen Perspektive dazu zu ermutigen, die «richtigen» Entscheidungen zu treffen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Komplexität und die unterschiedlichen Perspektiven, die in Bezug auf die Gestaltung der Zeit und die Nutzung der Freizeit in Tagesschulen existieren (Andresen et al., 2011¹⁵ zit. in Chiapparini et. al., 2020, S. 216-217). Ob die Einführung von Tagesschulen und die Verlängerung der institutionalisierten Freizeit tatsächlich zu einer Verbesserung der Bildungsgleichheit führen bleibt weitgehend unerforscht. Die Tagesschulen bieten durch die verlängerte Freizeit in der Schule allen Kindern die Möglichkeit, an verschiedenen Angeboten teilzunehmen, sei es während des Unterrichts oder nach der regulären Schulzeit. Dies könnte potenziell zu einer breiteren Palette von Lernmöglichkeiten führen. Jedoch besteht die Möglichkeit, dass Kinder, deren Eltern über mehr Ressourcen und Alternativen verfügen, ausserhalb der Tagesschule zusätzliche qualitative höherstehende Lern- und Freizeitaktivitäten wahrnehmen können, die sich positiv auf ihre Bildungsentwicklung auswirken könnten.

¹³Deckert-Peaceman, H. (2009). Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztageschule. In H. Boer, H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 85–117). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

¹⁴Chiapparini, E., Kappler, Ch., & Schuler, P. (2018). Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen. Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich. *Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(3), S. 321–335. <https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/32001>. Zugegriffen: 05. April 2019.

¹⁵Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familie als Akteure der Ganztageschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, S. 205–219.

Gerade darum ist von Bedeutung, die Qualität der Freizeitangebote an Tagesschulen in der Schweiz zu beachten, um zu verhindern, dass eine Spaltung in unterschiedliche Betreuungsklassen entsteht. Bisher gibt es eine Forschungslücke in diesem Bereich, was bedeutet, dass die tatsächliche Ausgestaltung und pädagogische Wertigkeit der Freizeitangebote an Tagesschulen noch nicht ausreichend untersucht wurde. Die Qualität der Freizeitangebote spielt jedoch eine massgebende Rolle bei der Förderung der Kompetenzen und des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Frage nach der Bildungsgleichheit im Zusammenhang mit Tagesschulen und der Verlängerung der institutionalisierten Freizeit vielschichtig ist. Es bedarf weiterer Forschung, um die Auswirkungen dieser Massnahmen auf die Bildungsungleichheit umfassend zu verstehen und potenzielle Ungleichheiten zu identifizieren und anzugehen (Chapparini et. al. 2020, S.230).

2.2.3 Fazit: Ökonomisierung der Bildung und Scholarisierung

Die Ökonomisierung der Bildung ist eine logische Konsequenz des kapitalistischen Systems. Dabei gewinnen wirtschaftliche Logik und Interessen zunehmend Einfluss auf Bildungseinrichtungen, was zu einer Ausrichtung von bildungspolitischen Entscheidungen und Dienstleistungen an wirtschaftlichen Kriterien führt. In diesem Zusammenhang liegt eine bedeutende Verantwortung bei der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession. Diese ist gefordert, aktiv gegen die fortschreitende Ökonomisierungsprozesse der Bildung, des Sozialen und des Privaten vorzugehen und entsprechende Massnahmen zu ergreifen. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die Vielfalt und Autonomie von kulturellen und sozialen Aktivitäten sind von grosser Bedeutung für die Soziokultur. Die zunehmende ökonomische Ausrichtung des Bildungssystems könnte negative Auswirkungen auf die Förderung von Kreativität, kritischem Denken und sozialem Engagement haben. Der Fokus auf wirtschaftliche Aspekte könnte dazu führen, dass andere wichtige Bildungsziele vernachlässigt werden und die Persönlichkeitsentwicklung und individuellen Fähigkeiten der vulnerabelsten Gruppe unserer Gesellschaft, nämlich Kinder und Jugendliche, beschnitten werden.

Parallel beobachten wir einen Trend zur verstärkten Institutionalisierung der Freizeitgestaltung, insbesondere im schulischen Kontext. Dies könnte in der ökonomischen Logik zu einer Standardisierung von Aktivitäten und einer Einschränkung der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten führen. Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass ressourcenstarke Familien durch ihre finanziellen Möglichkeiten und sozialen Netzwerke in der Lage sind, alternative Schulen, schulische Förderangebote aber auch Freizeitgestaltungen ausserhalb der staatlichen Bildungsstrukturen (Tagesschulen) zu ermöglichen. Für ressourcenarme Familien ist es herausfordernd gar unmöglich Förder- und Freizeitangeboten ausserhalb der staatlichen Tagesschulen zu beanspruchen. Dies verdeutlicht, dass Bildungsungleichheiten nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in Bezug auf die Freizeitgestaltung vorhanden ist. Eine umfassende Förderung der Bildungsgleichheit erfordert daher nicht nur den Ausbau von Bildungsangeboten an Tagesschule, sondern langfristig auch eine gerechte Umverteilung von Ressourcen. Die Etablierung von Tagesschulen in der Schweiz befindet sich noch in einer frühen Phase, weshalb eine baldige Einbindung in den bildungspolitischen Diskurs seitens der Soziokulturellen Animation von grosser Bedeutung ist, um die Grundsätze des Berufscodex zu argumentieren und eine aktive Position einzunehmen. Im nachfolgenden Kapitel wird auf diese Bringschuld der Soziokulturellen Animation eingegangen.

3. Soziokulturelle Animation

Im vorangegangenen Kapitel 2.2 Bildung Trends: Die Ökonomisierung der Bildung und Schoolarisierung der Freizeit wurde festgestellt, dass im Bildungssystem Chancenungleichheiten bestehen und sich weiter verschärfen können. Diese Erkenntnis allein legitimieren einen Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit, insbesondere im Bereich der Soziokulturellen Animation, da explizit auch die non-formale Bildung betroffen ist. Im nächsten Kapitel wird die Soziokulturelle Animation zunächst definiert. Dabei wird die Bedeutung von Partizipation erläutert und die verschiedenen relevanten Handlungsfelder aufgezeigt.

Anschliessend werden die Methoden des Arrangierens und Animierens ausführlich beschrieben. Zudem wird aufgezeigt, wie Bildung in der Soziokultur integriert wird. Abschliessend wird die rechtliche Sphäre der Kinder- und Jugendlichen im Bildungssystem, in der die Soziokulturelle Animation agiert, betrachtet.

3.1 Definition Soziokulturelle Animation

Wandeler (2013) definiert die Soziokulturelle Animation als einen Teilbereich der Sozialen Arbeit (S.6). Soziale Arbeit strebt danach, Menschen dabei zu unterstützen, ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen und gleichzeitig zur Förderung gesellschaftlicher Prozesse beizutragen. Dabei hat sie das Ziel, die Strukturen und Rahmenbedingungen einer Gesellschaft positiv zu beeinflussen und den Einzelnen dabei zu befähigen, ihre Lebenssituation erfolgreich zu bewältigen. Dabei orientiert sich die Soziale Arbeit an gesetzlichen Grundlagen und Prinzipien wie sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechten, sozialer Zusammengehörigkeit und der Wertschätzung von Vielfalt (AvenirSocial, 2014, S.1). Wandeler (2013) betont die Notwendigkeit umfassender Anpassungsmassnahmen aller beteiligten Akteur*innen in einer dynamischen und sich stets wandelnder Gesellschaft.

Dieser Prozess betrifft nicht nur Politiker*innen, sondern erfordert zunehmend die Beteiligung einer breiteren Bevölkerungsschicht an diesen Veränderungen. Es ist erforderlich, neue Ausrichtungen und Lernprozesse einzuleiten, um Werte und Normen stets neu zu verhandeln. Diese Transformationen finden im Alltag statt, wo sie sowohl individuell und kollektiv erlebt als auch beobachtet und analysiert werden können. Insbesondere Kinder, Jugendliche und Neuzugezogene müssen kontinuierlich in demokratische Prozesse eingeführt werden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu orientieren, zu experimentieren, zu üben und Vertrauen aufzubauen. Die Komplexität der gesellschaftlichen Veränderungen erfordert das Eingreifen von Fachleuten auf verschiedenen Ebenen. Angesichts dieser Herausforderungen behält die Soziokulturelle Animation ihre Relevanz. Sie agiert subsidiär und hat das Ziel, verschiedene Individuen als auch Gruppen zur Teilhabe und aktiven Beteiligung an der Gesellschaft zu mobilisieren. Die Soziokulturelle Animation arbeitet in den Bereichen Bildung, Soziales, Politik und Kultur und unterstützt die aktive Gestaltung des Lebens von Individuen und Gruppen.

Ihr Fokus liegt auf der Förderung sozialer und kultureller Ausgewogenheit, indem sie zur Partizipation einlädt und sich an den vielfältigen Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten orientiert. Die Soziokulturelle Animation übernimmt oft eine Vermittler*innenrolle und arbeitet aktiv daran, Brücken zwischen verschiedenen Generationen, Einheimischen und Neuankömmlingen sowie den Geschlechtern zu schaffen. Dies erfordert eine Zielgruppenspezifische und inklusive Kommunikation und Vernetzung zwischen Individuen und Gruppen, um Neuordnungen in unserer Gesellschaft zu fördern. Animator*innen spielen eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung dieser Übergänge (S. 7-8).

Die Herausforderungen der Profession der Sozialen Arbeit, einschliesslich der Soziokultur, führt Hug (2013) an, befindet sich im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt, Staat und Markt. In diesem Zusammenhang gilt es, die wachsende Kluft zwischen Verwaltung und Bevölkerung zu überwinden. Die Soziokultur hat als zentrale Aufgabe, grundlegende Probleme in modernen Gesellschaften zu identifizieren und aufzuzeigen (S. 206-207). Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, Menschen in ihrem Engagement zu begleiten und sie dabei zu unterstützen, für ihre Anliegen einzutreten (ebd.).

Die Förderung der Partizipation spielt hierbei eine bedeutende Rolle, da sie den Raum schafft, in dem Menschen aktiv an Veränderungsprozessen teilnehmen und positive Wirkungen durch Selbsterfahrung erzielen können. Letztendlich ist die Schaffung von Gruppen, Momenten und Orten, in denen Individuen ihre eigene Handlungsfähigkeit erfahren können, massgebend, um sich als ein Wirkungsvolles Individuum der Gesellschaft zu begreifen (Hug, 2013, S. 210).

3.2 Soziokulturelle Animation und Partizipation

Partizipation ist zweifellos ein wesentlicher Bestandteil der Sozialen Arbeit. Kaum ein theoretisches oder methodisches Konzept kommt ohne diesen Begriff oder seine zahlreichen, wenn auch weniger präzisen Synonyme wie Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung oder Mitwirkung aus. Aus diesem Grund sind Publikationen, die sich mit Partizipation beschäftigen, in einer Vielzahl von Arbeitsfeldern und für verschiedene Ziel und Zielgruppen der Sozialen Arbeit zu finden (Kessl et al., 2017, S. 43).

Partizipation im soziokulturellen Kontext erfüllt laut Stade (2019) zwei Hauptfunktionen: Erstens kann Partizipation als Mittel dienen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Beispielsweise kann sie dazu verwendet werden, die Fähigkeiten und Kompetenzen von Menschen zu fördern oder Bildungsziele zu erreichen. Durch die aktive Einbindung und Teilhabe der Betroffenen in Entscheidungsprozesse und Aktivitäten können diese Ziele effektiver verwirklicht werden. Zweitens kann Partizipation auch als eigenständiges Ziel betrachtet werden. Das bedeutet, dass Partizipation an sich einen Wert hat, unabhängig von den konkreten Zielen, die damit erreicht werden sollen. Wenn Menschen aktiv in soziokulturelle Zusammenhänge einbezogen werden und die Möglichkeit erhalten, ihre Perspektiven und Bedürfnisse einzubringen, trägt Partizipation zum Ausbau von Gerechtigkeit bei. Sie ermöglicht auch den Ausgleich von Machtstrukturen, indem sie denjenigen, die normalerweise weniger Einfluss haben, eine Stimme gibt und ihnen mehr Entscheidungsmacht verleiht. Das bedeutet, dass Partizipation im soziokulturellen Kontext sowohl als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele als auch als eigenständiges Ziel angesehen werden kann.

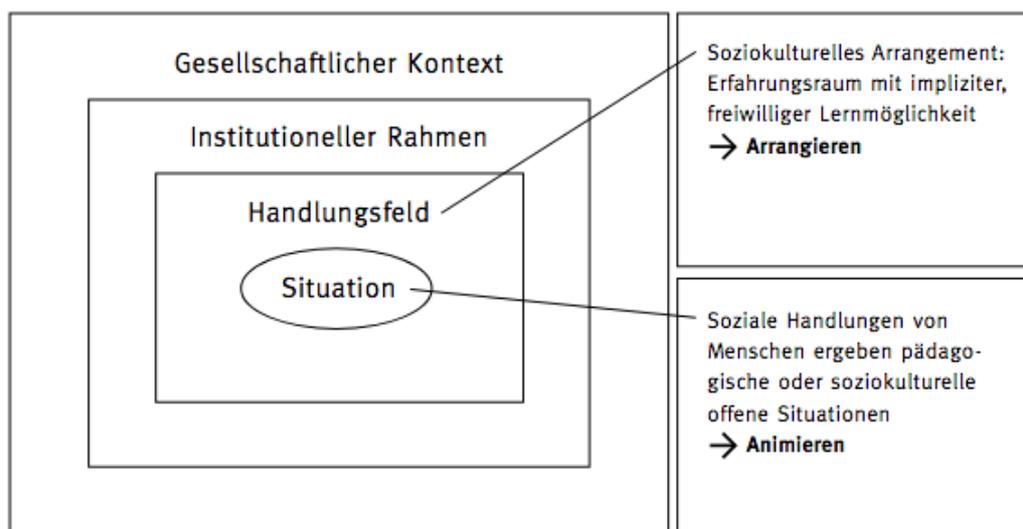
Sie besitzt einen intrinsischen Wert und fördert die aktive Teilhabe und Mitgestaltung. Dadurch stärkt sie die Selbstbestimmung und gesellschaftliche Positionierung der Betroffenen (S. 52). Die Profession der Soziokulturellen Animation selbst, so Wandler (2013), ist gewillt, Demokratie vorzuleben, indem sie transparent handelt, die Bedürfnisse der Betroffenen berücksichtigt, echte Kommunikation fördert und faire Konfliktaustragung unterstützt. Dadurch soll das Zusammenleben in der Gemeinschaft an Qualität gewinnen. Die individualisierende Perspektive konzentriert sich auf die Entwicklung von Freizeitaktivitäten und die damit verbundenen Möglichkeiten und Gefahren. Ihr Ziel besteht darin, die Freizeit sinnvoll zu nutzen. Anfangs liegt der Fokus eher auf dem individuellen Gewinn, auf der Steigerung der Lebensqualität durch Projekte und Aktivitäten, die die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Betroffenen effektiv berücksichtigen. Dabei werden auch soziale, kulturelle und politische Aspekte vermittelt. Die gesellschaftliche Analyse legt den Schwerpunkt eher darauf, wie Einzelpersonen ihre Freizeit sowohl für sich als auch für die Gesellschaft nutzbar machen können. Dabei werden auch die gesellschaftlichen Kräfte wie beispielsweise die Ökonomisierung der Freizeit benannt, die zu diesen Problemen beitragen (S. 40).

3.3 Handlungsfeld und Methode

Von Giesecke (2015) wird das Handlungsfeld der soziokulturellen Animation als ein Lernumfeld beschrieben, welches sich als relativ stabiler Kontext darstellt, in dem pädagogische Handlungen innerhalb des institutionellen Rahmens stattfinden und entsprechende pädagogische Situationen entstehen. Das Feld wird einerseits durch den institutionellen Kontext als auch die handelnden Individuen und Gruppen, die darin wirken definiert. Darin gilt die pädagogische Situation als grundsätzlich offen, da sie von den sich entwickelnden wechselseitigen Handlungsabfolgen abhängig ist (S. 47). Hangartner (2013) fasst zusammen, dass Gieseckes ursprüngliches Modell der «offenen Situation und des Handlungsfeldes» von Moser übernommen (Abbildung 1) und auf die Soziokulturelle Animation, sowie Grundformen des pädagogischen Handelns angepasst wurde.

Dabei folgt das Modell den offenen Grundprinzipien der handelnden Akteur*innen, die zum Ziel haben, Möglichkeiten für ihre Adressant*innen zu arrangieren, in denen durch Lernangebote Erfahrungen gemacht werden. Die Adressant*innen entscheiden was und wie sie lernen möchten, dadurch, dass das Lernangebot indirekt vermittelt und von dem Fachpersonal den jeweiligen Zielgruppen angepasst wird. Anhand Gieseckes Modell lassen sich professionelles pädagogisches Handeln ins Ordnungsschema der Situation, des Handlungsfeldes, innerhalb des institutionellen Rahmens und des gesellschaftlichen Kontexts einordnen. Dafür können zwei der fünf substantziellen pädagogischen Grundsätze der Soziokulturellen Animation, Arrangieren und Animieren, adaptiert und eingesetzt werden (S. 293).

Abbildung 1: Modell der offenen Situation und des Handlungsfeldes von Moser et al.



(Quelle: Wandeler, 2013, S. 293)

Arrangieren bedeutet, dass die Fachpersonen der Soziokulturellen Animation Lernsituationen erschaffen die als Erfahrungsräume und Lernsettings genutzt werden. Dabei dienen sie als Struktur, welche im Inneren eines Handlungsfeldes arrangiert werden. Innerhalb dieses eingerichteten Settings wird animatorisches Handeln möglich. Durch die Animationsposition werden die Adressant*innen angeregt, ermutigt und befähigt, das angetroffene Lernsetting als Erfahrungsraum für sich zu nutzen (Hangartner, 2013, S. 293 – 294).

Gieseckes (2015) Definition des institutionellen Rahmens oder Kontexts lautet wie folgt: «Institutionen sind also allgemein gesagt gesellschaftliche Einrichtungen, die bis zu einem gewissen Grade menschliches Handeln unabhängig von den jeweils handelnden Personen und damit auf Dauer gestellt regeln, wobei diese Regelungen teilweise rechtlich verankert sind. Ihre Nichtbeachtung kann in diesem Falle also Sanktionen nach sich ziehen. (...) Ohne institutionelle Regelungen wäre kontinuierliches, planmässiges, auf die Zukunft orientiertes Handeln gar nicht möglich, das Handeln bliebe in unmittelbaren Gruppensituationen stecken» (S. 47). Nach Hangartner (2013) wird in jedem Arbeitsfeld der Soziokulturellen Animation eine laufende Situation erschaffen, in denen Handeln ermöglicht wird. Es hängt jeweils von dem einzelnen Arbeitsfeld ab, mit welcher Arbeitsweise auf die spezifische Situation reagiert und gehandelt wird. Die jeweiligen Arbeitsfelder sind in Institutionen und deren Rahmenbedingungen integriert, gleichzeitig finden sich die Institutionen in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext wieder unter deren Bedingungen sie ins Leben gerufen wurden.

Der institutionelle Rahmen und das Geschehnis innerhalb davon werden von dem gesellschaftlichen Kontext geprägt. Dabei kann ein Bezug zu Spierts Verortung der Soziokulturellen Animation als intermediäre Arbeit zwischen System und Lebenswelt hergestellt werden, woraufhin wiederum innerhalb der Lebenswelten der Adressant*innen Beziehungsarbeit geleistet werden kann (S. 294). Hangartner (2013) fasst weiter zusammen, dass offene Situationen innerhalb von sozialem und pädagogischem Rahmen stattfinden. Dadurch wirken sie an Orten an denen Menschen zusammentreffen. Dabei steht das Erleben vom direkten Kontakt und flüchtigem Austausch untereinander im Zentrum. Habermas Theorie des kommunikativen Handelns zufolge, sind derartige Begegnungen verständigungsorientiert. Dabei kommt es laut Habermas zu einer rationalen Verständigung, wobei es um weitaus mehr geht als um das Aushandeln von Interesse. Hier müssen die Professionellen der Soziokulturellen Animation zielgerichtet intervenieren und Menschen, die sich im kommunikativen Austausch befinden unterstützen. Dafür muss Beziehungsarbeit geleistet werden, welche die gegenseitige Verständigung und Übersetzung der offenen Situation ermöglicht. Ein transparentes, begründbares und nachvollziehbares Handeln ist dabei für die Teilnehmenden elementar (S. 294).

Giesecke (2015) definiert eine offene Situation wie folgt: «Eine pädagogische Situation ist grundsätzlich offen, wie sie sich fortentwickelt, hängt von den Sequenzen des wechselseitigen Handelns ab.» (S. 45). Demzufolge sind offene Situationen einzigartig und unwiederbringlich. Sie folgen keiner Anleitung, vielmehr hängen sie von schöpferischem und adäquatem Handeln ab. In den soziokulturellen Arrangements betont Hangartner (2013) die zentrale Bedeutung des gemeinsamen Entwickelns von Zielen, wobei das Lernen im Vergleich zum pädagogischen Arrangement eine weniger prominente Rolle einnimmt. Ein Hauptziel des Animierens besteht darin, die Teilnehmer*innen dazu zu ermutigen, die gestalteten Lern- oder Erfahrungsräume aktiv zu nutzen. Die Gestaltung des Arrangements spielt eine entscheidende Rolle, da sie auf die spezifische Situation und Zielgruppe abgestimmt sein sollte, um eine höhere Beteiligung der Teilnehmer*innen zu erreichen und ihre Aktivierung zu erleichtern. Im Kontext des Animierens betont Hangartner die Bedeutung nicht-direktiver Anregungen, um die Teilnehmer*innen in offenen Situationen und Handlungsfeldern zu fördern. Dabei werden Kreativität, Gruppenbildung und die aktive Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben unterstützt und begünstigt. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung des Knüpfens von Beziehungen, da es als zentrale Kompetenz und grundlegendes Element der Soziokulturellen Animation betrachtet wird. Nach Hangartner stehen dabei die Animator*innen mit ihrem Handeln den Teilnehmer*innen als Lernmöglichkeit zur Verfügung (S. 295).

3.4 Soziokulturelle Animation und Bildung (non-formale Bildung)

Im vorhergehenden Kapitel wurden verschiedene Facetten der soziokulturellen Animation und ihrer Handlungsfelder aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass die soziokulturelle Animation ein bedeutendes Umfeld für non-formales und informelles Lernen darstellt, indem sie spezifische Handlungsfelder und Lernsituationen im Rahmen des institutionellen Auftrags gestaltet. Soziokulturelle Animator*innen verfügen über die Kompetenz, zielgruppenspezifische Bildungsangebote zu konzipieren, was die zentrale Rolle der Bildung in der soziokulturellen Animation verdeutlicht, auch wenn es den Eindruck erweckt, dass das Lernen selbst nicht priorisiert wird.

Bekanntlich wird Bildung seit 2001 in verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit intensiv diskutiert und erforscht so auch in der Soziokultur. Insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendarbeit und der Kindheitspädagogik wurde die Bedeutung von Bildung herausgestellt. Es gibt unterschiedliche Perspektiven auf Bildung, die in der Sozialen Arbeit diskutiert werden. Eine dominantere Perspektive betrachtet Bildung hauptsächlich als Mittel für individuellen sozialen Aufstieg und Fokussierung auf Leistung und Zertifizierung im formalen Bildungssystem. Diese Sichtweise wird stark durch bildungspolitische Diskurse und Vorgaben beeinflusst. Eine alternative Perspektive, die in non-formalen Bildungsbereichen zum Tragen kommt, basiert auf einem emanzipatorischen Bildungsbegriff. Hier liegt der Fokus auf Mündigkeit, Autonomie und individuellem Eigensinn als zentrale Elemente von Bildung. Diese Perspektive stützt sich auf Erziehungswissenschaft und sozialpädagogische Theorien (Thimmel, 2017, S. 222-223). Nach Thole und Zürcher (2022) werden als non-formale Bildungsräume für Kinder und Jugendliche die Räume adressiert, in denen Kinder und Jugendliche durch pädagogisch gerahmte Settings weitgehend selbstaktiv und freiwillig sich motivieren oder motiviert werden, sich mit sich selbst, der Welt oder ihren sozialen Beziehungen gegenstands-, individuums- oder situationsbezogen auseinander zu setzen. Im Kern geraten damit diejenigen Räume und Bereiche ins Visier der Aufmerksamkeit, die Bildungsmöglichkeiten in einem non-formal geregelten Setting für die Freizeit bereitstellen (S. 969).

Im engeren Sinne umfasst der Begriff non-formale Bildung der freizeithlichen Angebote und Aktivitäten verschiedene öffentlich geförderte und pädagogisch strukturierte Einrichtungen, die sich an Kinder und Jugendliche richten. Dies schliesst Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit wie Freizeitstätten, Clubs, Abenteuerspielplätze und -häuser, Kulturzentren und sozio-kulturelle Zentren, Jugendkunst- und Musikschulen, sowie Projekte und Bildungseinrichtungen im Bereich der Kulturpädagogik, Sozialarbeit, Ökologie und Politik ein. Ebenfalls einbezogen sind Ferienprojekte, Einrichtungen und Angebote der jugendlichen Chor- und Musikbewegung sowie bildungsbezogene Institutionen im Medien- und Sportbereich. Des Weiteren zählen Orte, an denen Kinder- und Jugendverbände aktiv sind, politische und gewerkschaftliche Jugendorganisationen sowie politische, ökologische und kulturelle Bewegungen und Institutionen zu diesem Spektrum dazu (ebd.).

Wettstein (2013) vertritt die Ansicht, dass Freizeit als bedeutsames Handlungs- und Sozialisationsfeld für den modernen Menschen betrachtet werden sollte und eine zentrale Rolle im Kontext des Lernens einnimmt. Dabei wirft er die Frage auf, ob es gerechtfertigt ist, in die Nutzung der Freizeit pädagogisch einzugreifen, angesichts eines fehlenden Vertrauens in die angemessene Eigengestaltung der freien verfügbaren Zeit. Die Legitimation für eine mögliche Intervention ergibt sich letztendlich aus der Tatsache, dass die Gesellschaft einem ständigen Transformationsprozess unterworfen ist und das Bildungssystem sich nicht ausreichend an diese Veränderungen angepasst hat. Dies erfordert das Eingreifen von Fachleuten, insbesondere der Soziokulturellen Animation, und sollte keinesfalls nur als eine nette zusätzliche Komponente des Sozialstaates betrachtet werden, sondern vielmehr als eine notwendige Massnahme. Angesichts dieser gesellschaftlichen Bildungslücke ist eine bewusste Ausrichtung der Profession auf diesen Bereich die logische Konsequenz (S. 45). Thole und Zürcher (2022) heben hervor, dass Biografische Studien besonders deutlich veranschaulichen, welche Bedeutung eine bildungsbiografische Wende in Bezug auf die soziale Teilhabe an non-formalen Bildungsangeboten hat, insbesondere für Jugendliche, die nicht kontinuierlich von den gesellschaftlichen Bildungsressourcen profitieren können aufgrund der Herkunft (S. 975).

3.5 Rechte von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem

In diesem Abschnitt wird der Stellenwert der Partizipation in den relevanten beruflichen und rechtlichen Grundlagen der Soziokulturellen Animation erläutert. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die zu schützenden Rechte von Kindern und Jugendlichen gelegt und die Legitimation für die Einmischung und Verantwortung aufgezeigt.

Die rechtlichen Grundlagen, die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Soziokulturellen Animation unterstützt, sind in verschiedenen nationalen und internationalen Dokumenten verankert. Das Netzwerk Kinderrechte Schweiz betont die besondere Bedeutung des Rechts auf Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen. Gemäss Art. 12 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention sollen sie die Möglichkeit haben, gehört zu werden und sich aktiv zu beteiligen. Ihre Meinung soll bei Entscheidungen, die sie betreffen, angemessen berücksichtigt werden. Dieses Recht auf Mitwirkung hebt die Bedeutung hervor, die den Stimmen und Teilnahme junger Menschen in allen sie betreffenden Angelegenheiten zukommt. Im Volksschulgesetz des Kantons Zürich wird die Bedeutung der Partizipation von Schüler*innen betont und diese Forderung im Art. 50 Abs. 3 VSG übernommen. Demnach sollen Schüler*innen in schulischen Angelegenheiten, die sie betreffen, aktiv eingebunden werden und ihre Meinungen sowie Bedürfnisse einbringen können.

Gernbauer (2008) betont, dass die UN-Dekade nicht nur darauf abzielt, die Kinderrechte zu schützen, sondern auch eine langfristig nachhaltige Entwicklung der demokratischen Bildung anstrebt. Dies erfordert die gezielte Förderung und Befähigung von Menschen, um aktiv als partizipierende Individuen mit einem Bewusstsein für kollektive Verantwortung zu handeln. Um diese Kompetenzen zu entwickeln, sind geeignete Umgebungen und Rahmenbedingungen (Settings) von entscheidender Bedeutung (S. 20-21). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit darf als Arbeitsinstrument verstanden werden, um die Entwicklungsförderung, soziale Integration und sozialpolitische Intervention zu fördern (AvenirSocial, 2010, S. 7).

Besonders bei Kindern und Jugendlichen wird die Förderung von non-formaler Bildung und informellen Partizipationsmöglichkeiten als äusserst wichtig erachtet, da sie noch nicht über die gleichen rechtlichen Handlungsmöglichkeiten wie Erwachsene verfügen. Diese Prinzipien bilden die ethische Rechtfertigung und Legitimierung des Handelns der Professionellen der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010, S. 5). Der Berufskodex von AvenirSocial (2010) verpflichtet sich, gemäss der Schweizerischen Bundesverfassung zu handeln. In der Präambel der Verfassung werden die Wohlfahrt des gesamten Volkes, die Prinzipien der gegenseitigen Rücksichtnahme sowie die Achtung der Vielfalt und die Verantwortung gegenüber künftigen Generationen betont. Dabei gilt das Wohl des Schwachen als Massstab für das Wohlergehen der gesamten Gesellschaft. Die Soziale Arbeit hat den Handlungsauftrag, diese Grundsätze zu berücksichtigen und sich für das Wohl aller Menschen einzusetzen, insbesondere für die Schwächsten in der Gesellschaft (S. 6).

In der Schweiz ist Chancengerechtigkeit in der Bundesverfassung wie folgt verankert:

Art. 2 Zweck¹⁶

1 Die Schweizerische Eidgenossenschaft schützt die Freiheit und die Rechte des Volkes und wahrt die Unabhängigkeit und die Sicherheit des Landes.

2 Sie fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.

3 Sie sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.

4 Sie setzt sich ein für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung.

Geschriebenes Gesetz bleibt oft nur auf dem Papier. Laut einem Bericht von Swissinfo (2019) weist die Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern eine sehr geringe Bildungsmobilität auf. Insbesondere Kinder aus nicht-akademischen Familien, vor allem solche mit Migrationserfahrung, haben nur wenige Chancen, einen Hochschulabschluss zu erreichen und den Kreislauf ihres vorbestimmten Schicksals zu durchbrechen.

¹⁶Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999

Es ist alarmierend zu sehen, dass die Schweiz nur den zehnten Platz in einem europäischen Ranking belegt, hinter Ländern wie Malta, Tschechien, Deutschland, Belgien, Island, Frankreich, Norwegen, Finnland und den Niederlanden. Armut und Reichtum werden in der Schweiz vererbt, was im Widerspruch zu ihren liberalen Grundsätzen steht. Ein Expert*innenbericht des Schweizerischen Wissenschaftsrats verstärkt diese Tatsache und betont, dass das Schweizer Bildungssystem sozial ungerecht ist. Die Aufstiegschancen sind äusserst begrenzt, was auf ein geschlossenes Sozialstruktursystem hindeutet, das sich auf Beschäftigungs- und Lebensmöglichkeiten auswirkt. Auch Wirtschaftsprofessor*innen betonen, dass eine funktionierende soziale Mobilität langfristig grösseren Spannungen in der Gesellschaft vorbeugt und somit die nachhaltigste Form der Kohäsion darstellt, um Chancengleichheit anzustreben.

3.6 Fazit Soziokulturelle Animation

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Definition der Soziokulturellen Animation, die Auslegung von Partizipation, das Handlungsfeld und die angewandten Methoden, die mit non-formaler Bildung einhergehen, in Verbindung mit der rechtlichen Grundlage eine solide Basis für einen bildungspolitischen Diskurs und Handlungen bieten. Sie betonen die Bedeutung der Soziokulturellen Animation als Instrument zur Förderung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe durch den Fähigkeiten Erwerb über non-formale Bildungsangebote. Auch hat sich gezeigt, dass die Schweiz einen Aufholbedarf in Bezug auf die Systemdurchlässigkeit im Bildungswesen aufweist, um dem in der Verfassung manifestierten Wohlergehen aller gerecht zu werden. Zudem ist es eine Tatsache, dass non-formale Bildungsangebote für das Individuum positive Wendepunkte darstellen können und die Chancen erhöhen, die Lebensausgangslage zu verbessern.

Um den Bogen zu spannen, soll festgehalten werden, dass im zweiten Kapitel der Begriff der Bildung definiert und aktuelle Trends aufgezeigt wurden, die insbesondere aufgrund der wachsenden Chancenungleichheiten in der Schweiz, die im Vergleich zu anderen Ländern Europas deutlich höher ausfallen, auch die Soziale Arbeit betreffen müssen.

Im dritten Kapitel wurden die Aspekte der Profession der Soziokulturellen Animation beleuchtet, die eine Relevanz für den bildungspolitischen Diskurs aufweisen, da sie effektiv bedeutende Bildungsaufgaben bereits übernimmt. Somit trägt die Soziokulturelle Animation die Verantwortung, sich diesen Herausforderungen zu stellen und das Mandat zu übernehmen, sich für benachteiligte und vulnerable Kinder und Jugendliche einzusetzen, um den Berufscodex angemessen zu erfüllen. Im kommenden Kapitel wird die Zielgruppe Kinder und Jugendliche im Bildungssystem in den Fokus gesetzt, sowie der Bildungswandel, dessen Konsequenzen und Herausforderungen aller Beteiligten aufgezeigt.

4. Zielgruppe: Kinder und Jugendliche

In diesem Abschnitt wird eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der vorliegenden Bildungsthematik vorgenommen, und zwar mit Fokus auf Kinder und Jugendliche. Bevor ihre Perspektive genauer betrachtet wird, soll zunächst ein Verständnis für die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Bildungssystem geschaffen werden. Besonders bedeutsam in diesem Kapitel ist der Wandel der Zuständigkeiten und Verantwortung für die Bildung zwischen Familie und Staat sowie die daraus resultierenden Herausforderungen.

4.1 Die Familie im formalen Bildungssystem

Im deutschsprachigen Raum wurde der Diskurs über Bildungsinhalte und die Bedeutung des Bildungssystems im Verlauf des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts massgeblich von gesellschaftlichen Veränderungen geprägt. Zu diesen Veränderungen zählten der demographische und familiäre Wandel, der zu veränderten Sozialisationsbedingungen führte, sowie eine verstärkte Institutionalisierung der Kindheit (Schüpbach et al., 2018, S. 18). Laut Brake & Büchner (2022) besteht in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ein komplexes und spannungsgeladenes Wechselverhältnis zwischen der Verantwortung der Familien und der Gesellschaft. Angesichts der Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern wird die grundlegende Umgestaltung der Familienkindheit sowohl sozialgeschichtlich als Prozess der «Familiälerisierung» als auch in der Gegenwart als Prozess einer zunehmenden «Entfamiliälerisierung» und «Scholarisierung» von Kindheit deutlich. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, wie sich die Gestaltung der generationalen Ordnung bis heute gewandelt hat und welche sozialen Unterschiede mit dieser Entwicklung verbunden sind (S.657).

Die Debatte erreichte ihren Höhepunkt im Zusammenhang mit der gesetzlichen Neuregelung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern im Jahr 1990, als das damals neu formulierte Kinder- und Jugendhilfegesetz in Deutschland verabschiedet wurde. Besonders kontrovers wurde die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr diskutiert. Diese Massnahme löste Diskussionen über die Tendenz der zunehmenden Entfamiliarisierung der Kindheit aus, obwohl das Hauptziel darin bestand, die öffentliche Unterstützung der Familie bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder durch öffentliche Institutionen zu stärken (Braker & Büchner, 2022, S. 658). In familien- und sozialpolitischen Kontexten wird die Entfamiliarisierung des Kindseins auch als Mittel zur Förderung des Kindeswohls betrachtet. Dabei wird die Familie als möglicher Ursprung sozialer Ungleichheit und Kinderarmut angesehen. Man geht davon aus, dass viele Familien bei der Erfüllung ihrer Aufgaben im Bereich der kindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung vor erheblichen Herausforderungen stehen, die das Wohlbefinden der Kinder beeinträchtigen können. Daher besteht eine Verpflichtung, für einen Kind zentrierten und sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat, Eltern bei der Bewältigung einiger ihrer Aufgaben zu unterstützen. Darüber hinaus ist es notwendig, langfristige (finanzielle) Unterstützung für Familien bereitzustellen, um sie bei der erfolgreichen Erfüllung ihrer Verantwortlichkeiten zu helfen (Braker & Büchner, 2022, S. 659).

Zeiger (2009) äussert sich kritisch und zeigt auf, dass diese Unterstützungsleistung der Eltern auch zeitgleich die gesellschaftliche Institutionalisierung von Kindheit bedeutet und das Ausserschulische scholarisiert wird. Dies bezieht sich auf den Trend, dass immer mehr Kinder schulähnliche Strukturen und eine zunehmende schulische Behandlung erfahren. Betroffen davon sind auch jüngere Kinder in ihrem ausserschulischen Alltag (S.109). Trotz der Entwicklung hin zur Scholarisierung stehen Familien paradoxerweise mehr unter Druck, da die Bedeutung der Familie für die Bildung und die damit verbundenen Anforderungen an Familien Gegenstand öffentlicher Debatten geworden sind. Neben ihrer Rolle bei der Erziehung und Betreuung der Kinder werden Familien zusätzlich dazu aufgefordert, die Kindheit von Anfang an als Bildungs-kindheit zu gestalten und zu verstehen.

Es wird erwartet, dass jede Gelegenheit genutzt wird, um dem Kind optimale Entwicklungsbedingungen zu bieten, damit es später eine erfolgreiche Bildungsbiografie verfolgen kann. Der Druck zur Optimierung auf Familien verstärkt sich weiter, da befürchtet wird, dass in der (frühen) Kindheit unwiederbringliche bildungsbezogene Chancen entstehen, die, wenn sie nicht genutzt werden, zu einem unter den Möglichkeiten bleibenden Lebensweg des Kindes führen könnten (Braker & Büchner, 2022, S. 680). Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass strukturelle Ungleichheiten bei den Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern nicht angemessen berücksichtigt werden. Es wird angenommen, dass alle Eltern, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Situation, angemessene und produktive Formen der Elternbeteiligung praktizieren können, wenn sie entsprechend unterstützt werden. Es wird jedoch nicht berücksichtigt, welche Voraussetzungen Eltern benötigen, um sich erfolgreich im schulischen Umfeld zu engagieren und wie ungleich die Chancen sind, den Anforderungen der Bildungseinrichtungen und der dortigen Fachkräfte gerecht zu werden. (Braker & Büchner, 2022, S. 676).

4.2 Kinder und Jugendliche im formalen Bildungssystem

Kinder und Jugendliche stehen bei ihrer formalen Bildung zunehmend unter Druck, wobei die Gründe dafür vielseitig sind. Die empirische Forschung liefert Hinweise, aber sie erfolgt oft fragmentarisch. Zusätzlich sehen sich traditionelle Bildungseinrichtungen mit gesteigerten und immer vielseitigeren Erwartungen an ihr Angebot und ihre Kompetenzen konfrontiert. Der Dachverband der Kinder- und Jugendförderung hat sich dieser Problematik angenommen und fordert, dass Kinder und Jugendliche künftig als direkte Betroffene aktiv in die Gestaltung der Bildung einbezogen werden. In diesem Abschnitt bieten wir eine Tour d'Horizon und nehmen eine Bestandsaufnahme in einzelnen Themenblöcken vor, die insbesondere für die soziokulturelle Animation von Bedeutung sind.

4.2.1 Kinder und Jugendliche zwischen Selbstentfaltung und Erwartungsdruck

Hurrelmann et. al. (2014) benennen, dass in den vergangenen Jahrzehnten sich die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen stark verändert haben. Die jungen Menschen verfügen heute über eine Vielzahl von Freiheiten und Möglichkeiten. Sie haben hohe Autonomie bei der Auswahl von Freund*innenschaften, Bekannten, Kleidungsstil, Lebensführung und auch bei der Organisation außerschulischer und beruflicher Aktivitäten. Zusätzlich können sie ihre Bildungs- und Ausbildungslaufbahn, ihren Beruf und ihre religiöse Zugehörigkeit meist selbst bestimmen. Diese umfassenden Freiheitsgrade sind im historischen Vergleich sowohl quantitativ als auch qualitativ neuartig. Allerdings bringen diese Freiheiten auch gesteigerte Anforderungen an eigenständige Lebensführung mit sich. Es erfordert von den Jugendlichen, sich zu orientieren, abzuwägen und schliesslich zu handeln. Der Prozess der Selbstständigwerdung verläuft jedoch nicht synchron. Während Kinder und Jugendliche heutzutage frühzeitig in Bereichen wie Freizeitverhalten, Medienkonsum und Konsumverhalten in die Rolle junger Erwachsener schlüpfen können, erreichen sie den Zeitpunkt der Familiengründung und den Eintritt in das Berufsleben erst sehr spät (S.61).

Dieser Lebensabschnitt zeichnet sich durch den Umgang mit widersprüchlichen sozialen Erwartungen aus. Im Fokus steht der Entwicklungsprozess, bei dem Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren in zentrale gesellschaftliche Rollen eintreten, allmählich verantwortungsvolle soziale Positionen übernehmen und die mit frühzeitiger soziokultureller Selbständigkeit und späterer sozioökonomischer Selbständigkeit verbundenen Spannungen und Herausforderungen bewältigen müssen. Dieser Prozess begleitet die Ablösung vom Elternhaus und stellt eine persönliche Herausforderung für jeden Jugendlichen dar. Nicht nur in diesem Kontext, sondern auch in vielen anderen Bereichen des Heranwachsens sind überfachliche Kompetenzen zur Bewältigung der Entwicklungsphase, wie soziale, emotionale und kommunikative Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung (ebd.).

4.2.2 Stressalarm bei Kindern und Jugendlichen

Die gesteigerten und vielschichtigen Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen äussern sich in Form von Überforderungen. Laut der von Albrecht et. al. (2021) durchgeführten Stress-Studie für Pro Juventute Schweiz zeigt sich eine besorgniserregende Belastung bei Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der Studie enthüllen, dass fast ein Drittel (32,6%) dieser Altersgruppe eine hohe Ausprägung von Stress aufweist. In Bezug auf die wahrgenommene Stressbelastung zeigt sich eine deutliche Steigerung mit zunehmendem Alter. Bereits bei Kindern unter 12 Jahren weisen 26,1% von ihnen hohe Stresswerte auf, was darauf hindeutet, dass viele von ihnen schon in jungen Jahren einem hohen Mass an Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben ausgesetzt sind, die sie als überwältigend empfinden. Bei den Jugendlichen über 14 Jahren steigt dieser Anteil sogar auf mehr als 45%. Die vorliegende Studie enthüllt, dass Kinder mit erhöhten Stresswerten vermehrt unter Ängstlichkeit leiden und ein geringeres allgemeines Wohlbefinden sowie ein schlechteres Selbstkonzept haben im Vergleich zu Kindern, die niedrigere Stresswerte aufweisen. Interessanterweise bewerten diese Kinder ihre sozialen Beziehungen in verschiedenen Bereichen als weniger zufriedenstellend, sei es in Bezug auf die Eltern, Gleichaltrige oder Lehrpersonen. Soziale Stressoren, wie Konflikte mit den Eltern, Mobbing oder Streitigkeiten in der Schulklasse, erweisen sich als häufige Auslöser von Stress (S. 4). Die Ergebnisse dieser Studie weisen auf signifikante Unterschiede in Bezug auf die verfügbare freie Zeit und deren Nutzung hin. Kinder und Jugendliche mit niedrigeren Stresswerten geben an, dass ihnen genügend Zeit zur Erholung zur Verfügung steht. Bemerkenswerterweise investieren sie ihre freie Zeit vermehrt in förderliche Aktivitäten wie Sporttraining, Musikübungen oder Treffen mit Freund*innen (S. 5).

4.2.3 Empowerment durch Schulkultur: vom Objekt zum Subjekt

Ein bedeutsamer positiver Einflussfaktor aus der Studie zur Reduktion von Stress der Schüler*innen ist die «Schulkultur». Diese umfasst verschiedene Aspekte, wie beispielsweise die Freundlichkeit der schulischen Infrastruktur gegenüber den Schüler*innen. Eine schülerorientierte Infrastruktur bedeutet beispielsweise ausreichend Bewegungsmöglichkeiten während Pausen und Freistunden, ein freundlich gestaltetes Schulgebäude sowie Ruhezeiten und Rückzugsmöglichkeiten für die Schülerschaft. Auch die Dimensionen «Kollegialität» unter den Lehrpersonen und die Belastung der Lehrkräfte durch Ansprüche seitens der Eltern, Schüler*innen sowie der Kolleg*innen fallen unter den Begriff «Schulkultur». Ebenfalls darin enthalten sind schüler*innenorientierte Unterstützungsmassnahmen an den Schulen, wie freiwillige Betreuungsstunden und Anlaufstellen, an denen Schüler*innen Hilfe erhalten können. Die Solidarität in einer Klasse spielt ebenfalls eine Rolle in diesem Zusammenhang. Die von den Lehrpersonen wahrgenommene Schulkultur hat insbesondere einen massgeblichen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden der Schüler*innen, auf ihre Beziehung zu den Lehrkräften und darauf, ob sie die Schule gerne besuchen (Albrecht et. al., 202, S. 6).

4.2.4 Mehrdimensionale Belastungen von Jugendlichen mit Migrationserfahrung

Das Wissen über mehrdimensionale Belastungen zeigt, dass Jugendliche mit einer Migrationserfahrung besonders betroffen sind. Sie stehen oft vor ungünstigen Ausgangsbedingungen aufgrund eines niedrigen sozioökonomischen Status, strukturellem Rassismus und Diskriminierungen, die den Zugang zu ausserschulischen Freizeitaktivitäten erschweren. Diese Ungleichheiten führen zu erheblichen zusätzlichen psychosozialen Belastungen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Es ist wichtig, diese Belastungen unabhängig von den schulischen Leistungen zu betrachten, da Schüler*innen aus bildungsferneren Familien selbst bei ähnlichen Leistungen und Zielen grössere psychosoziale Hindernisse erfahren als ihre Altersgenossen aus Akademikerfamilien (Harring, 2014, S. 300).

Trotz Bemühungen seit den 80er Jahren, um diesen Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken, hat sich wenig an der Realität geändert: Nicht alle Kinder und Jugendlichen profitieren gleichermaßen von der formalen und non-formalen Bildungssituation. Der Zugang zur Bildung ist nach wie vor ungleich verteilt und stark von der sozialen Herkunft abhängig. Frühere Untersuchungen haben beispielsweise gezeigt, dass im Jahr 1988 nur jedes zehnte Kind aus einer Arbeiterfamilie ein Gymnasium besuchte, während es bei Kindern von Beamtenfamilien jedes zweite Kind war. Obwohl der Anteil von Kindern aus Arbeiterfamilien an Gymnasien im Laufe der Zeit gestiegen ist, wurde das Ungleichgewicht nicht vollständig behoben. Der Anteil von Kindern aus privilegierten Familien, die eine gymnasiale Schulform besuchen, ist immer noch etwa viermal höher als bei Kindern aus Facharbeiterfamilien. Interessanterweise haben Jugendliche mit Migrationshintergrund trotz geringerem Gesamtbildungserfolg eine positivere Einstellung zur Bildung (Hurrelmann et. al., 2014, S. 66).

Gerade deshalb ist es von Bedeutung, dass die Herausforderungen und Belastungen, mit denen Jugendliche mit Migrationserfahrung konfrontiert sind, nicht nur als Problem von Minderheiten betrachtet werden sollten. Es ist wichtig, dass auf verschiedenen gesellschaftlichen und institutionellen Ebenen reagiert und gehandelt wird. Die Schule spielt dabei eine besondere Rolle, gerade weil Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in Bildungseinrichtungen verbringen (Harring, 2014, S. 300).

4.2.5 Balance von Unterstützung und Autonomie: So viel wie nötig, so wenig wie möglich

Die Gesundheitsbefragung der Stadt Zürcher Schulgesundheitsdienste im Jahr 2017/2018 betont die enorme Bedeutung der Beziehungsqualität für Jugendliche. Gute Freund*innenschaften, unterstützende und verständnisvolle Eltern sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule wirken zweifellos positiv auf das seelische Wohlbefinden der Jugendlichen und helfen, gewisse Herausforderungen im familiären, gesellschaftlichen oder schulischen Umfeld abzufedern. Im Kontext der Prävention und Gesundheitsförderung ist es von grosser Bedeutung, darauf hinzuwirken, diese Schutzfaktoren zu stärken.

Dies kann durch persönliche Gespräche mit den Jugendlichen und deren Eltern, durch Beratung und Begleitung der Beteiligten geschehen. Ebenso wichtig ist es, die Schulen dabei zu unterstützen, einen förderlichen und verlässlichen Rahmen für die Jugendlichen zu schaffen, der nicht nur auf die Vermittlung des Lehrstoffs beschränkt ist, sondern auch ausreichende Aufmerksamkeit für das soziale Miteinander bereithält (S.31). Es ist essenziell, dabei im Blick zu behalten, dass Jugendliche in ihrem Streben nach Selbstentfaltung eine gewisse Unabhängigkeit anstreben, insbesondere von ihren Eltern und Lehrpersonen, aber auch von anderen Jugendlichen. Dies ist ein normaler Teil ihrer Entwicklung und Identitätsfindung. Allerdings kann eine zu fürsorgliche und übervorsichtige Begleitung der Jugendlichen unter Umständen das Gegenteil der ursprünglichen Absichten bewirken. Die Herausforderung besteht also darin, die richtige Balance zwischen Unterstützung und Gewährung von Autonomie zu finden. Dies bleibt eine kontinuierliche Aufgabe und stellt die beteiligten Eltern, Fachpersonen und die Gesellschaft vor anhaltende Herausforderungen (ebd.).

4.3 Kinder und Jugendliche im non-formalen Bildungssystem

Die Freizeit ist ein essenzieller Bestandteil in der Lebensgestaltung einer (post-)modernen Gesellschaft. Vor allem in Anbetracht einer subjektiven biografischen Entwicklung wird ihr eine signifikante Relevanz zugeschrieben. Die Freizeit reflektiert also die Lebensqualität jedes Individuums. Damit nimmt sie die Rolle eines Seismografen der Lebenszufriedenheit ein. Sie kann angesichts der gesellschaftlichen Beschleunigung und Modernisierungsprozesse eine zentrale Ressource im Lebenslauf einer Person darstellen und bietet damit beachtliches Potenzial. Vor allem im Jugendalter ist selbstbestimmte Freizeit von zentraler Bedeutung für deren Entwicklung (Rohlf's et al., 2014, S. 66). Einer vielseitigen Freizeit kommt dabei nicht nur die Rolle als Erholungsort zugute, sondern bildet auch einen Kontrast zur Arbeitswelt und Schule. Sie dient gleichzeitig als ein Ort des Lernens und verbindet informelle und non-formale Bildungsprozesse, welche für Jugendliche in ihrer Adoleszenz wegweisend sind. Ganz in der Denkweise einer holistischen Bildung eröffnen sich dabei Bildungsräume in freizeitkontextuellen Settings, dabei aber stets abseits von vereinheitlichten Lehrplänen und Rahmenbedingungen.

Diese Bildungsräume ermöglichen und fördern schulisches als auch fachbezogenes Lernen. Dazu zählen das Erwerben von sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen im Austausch mit anderen Kindern und Jugendlichen sowie Peers. Demzufolge ist Freizeit im heranwachsenden Jugendalter ein essenzieller sozialer Rahmen, der immer auch von Individuen bestimmt ist. Es hängt gleichzeitig vom Zugang zu den jeweiligen Ressourcen und der damit verbundenen individuellen Ausstattung ab, ob und welche non-formalen und informellen Bildungsprozesse von den Akteur*innen verinnerlicht werden können (Harring, 2011, S. 329 – 330). Im Sinne der Freizeitpädagogik bleibt die Idee des Lernens substanziell. Die Freizeit nimmt dabei eine zentrale Rolle als Handlungs- und Sozialisationsfeld ein. Wettstein (2013) erforscht in dieser Relation den gesellschaftlichen Wandlungsprozess und die pädagogischen Defizite, die entstehen, wenn sich die Schulsysteme nicht hinreichend anpassen (S. 5). Ein weiterer zentraler Faktor in diesem Zusammenhang stellt die Selbstwirksamkeit dar. Sie nimmt Bezug auf die individuellen Maximen und Ansichten, dass auf einzelne Herausforderungen sowie Aufgaben Einfluss genommen werden kann und diese nach persönlichem Befinden gestaltet werden können. Diese Ansicht beruht auf den Thesen von Bandura und nimmt eine zentrale Rolle in seiner Social Cognition Theory aus dem Jahre 1977 ein (Kodden, 2020, S. 33 - 34). Dabei wirken die eigenen Maximen auf die Handlungswahl, Bereitwilligkeit und Bemühungen zu handeln, und die Kraft, Hindernisse zu meistern ein (Anselmann et al., 2022, S. 246).

Um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu fördern und der als problematisch angesehenen «Scholarisierung» ihrer Freizeit entgegenzuwirken, ist es erforderlich, im Rahmen von Tagesschulen selbstregulierte und verantwortungsvolle Freizeitangebote und Freiräume auszubauen sowie die Möglichkeiten zur Verhandlung und Mitgestaltung zu erweitern. Fuchs et al. (2020) vom Dachverband der offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz haben den Versuch gewagt, eine einheitliche Begriffsdefinition für Kinder- und Jugendförderung zu definieren. Dabei kamen sie zum Schluss, dass die Bezeichnung und das Verständnis der Kinder- und Jugendförderung in der Schweiz nicht überall dieselbe Definition zugeschrieben wird. Vor allem lassen sich auf kantonaler und kommunaler Ebene sowie in den verschiedenen Sprachregionen im Vergleich unterschiedliche Deutungen erkennen.

Daher hat der Dachverband der offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz versucht, eine einheitliche Begriffsdefinition unter Berücksichtigung unterschiedlicher Akteur*innen aus Praxis und Forschung zu erarbeiten. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich dabei um einen Versuch einer einheitlichen Begriffsdefinition handelt, welche nicht als vollständig oder abschliessend gilt. Sie dient viel mehr als Kompass für Praxis und Forschung und soll den gegenwärtigen Diskussionsstand abbilden. Indem die Förderung und Mitwirkung im Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) unterstrichen wird, sollen Kinder und Jugendliche als aktive Akteur*innen verstanden werden (auch im politischen Sinne). Kindern und Jugendlichen steht das Recht zu, dass ihr Befinden, Wünsche und Forderungen bei Themen so auch, welche sie direkt oder indirekt betreffen beispielsweise der Bildung, gehört und beachtet werden. Die Kantone und Gemeinden sind grundsätzlich verantwortlich für die Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz. Auf Bundesebene werden die Aufgaben subsidiär wahrgenommen. Der Bund unterstützt finanziell Projekte und nationale Organisationen der Kinder- und Jugendförderung (ebd.).

In der Schweizerischen Bundesverfassung im Artikel 41 Abs. 1 Bst. g, wird die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen und die Unterstützung in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration als Kinder und Jugendförderung beschrieben. Dabei handelt es sich um viel mehr als die alleinige finanzielle Unterstützung von Organisationen und Projekten. Es müssen förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden binnen welcher heranwachsende Menschen ein gutes Leben führen und sich selbstständig entfalten können (ebd.). Hier kann wiederum ein Zusammenhang zu Thole und Zürcher (2002) hergestellt werden. Sie präsentieren die non-formale Bildung als: «ein bedeutsames, institutionalisiertes, alltags- und lebensnahes Bildungsfeld, das neben Schule und Familie die biografischen Wege durchs Leben vieler Kinder und Jugendlicher entscheidend mitprägen und gestalten kann und muss» (S. 979). Weiter heisst es, dass deren Wirkung weitaus relevanter ist als bis anhin empirisch wissenschaftlich belegt. Die Forschung indiziert jedenfalls, dass non-formale Bildung eine zentrale Funktion der Entwicklung von persönlichem, kulturellem und sozialem Kapital einnimmt.

Die Kombination von unterschiedlichen Bildungsorten über eine längere zeitliche Periode verstärkt nochmals diese Wirkung. Daher kommen Thole und Zürcher zum Schluss, dass die Relevanz von non-formalen Bildungsbereichen und ihr Beitrag zur Entwicklung von Gestaltungs- und Bewältigungskompetenzen, der Gestaltung des individuellen Lebensstils und derer Präferenzen sowie der Auswahl von Lebenskonzepten und dessen Nachhaltigkeit womöglich nach wie vor unterschätzt wird. Die Wirkungskraft im Sinne einer erfolgreich abgeschlossenen Bildung im schulischen oder berufsbezogenen Qualifikationskontext erhält erst allmählich ihre angemessene Beachtung (S. 979 - 980).

4.4 Fazit Zielgruppe: Kinder und Jugendliche

Dieses breit angelegte Kapitel schaffte einen Überblick über verschiedene Themen, mit denen die Zielgruppe Kinder und Jugendliche in Bezug auf das Bildungssystem konfrontiert sind. In einem sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Kontext durchlaufen Familien und insbesondere Kinder und Jugendliche eine Transformation. Die Veränderungen in den Familienstrukturen, gesellschaftlichen Erwartungen und Bildungsansprüchen haben den Bildungsbereich beeinflusst, und umgekehrt. Jedoch zeigt sich, dass sowohl Familien als auch Bildungseinrichtungen noch nicht ausreichend auf die neuen Herausforderungen vorbereitet sind. Insbesondere im Bereich der Freizeitgestaltung, der Kinder- und Jugendrechten sowie in den Bildungsangeboten der Tagesschulen besteht ein Wissens- und Umsetzungsdefizit.

Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass Schüler*innen vermehrt Stressbelastungen erfahren, die sich auf ihre psychosoziale Gesundheit auswirken können. Es wird deutlich, dass die Freiräume und Rahmenbedingungen nicht angemessen arrangiert und animiert werden, um mit den aktuellen Belastungen und Anforderungen umzugehen. Die ursprüngliche Idee, Familien zu entlasten, scheint auf den ersten Blick sinnvoll zu sein. Dennoch zeigt sich, dass eine implizite Erwartung an Eltern gestellt wird, ihre Kinder stets optimal zu fördern und mit der Schule zu kooperieren. Dies stellt eine Belastung dar, insbesondere für Eltern, die über weniger sozioökonomische Ressourcen verfügen.

Neben der Verlagerung des Familienalltags scheint die Notwendigkeit zu bestehen, im Zuge der Scholarisierung effektiv eine Schulkultur zu etablieren, die langfristig ein gesundes Klima in der Institution schafft. Besonders für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung sollte diese Kultur einen Rahmen bieten, der frei von Diskriminierung ist und gerechte Chancen ermöglicht. Es ist wichtig zu verstehen, dass nicht alle über die gleichen Ressourcen und Resilienz verfügen, und die Schule somit eine neue erweiterte Form von «Familie» darstellt. Dies erfordert zwingend eine bewusste Kulturschaffung.

Die non-formale Bildung als essentiellen Teil einer ganzheitlichen Bildung zu betrachten, scheint mit der Einführung der Tagesschulen unabdingbar. Es wird ersichtlich, dass die Erweiterung von Aufgabenbereichen in Bildungsinstitutionen bereits im Vorfeld hätte diskutiert werden müssen – und zwar unter Berücksichtigung von Rolle, Funktion und erforderlichem Fachwissen. Die bisherige Vernachlässigung der Einbeziehung von soziokulturellen Fachpersonen als Expert*innen, für non-formale Bildung und die einseitige Zuweisung an die bisherigen Fachkräfte der Tageschulen, ist unzureichend.

5. Diskussion

Von Kapitel zwei bis vier wurden sukzessive die verschiedenen Themenfelder betrachtet, um die Fragstellungen der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Im Themenfeld der Bildung wurde auf die Dreigliederung des formalen, non-formalen und informellen Lernens eingegangen. Um eine Solide Grundlage für die hiesige Arbeit zu schaffen, wurden bedeutende Entwicklungen, wie die Ökonomisierung und Scholarisierung der Bildung untersucht, da diese für die Soziokulturelle Animation relevant sind. Im dritten Teil wurde die Definition der Soziokulturellen Animation erläutert, die Bedeutung der Partizipation beleuchtet und die Methoden und Handlungsfelder visualisiert. Dadurch wurde verdeutlicht, wie sich die Profession der Soziokulturellen Animation seit Jahren auf die non-formale Bildung spezialisiert hat und welche rechtliche Legitimation sie dafür besitzt. Im vierten Kapitel wurden die Blickwinkel der Ziel- und schützenswerten Gruppen, Kinder- und Jugendlichen, aufgezeigt. Dabei wurden die damit verbundenen Herausforderungen, aber auch die Chancen der Kinder- und Jugendförderung dargelegt.

All diese gewonnenen Erkenntnisse fließen nun in das nachfolgende Kapitel ein, in dem eine dreiteilige Diskussion aus der soziokulturellen Perspektive geführt wird. In der Diskussion werden Gedankengänge mit wissenschaftlichen Argumenten gestützt. Um im Kapitel sechs die Fragestellungen basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen zu beantworten.

5.1 Reflexion der Bildungsverantwortung der Soziokulturellen Animation

In diesem Unterkapitel gibt es zwei Dimensionen der Reflexion über die Bildungsverantwortung der Soziokulturellen Animation. Die erste Dimension betrifft die Positionierung im Diskurs der formalen Bildung, während die zweite Dimension die Verantwortung innerhalb des Fachdiskurses der non-formalen Bildung der Profession selbst betrifft.

Der Wandel in der Definition von Bildung zeigt eine deutliche Verschiebung. Früher spielte der emanzipatorische Bildungsbegriff, der seit der Aufklärung eine bedeutende Rolle im deutschen wissenschaftlichen Diskurs einnahm, eine dominante Rolle. Doch heutzutage verliert dieser Ansatz zunehmend an Bedeutung, während der funktionalistische Bildungsbegriff immer stärker in den Vordergrund tritt. Der gegenwärtig vorherrschende Bildungsbegriff konzentriert sich stark auf das formale Bildungssystem und berücksichtigt nicht ausreichend die Idee einer emanzipatorischen Bildung, die eine freie und selbstbestimmte Persönlichkeit fördert. Stattdessen werden bestimmte Wissensinhalte, Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit als vorrangige Bildungsziele betrachtet, um den Anforderungen einer ökonomisierten und wissensbasierten Gesellschaft gerecht zu werden (Thimmel, 2017, S.230). Es ist etwas naiv, die Ökonomisierung und Scholarisierung als Trends zu bezeichnen, da dies suggeriert, dass diese Entwicklungen temporär und vergänglich seien. Den Glauben an einen Sinneswandel und eine ethische Bildung erfordert in einem ersten Schritt ein Eingeständnis, wie von Deppe & Hadjar, 2022 verdeutlicht, dass die Schule als eine Reproduktionsinstanz kapitalistischer Gesellschaften zu betrachten ist, die soziale Ungleichheit aufrechterhält und Heranwachsende in bestehende Herrschaftsstrukturen einfügt (vgl. Kapitel 2.2.1.).

Trotz der Unterschiede in den Ansätzen besteht eine gemeinsame Sichtweise darin, dass die Schule als Institution die Reproduktion der Gesellschaft fördert. Obwohl ein umfassender Blick auf die gesellschaftliche Funktion der Schule ermöglicht wird, bleibt der Blick auf die Jugendlichen weitgehend eingeschränkt. Die schulischen Abläufe werden aus einer sozialen Logik abgeleitet, und die Handlungen sowie Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen werden kaum berücksichtigt (vgl. ab Kapitel 4.2). Sie werden entweder als Untergebene betrachtet, als Humankapital und Ressource für Modernisierung oder als Bedrohung für das Soziale gesehen, wenn ihre Erziehung von der Jugendkultur beeinflusst wird (S. 783). Aus unserer Perspektive der Soziokulturellen Animation ist es von zentraler Bedeutung, nicht nur den formalen Bildungsbereich, also die (Tages-)Schule, zu kritisieren, sondern auch den eigenen professionsbezogenen Auftrag, die soziokulturelle Ausbildung und die damit verbundenen Lehrmittel kritisch zu hinterfragen und möglicherweise zu erweitern, da die Soziokulturelle Animation auch als verantwortungsvoller Akteur*in in diesem System agiert. Neben dem Mandat gegenüber dem Staat und den Adressat*innen darf auch das Mandat als Menschenrechtsprofession nicht vernachlässigt werden.

Thimmel (2017) macht aufmerksam, dass auch im non-formalen Bildungsbereich zunehmend Verwertungszusammenhänge ökonomischer- und gesellschaftlicher Bereiche eingebunden werden. Dies kann sowohl die Praxis als auch die Praxisforschung in ihren Möglichkeiten einschränken. Dennoch besitzt gerade der non-formale Bildungsbereich und deren Bildungsorte das Potenzial, Bildungsprozesse mit dem Schwerpunkt einer kritisch-emanzipatorischen Bildung zu ermöglichen (S. 230). Laut Thole und Hüblich (2014) wird Bildung nicht nur durch Schule vermittelt. In bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Qualität und das Ausmass der erworbenen Bildung und des darin enthaltenen Wissens nicht ausschliesslich anhand von Zertifikaten bewertet werden können. Zeugnisse und Diplome dokumentieren und bescheinigen nicht zwangsläufig die tatsächlichen Fertigkeiten, Fähigkeiten, das Potenzial des biografisch erworbenen Wissens und Könnens. Es gibt jedoch Uneinigkeit, wenn es darum geht, an welchen Orten und unter welchen Bedingungen die tatsächlich anwendbaren Kompetenzen erworben oder angeeignet werden. Es ist allgemein anerkannt, dass Schule über die in den Zeugnissen dokumentierten Leistungen hinaus zum Wissenserwerb und Kompetenzaufbau beiträgt.

Auch den Institutionen für berufliche und akademische Qualifizierung sowie dem formalisierten Bereich der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung wird eine wichtige Rolle beim Bildungserwerb zugesprochen. Im Gegensatz dazu wird jedoch den institutionalisierten Orten des non-formal organisierten Sozial- und Bildungssystems sowie den informell strukturierten Orten gesellschaftlicher Praxis keine entsprechende Anerkennung in den Reflexionen über Kompetenzerwerb beigemessen (S. 83). Thole und Höblich (2014) thematisieren, dass in der allgemeinen Bildungsdebatte diese erworbenen Kompetenzen oft unterschätzt werden, auch weil es bisher nicht gelungen ist, sie als Kompetenzen, die in informellen und non-formal geregelten Räumen erworben wurden, eindeutig nachzuweisen. Dennoch deuten vorliegende Studien darauf hin, dass in solchen non-formalen und informellen Bildungskontexten Kompetenzen erlernt werden, die als Persönlichkeitsmerkmale zu betrachtet sind. Das bedeutet, dass es habitualisierte Fähigkeiten sind, die einem Menschen ermöglichen, mit neuen oder problematischen Situationen umzugehen. Diese Kompetenzen beeinflussen die Art und Weise, wie ein Mensch Wissen gewinnt und Handlungen sowohl in Bezug auf sich selbst, als auch auf die Welt ausführt (S. 87-88).

Rolf (2023) merkt an, dass bei der Gestaltung des «Zukunfts-Curriculums» nicht nur die Auswahl der Inhalte von Bedeutung ist, sondern auch das Lernkonzept sprich Lern-Setting eine zentrale Rolle spielt. Es geht konkret darum, wie die Lernenden die benötigten Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Einstellungen erwerben können, die für die Bewältigung und vor allem die aktive Gestaltung der Zukunft notwendig sind (S. 279). Harring (2011) stellt die langfristige Zielsetzung heraus, schulische und ausserschulische Bildungsorte und -prozesse miteinander zu harmonisieren und die klare Trennung zwischen formeller, informeller und nicht-formeller Bildung zu überwinden, wie sie durch die PISA-Ergebnisse aufgezeigt wurde und schon lange zuvor existierte. Diese Überlegung zielt auf die Schaffung neuer Bildungslandschaften ab, die eine ganzheitliche Bildung ermöglichen, ohne nach starren Zuständigkeiten zu differenzieren. Harring unterstreicht, dass das aktuelle Schulsystem einerseits für die Verschärfung sozialer Disparitäten bei bestimmten Kindern und Jugendlichen verantwortlich gemacht werden kann, jedoch andererseits das Potenzial besitzt, diese Ungleichheiten auszugleichen.

Dies ist erreichbar, wenn die Bildungsprozesse in der Schule überarbeitet werden, um eine umfassende Bildung zu bieten, die die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt. Dabei betont er die Bedeutung der Einbeziehung informeller und non-formaler Bildungsprozesse im schulischen Kontext, die zu einem gesteigerten Kompetenzerwerb im sozialen Kontext führen können, eine grössere Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und das Risiko negativer Bildungsverläufe im ganzheitlichen Sinne reduzieren (S. 346). Thimmel (2017) appelliert nach einem verstärkten Einsatz für den emanzipatorischen Bildungsbegriff. Es bedarf zusätzlicher finanzieller, personeller und struktureller Ressourcen, um eine angemessene und umfassende Bildungsforschung im non-formalen Bereich voranzutreiben und die Relevanz dieses Ansatzes noch besser nachzuweisen (S. 231).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Soziokulturelle Animation ein noch mangelhaftes Verantwortungsbewusstsein sowohl gegenüber ihrer eigenen Profession als auch gegenüber der Zielgruppe zeigt. Es sollte nicht allein den Eltern oder den (Tages-) Schulen überlassen bleiben, Bildungsverantwortung zu tragen, sondern sie sollte umfassend von der Gesellschaft und insbesondere den Fachleuten übernommen werden, die in non-formalen Bildungsräumen tätig sind. Angesichts einer sich wandelnden Gesellschaft, die von Globalisierung, Digitalisierung und vielfältigen Zugehörigkeiten und Möglichkeiten geprägt ist, ist ein Umdenken erforderlich. Gerade weil auch Überforderungen deutlich das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Es sollte nicht länger in starren Disziplinen und Zuständigkeiten gedacht werden, sondern eine neue Ära der Transdisziplinarität und polyvalente Funktionen in Betracht gezogen werden. Dies erfordert, dass die Soziokulturelle Animation den Fachdiskurs der non-formalen Bildung vorantreibt und ihr eigenes soziokulturelles Handlungsfeld als effektives Lernfeld betrachtet (vgl. Kapitel 3.3).

5.2 Chancen und Herausforderungen:

Scholarisierung der Freizeit und «nicht» kuratierter soziokulturelle Freizeit

Die Verlagerung der Freizeitaktivitäten in formale institutionelle Räume wie Tagesschulen bietet sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Bildung von Schüler*innen. Insbesondere in der Schweiz ist dies der Fall, da sie gerade am Anfang des Prozesses steht. Böhnisch (2008) fordert in einer Zeit, in der viele Räume ökonomisch funktionalisiert werden und Kindern und Jugendlichen nur begrenzte Möglichkeiten bieten, diese nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Tagesschulen sollten besonders sensibel für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen sein. Es sei wichtig, Erlebnis-, Handlungs- und Projekträume anzubieten, in denen soziale Aneignungsprozesse ermöglicht werden können. Diese Räume sollen als sinnvolle Ergänzung zum kognitiven formalen Lernen im Unterricht anerkannt werden (S. 35).

In diesem Zusammenhang, so Haring (2014) ist zu beachten, dass trotz der positiven Entwicklungen und Potenziale im offenen Ganztags schulbereich die Angebotslage in vielen Fällen nicht den qualitativen Bildungsansprüchen gerecht wird. Oftmals dominieren finanzielle Restriktionen und ein Betreuungscharakter, anstatt anspruchsvolle non-formale Bildungsangebote zu ermöglichen. Um das volle Potenzial auszuschöpfen, müssen schulische und ausserschulische Institutionen zusammenarbeiten, um ein umfassendes Bildungskonzept im Lebensraum Tageschule zu verwirklichen, das über blasse Betreuung hinausgeht (S. 290). Neben dem Fachwissen und der pädagogischen Kompetenz benötigen heutige Lehrer*innen insbesondere an Tagesschulen zunehmend spezielle pädagogische Fähigkeiten, um Bildungsprozesse auch ausserhalb des regulären Unterrichts zu fördern. Die Rolle der Lehrer*innen hat sich erweitert, sodass sie nicht mehr nur Wissensvermittler*innen und Erzieher*innen sind, sondern auch sozialpädagogische, therapeutische oder beratende Aufgaben übernehmen müssen. Diese Vielseitigkeit stellt Lehrer*innen vor neue Herausforderungen, denen sie alleine nicht gerecht werden können (Haring, 2014, S.301).

Harring (2014) sieht als Lösungsansatz vor, dass Schulen sich nicht nur auf formale und fachliche Aspekte konzentrieren sollten, sondern auch eine Zusammenarbeit mit ausserschulischen Expert*innen, wie der Kinder- und Jugendhilfe und der Soziokulturellen Animation, anstreben müsse. Durch diese «Öffnung der Schule» ergeben sich neue Chancen für beide Seiten. Insbesondere die Jugendarbeit und Jugendverbände können dabei eine wichtige Rolle spielen. Ihr Fachwissen kann in den Schulalltag integriert werden, um gemeinsam neue Lehr- und Lernansätze zu entwickeln und den Schulalltag sowie die Freizeit für Schüler*innen attraktiver zu gestalten (S. 302).

Die Kapitel 2.2.2 und 4.2 beleuchten verschiedene Perspektiven von Schüler*innen im Bildungswesen, darunter auch den Leistungsdruck und Stressfaktoren, denen sie ausgesetzt sind. Ein besonderes Augenmerk wird auf das Spannungsfeld gelegt, mit dem Schüler*innen in einer Tagesschule konfrontiert sind, da sie ihre Rollen sowohl als Lernende als auch als Teilnehmer*innen an freizeithlichen Aktivitäten im schulischen Sozialraum miteinander vereinbaren müssen. Diese Herausforderung stellt hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrer*innen, um angemessen darauf eingehen zu können. Hervorgehoben wird in beiden Kapiteln die Bedeutung einer wohlwollenden, inklusiven, antidiskriminierenden und wertschätzenden Schulkultur. Eine solche Kultur fördert das Wohlbefinden aller Schüler*innen und führt zu einer stärkeren Identifikation und Motivation im Schulalltag. Die Schule sollte ein Ort sein, an dem sich Schüler*innen respektiert und angenommen fühlen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Hintergrund oder ihren individuellen Bedürfnissen.

An dieser Stelle kommt die Soziokulturelle Animation ins Spiel, denn sie verfügt über eine spezifische Expertise, um die Schulkultur in diesem Sinne zu stärken. Durch gezielte Interventionen und Prävention kann sie dazu beitragen, die soziale Integration und das Wohlbefinden der Schüler*innen zu fördern. Soziokulturelle Animation setzt an den Vorstellungen und Bedürfnissen der Schüler*innen selbst an und reflektiert diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Werte und Normen. Dadurch kann sie unterstützen, dass die Schule zu einem Ort des Zusammenhalts wird, an dem alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich aktiv einzubringen und teilzuhaben.

Denn Husi (2013) weist darauf hin, dass die Grundlagen der Kohäsionsschaffung der Soziokulturellen Animation auf keinen vorgefertigten Vorstellungen basiert. Sie ist daran orientiert, wie Adressat*innen den Zusammenhalt schaffen wollen. Dabei reflektiert sie diese Vorstellungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Werte und Normen und interveniert oder wirkt gezielt präventiv. Damit fördert sie den gesellschaftlichen Zusammenhalt, insbesondere angesichts der vielfältigen Desintegrationskräfte wie z.B. populistischen und rassistischen Strömungen, die diesen behindern können. Dieser Zusammenhalt wird im «Geiste des Demokratismus» gefördert, was bedeutet, dass die Soziokulturelle Animation eine demokratische Grundhaltung und Werte wie Partizipation, Toleranz und Gleichberechtigung fördert. Die subsidiäre Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts im demokratischen, sozialintegrativen Sinne ist daher eine zentrale Aufgabe der Soziokulturellen Animation (S. 100).

Hangartner (2013) betont, dass Fachkräfte der Soziokulturellen Animation eine vermittelnde Rolle auf zwei Ebenen einnehmen. Einerseits agieren sie strategisch und systemorientiert auf der intermediären Ebene zwischen der Lebenswelt der Zielgruppen und den übergeordneten Strukturen des Systems. Hierbei setzen sie ihre Expertise ein, um eine Verbindung herzustellen und die Bedürfnisse der Zielgruppen in den entsprechenden institutionellen Kontext einzubringen. Andererseits widmen sie sich der vertrauensbildenden Beziehungsarbeit direkt bei den Zielgruppen. Dabei geht es um den Aufbau und die Pflege von vertrauensvollen Beziehungen, um ein tieferes Verständnis für deren Bedürfnisse und Anliegen zu gewinnen. Diese Interventionsposition der «Vermittlung» manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen, sei es gezielt durch geplante Interventionen oder situativ im direkten Handlungsfeld innerhalb und zwischen den Lebenswelten der Zielgruppen. Zudem dient die Soziokulturelle Animation als Vermittler*in zwischen den verschiedenen Zielgruppen und dem gesellschaftlichen Kontext, um einen inklusiven Dialog und Austausch zu fördern (316). In Bezug auf die Tagesschule stellt die Betrachtung von «nicht» kuratierten freizeitlichen Aktivitäten eine wichtige Perspektive dar. Die Tagesschule bildet den institutionellen Rahmen, während das Handlungsfeld sowohl formale als auch non-formale Bildungsräume umfasst, die es zu animieren gilt. Im spezifischen Kontext der (Tages-) Schule ist das formale Handlungsfeld durch eine strenge Kuratierung und Strukturierung geprägt, die auf dem Lehrplan basiert.

Die Schüler*innen stehen jedoch vor täglichen Herausforderungen und Spannungsfeldern, die im Bildungsalltag auf sie einwirken. Gerade hier gewinnen weniger kuratierte und partizipative Räume an Bedeutung. «Nicht kuratierte freizeitliche Aktivitäten» bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, sich in weniger strukturierten Bereichen frei zu entfalten und ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu erkunden. Es ermöglicht ihnen, eigenverantwortlich zu handeln und ihre Autonomie zu stärken. Diese Räume sind besonders wichtig, um das Autonomierecht der Kinder und Jugendlichen in einer scholarisierten Gesellschaft zu gewährleisten. Durch die Offenheit und geringe Einmischung seitens Erwachsener in die freizeitliche Gestaltung können die Schüler*innen ihre individuellen Potenziale entfalten und Selbstbestimmung erlangen. Die Förderung «nicht» kuratierter Freizeitpraxen ist somit ein bedeutsamer Ansatz, um eine positive Entwicklung der Schüler*innen in einer schulischen Umgebung zu unterstützen und ihre Autonomie aber auch die Selbstwirksamkeit zu stärken.

5.3 Bedeutung von non-formaler Bildung für eine solidarische demokratische Gesellschaft

Kuhn (2014) weist darauf hin, dass die Stabilität einer demokratischen Gesellschaft und ihres politischen Systems von den Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen ihrer Bürger*innen abhängt. Ohne die politische Partizipation ihrer Bürger*innen ist eine Demokratie nicht im Stande zu überleben. Daher sollte die demokratische und politische Bildung, welche handlungsfähige Bürger*innen nach sich zieht, das oberste Ziel einer demokratischen Gesellschaft sein. Die Schulen als Institution mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag und Ihrer Funktion als Vermittler*in von formaler Bildung, müssten dabei eine zentrale Rolle spielen. Das bedeutet, dass die Schule eine wichtige Verantwortung trägt, wenn es darum geht, die Bürger*innen einer demokratischen Gesellschaft zu bilden und zu erziehen (S. 461). Gemäss Harring (2014) erstrecken sich eben diese bedeutende demokratische Bildungsprozesse über den schulischen Rahmen hinaus und finden insbesondere in Interaktionen ausserhalb der Schule statt. In diesem Zusammenhang kann der Freizeitbereich eine entscheidende Rolle beim demokratischen Wissenserwerb spielen.

Besonderes Augenmerk gilt dabei den informellen und non-formalen Bildungsorten sowie den entsprechenden Prozessen (S. 289). Gernbauer (2008) betont die Relevanz der demokratischen Handlungsfähigkeit, gerade weil heute in den meisten Lebensbereichen durch die zunehmende Individualisierung eine Entwicklung durchlebt wird, welche immer mehr Verantwortung vom Individuum fordert. Verantwortung bringt immer zwei Seiten mit sich, einerseits die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen also auch Verantwortung zu gewähren als auch mit anderen zu teilen. Die beiden Aspekte sind keinesfalls selbstverständlich und dafür ist eine Kultur des Miteinanders unvermeidlich. Dies heisst, dass ebenfalls die Gemeinden auf kommunaler Ebene eine engagierte und aktivierende Rolle einnehmen müssen um Bürger*innen eine grössere Verantwortung für das Gemeinwohl zu erbringen. Sofern die Verantwortung jedes Einzelnen zählt und ernstgenommen wird, ist auch die ehrliche Integration von Entscheidungsprozessen von Kindern und Jugendlichen möglich und es muss nicht auf schein partizipative Methoden zurückgegriffen werden. Ihre Mitgestaltung muss als selbstverständliche und ebenbürtige Bürger*innenarbeit angesehen und anerkannt werden (S.17).

Eine derartige Gemeinschaftskultur, die Bereitwilligkeit und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme stärkt, ist vom Kern aus eine Demokratie und deren zentrales Interesse. In diesem Sinne gilt es den bekannten Dreiklang aus der Bürgerarbeit (wollen, können und dürfen) zu verwirklichen. Diese drei Faktoren der Verantwortungsübernahme sind in bestehenden Kooperationsprozessen bereits ein bewährtes Instrument und von zentraler Bedeutung. Durch Adressat*innengerecht gewählte Methoden können Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt abgeholt und zum Partizipieren animiert werden. Alle drei Gesichtspunkte müssen berücksichtigt werden, wenn eine ganzheitliche Mitgestaltung gelingen soll (ebd). Seit Jahren zieht sich eine umfassende Auseinandersetzung durch Politik und Gesellschaft, bei der viele Politiker*innen ihre Vorstellungen in Büchern mit unterschiedlichem Zungenschlag entwerfen. Der zentrale Fokus liegt dabei auf der Gestaltung und Realisierung einer neuen Verantwortungsgemeinschaft zwischen Bürger*innen und Staat, und auf der schrittweisen Neugestaltung der Rollenverteilung im Land. Diese wachsende Bedeutung dieser Fragen hat verschiedene Ursachen. Einerseits ist die begrenzte Leistungsfähigkeit des Staates und der wachsende Druck der Globalisierung massgeblich daran beteiligt.

Andererseits geht es darum, das Potenzial und die Stärken der Gesellschaft bestmöglich zu fördern und zu nutzen. Die Bürger*innengesellschaft erlebt also einen Aufschwung im solidarischen Handeln. Damit die Zivilgesellschaft solidarisch tatsächlich eine grössere Rolle spielen kann, ist es unerlässlich, dass ein aktivierender Staat die entsprechenden Rahmenbedingungen schafft und verbessert. Diese Herausforderung gilt sowohl auf gesamtstaatlicher Ebene als auch lokal und stellt eine enorme Aufgabe für Verwaltung und Institutionen dar (Gernbauer, 2008, S. 18). Metzger (2022) fasst zusammen, dass Forschende in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften den Solidaritätsbegriff in seinen verschiedenen Bedeutungen untersuchen und versuchen, ihn in Bildungs- und Erziehungsfragen theoretisch und praktisch zu stärken. Es wird betont, dass Solidarität nicht nur eine Idee der sozialistischen Pädagogik ist (S. 225). Klafki (2007) unterstreicht, dass Selbstbestimmung und Mitbestimmung grundlegende Fähigkeiten einer umfassenden Bildung sind. Er argumentiert, dass diese Fähigkeiten durch Solidaritätsfähigkeit ergänzt werden müssen. Laut Klafki kann der Anspruch auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung nur dann gerechtfertigt werden, wenn er mit dem Einsatz für andere verbunden ist, die aufgrund gesellschaftlicher Umstände, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung solche Möglichkeiten nicht haben (S. 52). Gemäss Baranowski (2020) hat die Corona-Krise einen Schub für Modernisierung gebracht. Viele Menschen überdenken ihre Werte. Diese Veränderungen betreffen nicht nur eine bestimmte Region. Baranowski betont, dass bei Diskussionen über Solidarität und Zusammenhalt auch die Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen für alle Menschen berücksichtigt werden sollte (S. 657).

Metzger (2022) hält ebenso fest, dass die «Corona-Krise» den Ruf nach Solidarität verstärkt hat und dieser Begriff somit zu einem zentralen Aspekt der Krisenbewältigung wurde. In dieser Zeit wurde Solidarität nicht nur als freiwillige Hilfeleistung, sondern auch als Appell oder Bekenntnis wahrgenommen (S. 226). In der Covid-19-Pandemie, so Metzger (2022), gab es zwei Arten von Solidaritätsaufrufen: Einerseits geht es um zeitlich begrenzte ausserordentliche Unterstützung für hilfsbedürftige Menschen. Andererseits steht Solidarität als Idee für ein neues globales Zusammenleben, das eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen erfordert. Das Verständnis der Covid-19-Pandemie beeinflusst auch das Verständnis von Solidarität.

Wenn die Krise als äussere Naturkatastrophe betrachtet wird, zielt Solidarität eher darauf ab, ängstliche solidarische Annäherung auf nationaler Ebene zu fördern und den Zustand vor der Krise wiederherzustellen (S.227). Wenn jedoch die Krise als ein internes Ereignis einer globalen Gesellschaft betrachtet wird, das durch gesellschaftliche Mitgestaltung hervorgebracht wurde, wird Solidarität als Ziel und Mittel für eine neue und veränderte Gesellschaft angesehen (Hartmann, 2020). Zusätzlich zum Spannungsfeld der Solidarität wurde in der Corona-Pandemie aufgezeigt, dass politische Handlungsstrategien agiler sein können, was dem pessimistischen Blick auf die Herausforderungen der Solidarität entgegenwirkt. Es wurden schnell umfassende Massnahmen beschlossen, die die üblichen Wege des Wirtschaftens, Arbeitens, Lernens und Zusammenlebens stark veränderten. Die «Corona-Krise» führte dazu, dass der «kapitalistische Autopilot» in vielen Staaten zumindest vorübergehend ausgeschaltet wurde. Dadurch entstand die Möglichkeit, wichtige gesellschaftliche Fragen bewusster zu diskutieren und den Raum für alternative Entwicklungen zu eröffnen. Dennoch bleibt es abzuwarten, ob andere Krisen wie die Klimaerwärmung (Bildungskrise) ebenfalls als bedeutende Herausforderungen anerkannt werden und politische Entscheidungsträger*innen ähnliche Spielräume für alternative Handlungsansätze gewähren wie in der Corona- Pandemie-Krise (Trumann, 2022, S.250).

Hug (2013) betont, dass die Herausforderung des demokratischen Engagements, der Solidarität und der alltäglichen Demokratie eine zentrale Aufgabe der Soziokulturellen Animation ist, diese zu implementieren (S.210). Brand & Wissen (2017) betonen es als wichtige Aufgabe, bereits bestehende Ansätze einer solidarischen Lebensweise aufzuzeigen. Dabei verstehen sie die Etablierung solidarischer Lebensweisen nicht nur als individuelle Gestaltung, sondern auch als beeinflusst von gesellschaftlichen und natürlichen Gegebenheiten (S.70). Sie verknüpfen den Begriff «solidarisch» besonders mit Fragen zur Rechtsform von Staat und Verfassung. In diesem Zusammenhang betonen sie ein «empathisches Verständnis von Demokratie», bei dem alle Betroffenen einer Entscheidung gleichermassen beteiligt werden sollen (S.184). So lässt sich der Schluss ziehen, dass gerade Schüler*innen ein Recht auf Partizipation aufweisen. Sie sollten ein demokratisches Recht besitzen, nicht nur innerhalb der Institutionen sondern, auch als Expert*innen auf strukturellen Ebenen mitzugestalten.

Trumann (2022) betont, dass es möglich ist, gemeinsam mit anderen eine alternative Perspektive auf das alltägliche Handeln einzunehmen. Dabei zeigt sich, dass Lernen nicht nur ökonomischen Zwecken dienen muss, sondern auch ergebnisoffen gestaltet werden kann. Die Pandemie-Krise hat gezeigt, dass es viele Optionen gibt, Bildungsprozesse zu gestalten, aber auch, dass ein breiter Dialog notwendig ist, um sinnvolle Wege zu finden. Die Zusammenarbeit zwischen non-formalen Lernräumen und traditionellen Bildungseinrichtungen kann einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung, politischen Partizipation und sozialer Kohäsion leisten (S.260-261). Trumann (2022) zeigt mit einem Nachhaltigkeitsprojekt auf, dass eben diese non-formalen Bildungsräume essenziell für eine solidarische Demokratie sein können. Die Projekte legen besonderen Wert auf das gemeinsame Gespräch und praktisches Handeln im Rahmen des Lernens und der Vermittlung. Die Art und Weise der Vermittlung zielt oft bewusst darauf ab, sich von traditionellen Lernumgebungen, insbesondere schulischen, abzugrenzen. Ziel ist es, die Vermittlung an den Interessen und Handlungsproblemen der Teilnehmer*innen auszurichten, um individuelle Lernimpulse zu ermöglichen. Die Analyse der Projekte zeigt deutlich, dass die Vermittlung des selbsttätig generierten Wissens und der selbsttätig entwickelten Handlungsmöglichkeiten einen hohen Stellenwert für die Initiierung eines nachhaltigen gesellschaftlichen Wandels in der breiten Gesellschaft einnimmt.

Die Teilnehmer*innen sehen sich dazu in einer positiven «Verpflichtung» gegenüber ihren Mitmenschen (S. 259). Zusätzlich erleben es Teilnehmer*innen als persönliche Bereicherung, verschiedene Menschen ausserhalb ihres eigenen sozialen Umfelds kennenzulernen und deren Perspektiven im Rahmen ihres Engagements zu erfahren. Das gemeinsame Interesse, einen Beitrag zu einem nachhaltigen gesellschaftlichen Zusammenleben zu leisten, verbindet die Menschen in den Projekten, auch wenn sie sehr unterschiedlich sind (Trumann, 2022, S.257). Die Quintessenz dieses Kapitels liegt in der Bedeutung der non-formalen Bildung für eine solidarische demokratische Gesellschaft. Eine stabile Demokratie hängt entscheidend von den Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen aller Bürger*innen ab, weshalb demokratische und politische Bildung als oberstes Ziel angesehen werden sollten. Dabei kommt auch dem Freizeitbereich eine wichtige Rolle beim demokratischen Wissenserwerb zu.

Die Verwirklichung einer solidarischen Demokratie erfordert eine Kultur des Miteinanders und die Bereitschaft, Verantwortung für das Gemeinwohl zu übernehmen. Dem Staat kommt hier eine aktivierende Rolle zu, indem er die erforderlichen Rahmenbedingungen schaffen muss. Jedoch ist ein nachhaltiger Transformationsprozess hin zu einer solidarischen Demokratie keine kurzfristige Angelegenheit; er erfordert vielmehr eine bewusste und kontinuierliche Kultivierung. Dieser Prozess beginnt mit der Anerkennung, dass formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen nicht als separate Bereiche betrachtet werden sollen, sondern erst alle drei zusammen, eine holistische Bildung ermöglichen. Eine zentrale Erkenntnis besteht darin, dass Bildung nicht ausschliesslich auf die Arbeitswelt respektive Lohnarbeit ausgerichtet sein sollte, sondern auch eine intrinsische Motivation beinhalten kann, die nicht nur die reine Arbeit selbst, sondern auch das Streben nach Gemeinschaftlichkeit einschliesst. Wenn wir diese Erkenntnis einprägen, können wir nicht nur in der Freizeit, sondern auch im täglichen Leben einen Schritt näher an der Umsetzung von Solidarität und Demokratie gemäss den Grundsätzen unserer Verfassung kommen.

6. Fazit

Im vorangegangenen Kapitel wurde eine dreigliedrige Diskussion geführt. Zunächst wurde die Bildungsverantwortung der Soziokulturellen Animation im Zusammenhang mit der Einführung der Tagesschulen untersucht. Anschliessend wurden die Herausforderungen in der Handhabung der Freizeitgestaltung an Tagesschulen erörtert, wobei die Förderung autonomer Freizeitaktivitäten durch die Expertise der Soziokulturellen Animation im Fokus stand. Schliesslich wurde die gesellschaftliche Komponente der non-formalen Bildung betrachtet und diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ausführlich beleuchtet und diskutiert. In diesem Kapitel werden die Fragestellungen beantwortet. Abschliessend wird ein Ausblick präsentiert.

6.1 Beantwortung der Fragestellungen

Wir haben uns mit drei spezifischen Fragestellungen im Rahmen dieser Bachelorarbeit beschäftigt. Im Folgenden werden diese Fragen zusammenfassend beantwortet.

1. Wie ist die gegenwärtige Situation der non-formalen Bildung in der Schweiz aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation zu bewerten?

Die gegenwärtige Situation der non-formalen Bildung in der Schweiz aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation kann als herausfordernd und zeitgleich als chancenreich bewertet werden. Die Definition von Bildung hat sich gewandelt, und der funktionalistische Bildungsbegriff gewinnt immer mehr an Bedeutung, während der emanzipatorische Ansatz an Rückhalt verliert. Dieser Wandel hin zu einer stärker ökonomisierten Bildung in allen drei Bildungsbereichen – formal, non-formal und informell – birgt die Gefahr, die Idee einer freien und selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung zu vernachlässigen.

Es wird deutlich, dass die non-formale Bildung angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen eine bedeutende und bisher noch nicht ausreichend beachtete Rolle einnehmen muss, um zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Besonders die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und demokratischer Partizipation erscheint als immer relevanter werdendes Handlungsfeld. In einer von Individualismus, Migration, Globalisierung und Digitalisierung geprägten Gesellschaft, in der nicht alle Menschen gleiche Partizipationsmöglichkeiten und somit Rechte haben, ist es von zentraler Bedeutung, langfristig die Partizipation als Merkmal einer mündigen und verantwortungsbewussten, solidarischen und emanzipierten Bürger*innenschaft zu etablieren und zu verankern. Die Förderung des Verständnisses für Partizipation, sprich Teilhabe und Mitgestaltung aller Bürger*innen der Schweiz, insbesondere der benachteiligten und vulnerablen Gruppen, wird somit zu einem unverzichtbaren Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung. Zusätzlich wird ersichtlich, dass der non-formale Bildungsbereich und die freizeithlichen Angebote als relevant betrachtet werden und zum ersten Mal seit der kontinuierlichen Einführung der Tagesschulen politisch über den Sozialen Arbeitsbereich hinaus diskutiert werden.

Die Herausforderung und gleichzeitig Verantwortung besteht darin, dass sich die Soziokulturelle Animation aktiv in den Bildungsdiskurs einbringt und sich für ihre Zielgruppen und insbesondere auch für die Anerkennung der Menschenrechte in einer kapitalistischen Gesellschaft einsetzt, die, wie wir gesehen haben, in fast allen Lebensbereichen von Ökonomisierungsprozessen durchzogen ist. Die Soziokulturelle Animation besitzt das Fachwissen und die Werkzeuge, um diese Pilotphase des Tagesschulenausbaus mitzugestalten, den Erfolg zu gewährleisten und kritisch zu begutachten. Es wird deutlich, dass es noch ungenügende empirische Grundlagen der non-formalen Bildung gibt, was darauf hindeutet, dass im Zuge des Bildungswandels mit der Einführung der Tagesschulen ein Nachholbedarf besteht. Bildung und somit auch bildungspolitische Inhalte müssen einerseits in Ausbildung und Forschung der Sozialen Arbeit Platz finden, während sich die Bedeutung des non-formalen Lernens und der soziokulturellen Arbeit in der formalen Ausbildung von Lehrkräften etablieren muss.

Die Verschmelzung der formalen und der non-formalen Bildung ist bereits in Gange, aber die Zusammenarbeit der Soziokulturellen Animation und der traditionellen Bildungseinrichtungen hinkt nach. Um das Potenzial der Fusion im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses optimal zu nutzen, ist es wichtig, die Zusammenarbeit zeitnah anzugehen und voranzutreiben, während parallel empirische Daten aufbereitet werden.

2. Welchen Beitrag leistet non-formale Bildung zur Entwicklung von Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen?

Die Frage nach dem Beitrag der non-formalen Bildung zur Entwicklung von Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, sowie deren Einfluss auf demokratische Bildung und Selbstwirksamkeit kann aufgrund begrenzter empirischer Daten nicht vollumfänglich beantwortet werden. Es gibt zwar Nachweise und Tendenzen, dass non-formale Bildung eine persönlichkeitsbildende Wirkung hat, und biografische Studien haben gezeigt, dass positive Wendepunkte in der Bildungsbiografie und Resilienz bildende Faktoren durch Aktivitäten in non-formalen Bildungsangeboten erreicht werden konnten. Allerdings sind solche Berichte quantitativ noch begrenzt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass weniger stressbelastete Kinder eine grössere Kapazität für Freizeitliche Aktivitäten haben, die sich positiv auf ihr Wohlbefinden auswirken können. Andererseits haben Kinder mit weniger sozioökonomischen Ressourcen und Migrationserfahrung oft weniger Zugang zu non-formalen Bildungsangeboten, was dazu führen kann, dass sie weniger Ausgleichsmöglichkeiten haben und stattdessen verstärkte Belastungssymptome erfahren müssen.

Es wird auch deutlich, dass die echte Erfahrung von Partizipation und das Grundrecht jedes Kindes oder Jugendlichen auf Partizipation noch nicht vollständig gewährleistet ist, obwohl der Begriff in den formalen Bildungsräumen bereits Verwendung findet und gesetzlich verankert ist. Auch hat sich gezeigt, dass es in der Schweiz kein einheitliches Verständnis für den Begriff der Kinder- und Jugendförderung gibt, was zu ungleicher Umsetzung und Gewichtung führen kann.

Die Weiterentwicklung und Umsetzung der städtischen Ziele für den Tagesschulaausbau in Zürich erfordern eine aktive Diskussion und Beteiligung aller relevanten Akteur*innen, einschliesslich der Soziokulturellen Animation, um sicherzustellen, dass die Bildungspolitik wirklich chancengerecht und nachhaltig gestaltet wird. Es ist evident, dass non-formale Bildung das Potenzial hat, eine positive Rolle in der Entwicklung von Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, zu spielen. Es gibt jedoch einen Bedarf an weiteren Forschungsarbeiten und Daten, um fundiertere Aussagen über den tatsächlichen Beitrag und die Wirkung der non-formalen Bildung auf die demokratische Bildung und Selbstwirksamkeit der Zielgruppen machen zu können. Die Förderung des Zugangs zu non-formalen Bildungsangeboten für alle gesellschaftlichen Schichten und Gruppen bleibt eine wichtige Aufgabe aller Beteiligten. Das Recht auf Chancengerechtigkeit, Partizipation und das Wohlergehen aller ist nicht nur eine theoretische und rechtliche Forderung, sondern es muss in der Praxis umgesetzt werden. Die Demokratie bleibt langfristig glaubwürdig, wenn alle Bürger*innen ihre Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit erfahren und die Partizipation in allen Lebensbereichen gelebt werden kann. Dies erfordert einen verstärkten Raum für die non-formale Bildung, um den Menschen die Möglichkeit zu geben, aktiv an ihrer Bildung teilzuhaben und somit eine inklusive, gerechte und zukunftsorientierte Gesellschaft zu schaffen.

3. Welche Erkenntnisse können aus der Untersuchung abgeleitet werden und wie sollte die non-formale Bildung in der Schweiz im Verantwortungskontext der Soziokulturellen Animation positioniert werden?

Die Untersuchung zur non-formalen Bildung und Soziokulturellen Animation in der Schweiz liefert wichtige Erkenntnisse, die eine gezielte Stärkung dieser Bildungsform ermöglichen. Die Literaturarbeit hat gezeigt, dass non-formale Bildung eine bedeutende Rolle für die persönliche Entwicklung, soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe der Menschen spielt. Sie ermöglicht Lernprozesse innerhalb und ausserhalb des formalen Bildungssystems. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass eine enge Kooperation zwischen den relevanten Akteur*innen und Institutionen, wie Bildungsexpert*innen, Soziokulturellen Animator*innen und Politiker*innen, unerlässlich ist.

Ein fachspezifischer Diskurs sollte die Bedeutung und Potenziale der non-formalen Bildung herausarbeiten und zu einer gemeinsamen Vision führen. Diese Kooperation ist entscheidend, um die non-formale Bildung in der Schweiz erfolgreich zu stärken und auch in den Tageschulen und allen weiteren Bildungsinstitutionen auszubauen. Im Verantwortungskontext der Soziokulturellen Animation sollte die non-formale Bildung als ein zentraler Bestandteil einer lebensweltorientierten, partizipativen und zielgruppenorientierten Bildungsarbeit positioniert werden. Die Soziokulturelle Animation ermöglicht es, die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden aus ihrer Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen und ihre aktive Mitwirkung zu fördern. Dadurch kann eine grössere Identifikation mit den Bildungsangeboten erreicht und deren Qualität gesteigert werden. Die Soziokulturelle Animation sollte sich verstärkt in den tageschulischen Kontext integrieren, um eine sinnvolle Verknüpfung zwischen Schule und ausserschulischen Bildungsangeboten zu schaffen.

Eine solche Integration erweitert die Möglichkeiten für Bildungserfahrungen der Teilnehmenden und trägt zur ganzheitlichen Entwicklung, Wohlbefinden und auch Entlastung aller bei. Um die non-formale Bildung langfristig zu stärken, ist eine ausreichende finanzielle und organisatorische Unterstützung seitens der Politik und Verwaltung unerlässlich. Die Bereitstellung von Mitteln für Programme, Schulungen, Sensibilisierung und die Qualifizierung der Fachkräfte gewährleistet eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Umsetzung der Angebote. Zusammenfassend sollten die Erkenntnisse aus der Forschung zur non-formalen Bildung als Basis für eine gezielte Stärkung und Positionierung im Verantwortungskontext der Soziokulturellen Animation in der Schweiz dienen. Die Zusammenarbeit zwischen allen relevanten Akteur*innen ist von grosser Bedeutung, um die non-formale Bildung als wichtigen Bestandteil für eine emanzipatorische Bildung zu etablieren.

Bevor wir abschliessende Gedanken und einen Ausblick präsentieren, möchten wir auf den Titel «Blick in den Spiegel - die gegenwärtige Situation der non-formalen Bildung aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation» eingehen. In dieser Bachelorarbeit haben wir eine Momentaufnahme der non-formalen Bildung in der Schweiz beleuchtet. Viele aufgegriffene Themenfelder bedürfen im Kontext der Fragestellungen eine fundiertere Auseinandersetzung, als im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden konnte. Die Beantwortung der Fragestellungen soll daher nicht als vollständige Lösung betrachtet werden, sondern als Anregung für den weiteren Diskurs dienen und dazu ermutigen, sich intensiver mit den angesprochenen Themenfeldern auseinanderzusetzen. Das Potenzial des Fusionierens von Schule und Soziokultur birgt eine grosse Chance, da das Modell der Tagesschulen noch in der Pilotphase ist. Dies ermöglicht eine konkrete Erprobung der Zusammenarbeit, insbesondere in einem separaten Selbstverständnis neben den bereits bestehenden Kooperationen, mit einem klaren soziokulturellen Resort an den Tagesschulen, welches sich um die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen nach den Werten der Soziokulturellen Animation kümmert.

Die Datenerhebung für die Disziplin der Soziokulturellen Animation ist dabei unabdingbar und trägt dazu bei, die in der Arbeit genannten qualitativen Daten, die eine positive (Bildungs-)Biografische Wende durch den non-formalen Kompetenzerwerb darstellen, langfristig auch in quantitative Daten umzuwandeln. Dies ermöglicht eine stärkere Anerkennung und Argumentation in bildungspolitischen Diskursen und leistet somit einen Beitrag zum Wohl der Kinder und Jugendlichen. Die Fokussierung auf die langfristige Wirkung der non-formaler Bildungsangebote auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, eröffnet zunächst Möglichkeiten für Folgeuntersuchungen zur Resilienz und Lebensbewältigung der Zielgruppe. Im nächsten Schritt, wenn die Partizipation gelehrt und gelebt wird, können Untersuchungen zur politischen Partizipation junger Menschen analysiert werden, um wirksame Strategien und Programme zu identifizieren, die politisches Engagement und Rechte unabhängig von sozioökonomischer Herkunft und Passstatus fördern und ermöglichen.

7. Literaturverzeichnis

- Albrecht, I., Kottlow, M., Stocker, P., & Ziegler, H. (2021). *Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst – Erkenntnisse für Jugendliche, Eltern und Schulen*. Pro Juventute Schweiz, Zürich
- Anselmann, S., Harm, S., & Fasshauer, U. (2022). Input From the Grassroots Level — Reflecting Challenges and Problems for VET Professionals in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 239–268. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.9.2.5>
- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- Baranowski, F. (2020). Ruhr – Mut und Fantasie. In: Roters, W., Gräf, H., Wollmann, H. (eds) *Zukunft denken und verantworten*. (S.653-658). Springer VS
- Böhnisch, L. (2008). Lebenslage Jugend, sozialer Wandel und Partizipation von Jugendlichen. In T. Ködelpeter & U. Nitschke (Hg.), *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten: Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel* (S. 25–41). Springer VS.
- Böttcher, W. (2022). Ist die OECD ein „Ökonomisierer“ der Bildung? Eine kleine Verteidigung der OECD und eine Kritik der deutschen Bildungspolitik. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022b). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 169 - 196). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brake, A. & Büchner, P. (2022). *Kindheit und Jugend in non-formalen Bildungsräumen. In Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl.). Springer VS.
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise : zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus* (3. Auflage). Oekom Verlag.
- Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022b). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (Bd. 7). Springer Fachmedien.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999

- Chiapparini, E., Scholian, A., Schuler, P. & Kappler, C. (2020). Erweiterte institutionalisierte Freizeit an Tagesschulen und ambivalente Bedeutsamkeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. In Schilling, E., & O'Neill, M. (Eds.). (2020). *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung* (S. 211-234). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deppe, U. & Hadjar, U. (2022). Schule und soziale Ungleichheit. In Hascher, T., Idel, T.-S., & Helsper, W. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Schulforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2016). *Lehrplan 21: Gesamtausgabe*
- Dubiski, J., Hermens, C., Schäfer, S., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2021). *Praxisforschung in der non-formalen Bildung: Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung*. Wochenschau Verlag.
- Düx, W., Rauschenbach, T. (2010). Informelles Lernen im Jugendalter. In Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport: Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 52-78). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engartner, T. (2020). *ÖKONOMISIERUNG SCHULISCHER BILDUNG*. Rosa Luxemburg-Stiftung.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Transcript.
- Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 214–225). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Fuchs, M., Gerodetti, J., & Petrušić, I. (2020). *Kinder- und Jugendförderung in der Schweiz. DOJ/AFAJ*
- Gernbauer, K. (2008). Geleitwort: Beteiligung von Jugendlichen als politische Herausforderung. In Ködelpeter, T. & Nitschke, U. (2008). *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten: Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen*

Wandel. Springer-Verlag.

- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Hanggartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). interact.
- Harring, M. (2011). *Das Potenzial der Freizeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M. (2014). (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In C. Rohlfs, M. Harring, & C. Palentien (Hg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 289-312). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, K. (19.03.2020). «Das kommt nicht von aussen. Was Epidemien mit der Zerstörung intakter Ökosysteme durch den Menschen zu tun haben». *Freitag online*. <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/das-kommt-nicht-von-aussen>
- Hug, A. (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In B. Wandeler (Ed.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl.). Interact.
- Hurrelmann, K., Harring, M. & Rohlfs, C. (2014). Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, 2, (S. 61–81). Springer VS.
- Husi, Gregor (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl.) (S.97–155). interact.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz* (1st ed. 2018.). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., & Thole, W. (Hrsg.). (2017). *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (utb). Verlag Barbara Budrich.
- Kiehl, C. (2020). *Unterricht findet Stadt: Demokratiebildende Koordinaten sozialräumlichen Lernens*. Springer VS.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Kodden, B. (2020). *The Art of Sustainable Performance: A Model for Recruiting, Selection, and Professional Development*. Springer International Publishing.
- Kuhn, H.P. (2014) Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert von Schule. In Hagedorn, J. (2014). *Jugend, Schule und Identität: Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Springer VS.
- Larcher, S. (2018, 26. Januar). *Mitwirken an der Gestaltung der Tagesschule – Kinder und Jugendliche reden mit*. Tagung Tagesschule 2018 – Pädagogische Hochschule Zürich. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/aktuelles/detailseite/ws-04_mitwirken-an-der-gestaltung-von-tagesschulen_susanna-larcher.pdf
- Lenger, A. (2022). Zur Entstehung und Ausbreitung wirtschaftlicher Denk- und Argumentationsmuster im praktischen Handeln: Hinweise aus der Soziologie ökonomischen Denkens. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022b). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 65 – 84). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mack, Wolfgang (2007): *Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)*. Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Metzger, L. (2022). Auf den Spuren eines möglichen Wir. Anfragen an eine auf Solidarität ausgerichtete Erwachsenenbildung. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (2022). *Bildungspolitiken: Spielräume Für Gesellschaftsformation in der Globalisierten Ökonomie?* (S. 219-242). Springer VS.
- Moser, H., Müller, E., Wettstein, H. & Willener, A. (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Verlag für Soziales und Kulturelles.
- OECD. (2019). *Bildung, Trends, Zukunft 2019*. OECD.

- OECD. (ohne Datum). *Bericht Fähigkeiten Arbeitsmarkt 2030*. Gefunden am 01. August 2023 <https://crosswater-job-guide.com/archives/74444/oecd-welche-faehigkeiten-werden-benoetigt-um-2030-auf-dem-arbeitsmarkt-erfolgreich-zu-sein/>
- OECD. (ohne Datum). PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Gefunden am 01. August 2023, unter <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>
- Paetzel, U. (2023). Immer nur „Strukturwandel!“ rufen reicht nicht mehr Ist das Ruhrgebiet fit für die Zeitenwende?. In Roters, W., Gräf, H., & Wollmann, H. (Hrsg.). (2023). *Zukunft denken und verantworten: Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Springer Fachmedien.
- Rohlfs, C., Haring, M., & Palentien, C. (Hrsg.). (2014). *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Springer Fachmedien.
- Rolff, HG. (2023). Zukunft der Bildung – Wie kann man auf eine Zukunft vorbereiten, die man nicht kennt?. In: Roters, W., Gräf, H., Wollmann, H. (eds) *Zukunft denken und verantworten*. (S. 275-290). Springer VS.
- Sauerwein, M. N., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 11(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Schäfer, A. (2022). Die Alternativlosigkeit von Bildung unter den Bedingungen neoliberaler Hegemonie. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 265 - 280). Springer Fachmedien.
- Schäfer, Stefan (2018): Abschied vom Mandat. Soziale Arbeit als politische Akteurin. In: *SI:SO (SIEGEN:SOZIAL)*, Heft 2/2018. (S. 42 – 49.)
- Schimank, U. & Volkmann, U. (2008). Ökonomisierung der Gesellschaft. In Maurer, A. (Ed.). (2008). *Handbuch der Wirtschaftssoziologie* (1st ed. 2008.). (S. 382-393). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U., & Volkmann, U. (2017). Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute. Beltz Juventa.

- Schüpbach, M., Frei, L., & Nieuwenboom, W. (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stade, P. (2019). Partizipation. In Willener, A., & Friz, A. (Hrsg.). (2019). *Integrale Projektmethodik*. (S. 50-67). interact.
- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement (2018). *Gesundheit und Lebensstil von Jugendlichen der Stadt Zürich 2017/18*. https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/gesundheit_und_praevention/publikationen_und_broschueren/gesundheit_und_lebensstil_von_jugendlichen_der_stadt_zuerich_17-18.html
- Stadt Zürich Schul- und Sportdepartement. (ohne Datum). *Pilotprojekt «Tagesschule 2025»* Gefunden am 5. Juli 2023, unter https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/projekt.html#entscheid_definitiveeinfuehrungab2023
- Swissinfo. (2019) *So schlecht steht es in der Schweiz um die Chancengleichheit*. https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/serie--soziale-ungleichheit_so-schlecht-steht-es-in-der-schweiz-um-die-chancengleichheit/45416526
- Thimmel, A. (2017). Bildung. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., & Thole, W. (Hrsg.). *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (utb). Verlag Barbara Budrich.
- Thimmel, A. & Wenzler, N. (2021). Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler (politischer) Bildung. In Dubiski, J., Hermens, C., Schäfer, S., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2021). *Praxisforschung in der non-formalen Bildung: Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung*. Wochenschau Verlag.
- Thole, W., & Höblich, D. (2014). "Freizeit" und "Kultur" als Bildungsorte. Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Haring, & C. Palentien (Eds.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 83-112). Springer VS.
- Thole, W. & Zürcher, I. (2022). Kindheit und Jugend in non-formalen Bildungsräumen. In Krüger, H.-H., Grunert, C., & Ludwig, K. (2022). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. (S. 967- 984). Springer VS.

- Trumann, J. (2022). Nachhaltigkeit, Solidarität und Erwachsenenbildung – Impulse aus selbstinitiierten urbanen Gemeinschaftsprojekten für gesellschaftlichen Wandel und die Gestaltung von Bildungsprozessen. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022b). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 243 - 264). Springer Fachmedien.
- UNICEF Konvention über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989
- Volksschulgesetz (VSG) – Kanton Zürich vom 7. Februar 2005
- Wandeler, B. (2013). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl.). interact.
- Wettstein, A. (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 19, 7– 8.
- Wettstein, H. (2013), Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Wandeler, B. (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 46). Interact.
- Zeiger, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit*. Juventa.
- Zurstrassen, B (2002). Ökonomische Bildung und politische Steuerung: Der „Arbeitskraftunternehmer“ und das „unternehmerische Selbst“ als Bildungsziele. In Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022b). *Bildungspolitiken: Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 197 - 218). Springer Fachmedien.