

## **Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext<sup>1</sup>**

Die PISA-Untersuchung hat alle, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, dazu veranlasst, verstärkt in Europa nach Antworten auf drängende Reformfragen zu suchen. Nicht zuletzt Europa und die zunehmende Europäisierung von Jugend- und (Berufs-) Bildungspolitik hat den Blick dabei auf die Potentiale außerschulischer Lern- und Bildungsorte gelenkt (du Bois-Reymond 2004).

Wie können die Bildungspotentiale der Jugendarbeit besser genutzt werden? Wie können die Lern- und Bildungsorte von Jugendlichen sinnvoll aufeinander bezogen werden? Dieser Beitrag stellt die Debatte um die Bildungspotentiale von Jugendarbeit im Stadtteil in einen europäisch-vergleichenden Kontext. Nach einer Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten, wird anhand einer Typologie von Jugendarbeit in Europa aufgezeigt, welche Ansätze es in anderen europäischen Ländern gibt, Bildungsprozesse in der Jugendarbeit stärker zu verankern und Anerkennung zu verschaffen. Zuletzt werden einige Hypothesen zur Diskussion gestellt, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um die unterschiedlichen Bildungsorte stärker aufeinander beziehbar zu machen und wie Jugendarbeit dazu beitragen kann, anstehende Fragen nach der Stärkung von Bildungspotentialen in der Jugendarbeit im Stadtteil zu beantworten.

### **1. Ausgangspunkte**

Ausgangspunkte der deutschen wie der internationalen Diskussion um non-formale Bildung und informelles Lernen ist die zunehmende Diskrepanz zwischen den Lebenswelten von Jugendlichen und formaler Bildung. Der Tenor dieser Argumentation sei nur in Stichworten umrissen: Wissen und Können, das heute gefragt ist, ändert sich so schnell, dass formale Bildung an ihre Grenzen stößt. Dazu kommt, dass formale Bildung dadurch unter einem hohen Legitimationsdruck auch gegenüber

1) Der Ausgangspunkt dieses Beitrags ist eine Expertise, die ich zusammen mit meinem Kollegen Andreas Walther im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts erstellt habe (Pohl/Walther 2003). Der Kontext für diese Expertise sind die Vorarbeiten für eine nationale Bildungsberichtserstattung, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben hat. Für die außerschulische Bildung wurde das Deutsche Jugendinstitut beauftragt, die Datenlage zu eruiieren und konzeptionelle Grundlagen für eine fortlaufende Berichterstattung zu erarbeiten (Rauschenbach u.a. 2004).

den Lernenden steht. Konnte Schule sich gestern noch gegenüber Jugendlichen mit der Formel „wenn du dich hier anstrengst, wirst du später davon profitieren“ legitimieren, gilt diese Formel in der Zeit hoher Jugendarbeitslosigkeit längst nicht mehr: wer kann heute noch sagen, was in zwanzig Jahren auf dem Arbeitsmarkt und im Leben an Kompetenzen gebraucht wird? Ausgehend von Europa haben im Lauf der neunziger Jahre alle nationalen Regierungen „informelles Lernen“ und „non-formale Bildung“ als Zauberformel zur Lindierung dieser Krise entdeckt (Europäische Kommission 1996). Zum besseren Verständnis ist zunächst zu klären, was gemeint ist, wenn von non-formaler Bildung und informellem Lernen die Rede ist. Es geht in der Debatte allzu häufig darum, die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernmodi gegeneinander auszuspielen oder informelles Lernen als das „natürlichere“, „humanere“ oder bessere Lernen im Gegensatz zu formaler Bildung in Anschlag zu bringen (Colley u.a. 2002).

Am leichtesten fällt wohl die Verständigung darauf, was unter formaler Bildung zu verstehen ist: unter Schule und ähnlichem können sich wohl alle etwas vorstellen. Als formale Bildung bezeichne ich daher im Anschluss an die Definition der Europäischen Kommission alle curricular verfassten intentionalen, d.h. beabsichtigten, Bildungsprozesse in Schule, Berufsbildung und Hochschule. Schwieriger wird es, wenn wir bestimmen wollen, was und wie Menschen „so nebenbei“ lernen. Ich verwende der internationalen Verständigung halber den Begriff informelles Lernen für das nicht-organisierte nicht-intentionale Lernen in allen Lebensbereichen (vgl. Dohmen 2001). Als Bereich „zwischen“ den beiden genannten kann non-formale Bildung gelten. Ich verwende den Begriff für zwar auch intentionale, aber nicht curricular verfasste Bildungsangebote außerhalb des Bereichs formaler Bildung. Diese Bildungsangebote ermöglichen durch das Bereitstellen bestimmter Rahmenbedingungen Prozesse informellen Lernens.

### **2. Europäische Beispiele aus der Jugendarbeit**

Bevor Beispiele aus anderen europäischen Ländern vorgestellt werden, die zeigen, wie in anderen europäischen Ländern Brücken zwischen unterschiedlichen Bildungsorten und Lernmodi geschaffen werden, lohnt es, sich Gedanken über den theoretischen Rahmen zu machen, mit dem man solche Vergleiche heranzieht. Der Begriff „Regime“ stammt aus der vergleichenden Sozialpolitikforschung und dient dazu, unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Arrangements in Typen zusammenzufas-

sen. Ursprünglich wurde er von Gösta Esping-Andersen (1990) eingeführt, um zu zeigen, von welchen Kontextbedingungen wohlfahrtsstaatliche Politikansätze abhängen. Er schließt nicht nur die Unterschiede in den institutionellen Strukturen mit ein, sondern berücksichtigt auch das Zusammenspiel von Strukturen mit unterschiedlichen „Klimaten von Normalität“, also den unterschiedlichen Zumutungen und Ansprüchen, die hinter den wohlfahrtsstaatlichen Arrangements liegen.

Für den Vergleich unterschiedlicher Jugend- und Bildungspolitiken sind vor allem folgende Kriterien nützlich:

- das vorherrschende Jugendbild, also die gesellschaftlichen Erwartungen an Jugend,
- die Funktion von Jugendarbeit im Kontext von Bildungs- und Sozialpolitik.

Der Regimebegriff ist deshalb nützlich, weil er erlaubt, den Kontext einzelner Projekte systematisch mit einzubeziehen. Mit dem Regimeansatz ist auch der Verweis auf die historische Gewachsenheit von nationalen Strukturen und Normalitäten verbunden, d.h. dass „policy shopping“ – sich also nur einzelne Politikansätze herauszupicken, ohne den Kontext und die Voraussetzungen zu berücksichtigen, unter denen die jeweiligen Beispiele „funktionieren“ – die Gefahr von Missverständnissen birgt (Pohl/Schneider 2000).

### 2.1. Dänemark: „Universalistisches“ Regime

Da ist zunächst das so genannte „universalistische Regime“, zu dem die skandinavischen Länder gezählt werden. Jugend ist hier vor allem Bildungsjugend, das heißt Sozial- und Bildungspolitik sind vor allem darauf ausgerichtet, Jugendlichen Zugang zu Bildung im Sinne persönlicher Entwicklung zu verschaffen. Jugendarbeit hat einen hohen Grad an Professionalisierung erreicht und ist hoch verzahnt mit anderen Bereichen der Bildungs- und Sozialpolitik.

#### Beispiel Open Youth Education<sup>2</sup>

Ein Beispiel für die „Informalisierung“ formaler Bildung findet sich in Dänemark mit der Open Youth Education. Open Youth Education ist ein regulärer Schulzweig, der unterschiedliche Elemente typischer Jugendarbeitsmethodik zu einem hochindividualisierten Bildungsangebot für Jugendliche zusammenschürt. Im dänischen universalistischen Übergangsregime ist Partizipation zentral und – das ist

2) Die Zitate zu den Projekten stammen aus Interviews, die im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts „YOYO“ zu den Potentialen von informellem Lernen und Partizipation geführt worden sind (vgl. Pohl/Stauber 2004, Walther/Stauber/Pohl u.a. 2004 sowie die Materialien von der Projektwebsite [www.iris-egris.de/yoyo](http://www.iris-egris.de/yoyo))

das Besondere – nicht auf Jugendarbeit beschränkt, sondern auch Grundprinzip im Bildungssystem und in der Arbeitsmarktpolitik. Bildung zielt in erster Linie auf Motivation für die persönliche Entwicklung, weniger auf direkte Arbeitsmarktrelevanz. Und auch in Aktivierungsmaßnahmen für Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger/innen stehen negative Anreize wie die Kürzung von Sozialleistungen im Hintergrund, positive Anreize wie Geld und Wahlmöglichkeiten dagegen im Vordergrund. Da junge Erwachsene ab achtzehn Jahren vollen Bürgerstatus genießen, erhalten sie während einer beruflichen oder universitären Ausbildung, unabhängig vom Einkommen ihrer Eltern ein Bildungsgeld in Höhe der Sozialhilfe. Die Maßnahme Open Youth Education ist eine Maßnahme des Schulwesens, die sich an schulmüde Jugendliche richtet, dabei aber trotzdem auch für andere Jugendliche offen ist:

*„Eine Grundannahme war, dass es nicht an uns ist zu beurteilen, warum eine junge Person keine traditionelle Schulbildung verfolgen will. Und wenn dies so ist, können wir ihn oder sie nicht dazu zwingen, zumindest nicht in der Form von Gesellschaft, die wir gerne hätten. Was wir können ist Anreize zu bieten und daran zu glauben, dass wenn einmal ein Zugang zu irgendetwas gefunden ist, er oder sie entdeckt, dass er oder sie tatsächlich zu etwas fähig ist.“ (Mitarbeiter)*

In der Regel wohnen Schüler/innen der Open Youth Education internatartig zusammen. Sie können sich ihre Bildungspläne individuell zusammensetzen, in denen nur wenige Lerninhalte verbindlich vorgeschrieben sind und die auch außerschulische Bestandteile enthalten können, einschließlich eines längeren Auslandsaufenthaltes: „Es ist meine Ausbildung ... ich treffe die Entscheidungen“ (M., weiblich, 18 Jahre).

Partizipation ist hier also im Sinne von individueller Selbstbestimmung in Strukturen formaler Bildung „eingebaut“.

### 2.2 Italien: „Unter-institutionalisiertes“ Regime

Während unsere Bildungspolitiker/innen in der Folge von PISA relativ häufig nach Nordeuropa reisen, gehören die Länder Südeuropas auf den ersten Blick nicht zu den Modellen, an denen sich deutsche Experten/innen ein Vorbild nehmen. Zu groß erscheinen die Integrationsprobleme angesichts hoher Quoten von Jugendarbeitslosigkeit und zu verschieden scheinen die institutionellen Strukturen: die Mittelmeerstaaten werden als „unterinstitutionalisierter“ Typus von Wohlfahrtsstaaten bezeichnet, weil staatliche Sicherungs- und Unterstützungssy-

steme weniger stark ausgebaut sind.

### Beispiel ArciRagazzi

Wie sich der Mangel an festgeschriebenen Unterstützungsstrukturen zu unkonventionellen Partnerschaften in der Stadtteiljugendarbeit nutzen lässt, zeigt ein Beispiel aus Palermo: das Projekt ArciRagazzi.

ArciRagazzi ist ein Verein, der über Angebote der Jugendarbeit versucht, Jugendlichen Perspektiven für ein selbstbestimmtes Leben jenseits der Mafia aufzuzeigen – gerade wenn ihnen keine beruflichen Perspektiven offen stehen. Die Gruppen, die sich über Theater- und Musikworkshops oder Stadtteilentwicklungsprojekte gebildet haben, sind nicht nur nach Alter, sondern auch nach familiärem Hintergrund und Bildungsstand gemischt. Diese Mischung hilft, das Problempotential einiger Jugendlicher aufzufangen und ermöglicht gleichzeitig „peer learning“ von erreichbaren Vorbildern.

*„Am meisten setzen sie sich ja mit ihresgleichen auseinander. Da fangen sie dann an zu denken ‚ja, ich will auch studieren, etwas machen‘. Das ist anders als wenn ich als Erwachsener ihnen sage, du musst eine Ausbildung machen... Wir würden sicher nicht so gut akzeptiert, wenn sie uns als Berufsorientierungsmaßnahme sehen würden... Ich denke Ausprobieren ist das Wichtigste im Übergang von der Schule in die Arbeit... Die Erfahrung des eigenen Ausdrucks, Gehör zu finden, Ideen zu entwickeln und umzusetzen kann die jungen Leute unter Umständen dazu bringen, ihre Fähigkeiten in einem weiteren Kontext einzubringen...“ (Mitarbeiter).*

Die im YOYO-Projekt untersuchte Gruppe bestand aus jungen Frauen und Männern zwischen 16 und 24 Jahren, die ein selbstverwaltetes Kinderzentrum leiten. Aus der reinen Teilnahme hat sich ehrenamtliches Engagement und bei einigen Schritt für Schritt der Beginn einer freiberuflichen Karriere herauskristallisiert:

*„Du kannst Du selber sein... Weil auch niemand dir sagen sollte, ‚tu dies, tu das‘. Zuerst solltest du entscheiden... einfach ausprobieren. Während dieses einjährigen Projektes haben wir auch gemerkt, dass wir Fehler gemacht haben, aber das war o.k., das war erwachsen werden, im Prinzip ein Weg sich selbst (aus)zubilden... Sie haben mir vertraut und mir dadurch die Möglichkeit gegeben mir eine Zukunft zu entwerfen.“ (A., weiblich, 21 Jahre)*

*„Aus diesem Verantwortungsgefühl (im dritten Sektor) kann etwas Größeres entstehen... vom festen Job zu träumen ist Zeitverschwendung... du musst deinen Job selber schaffen,*

*neue Berufe erfinden, deine eigenen Wünsche berücksichtigen.“ (Jugendlicher Arci Ragazzi, 20 Jahre).*

### 2.3. Vereinigtes Königreich: „Liberales“ Regime

Im liberalen, angelsächsischen Regime hat Jugendarbeit in erster Linie einen sozialpolitisch-integrativen Auftrag. Die flexible und modularisierte Struktur des Bildungssystems erlaubt jedoch die Kombination informeller und non-formaler mit formaler Bildung.

#### Beispiel Liverpool<sup>3</sup>

Das Beispiel der „Youth Engagement Teams“ zeigt, wie sich aufgrund der Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufsbildungssystems Angebote der Jugendarbeit mit beruflicher Bildung und Beschäftigung verknüpfen lassen. Die „Youth Engagement Teams“ der Stadt Liverpool wurden als Beteiligungsmodell für Jugendliche eingeführt, die sich weniger von den stärker formalisierten Partizipationsmöglichkeiten wie dem Jugendgemeinderat („Youth Council“) angesprochen fühlen. Dabei erhalten Jugendliche aus der offenen Jugendarbeit einen Arbeitsvertrag für zwei Jahre und durchlaufen ein achtwöchiges Training als „Youth Engagement Worker“. Ihre Aufgabe ist es, in den Stadtteilen Jugendliche für eine Mitarbeit in stadtteilbezogenen Gremien zu motivieren und zu coachen. Aufgrund einer Vereinbarung mit der Universität Liverpool bekommen sie diese Tätigkeit als Teil des Studiengangs „Youth and Community Work“ anerkannt. Damit schlägt die Stadtverwaltung gleich drei Fliegen mit einer Klappe: Partizipation von Jugendlichen im Stadtteil wird durch einen „peer learning“-Ansatz erhöht, Beschäftigung ist ein wichtiger Anreiz für Jugendliche sich weiterhin im Bildungssystem zu engagieren und drittens scheint dieses Modell auch dazu beizutragen, den Mitarbeitermangel in der Jugendarbeit auszugleichen.

Zugänge zu den universitären Ausbildungsgängen in Jugendarbeit sind inzwischen an einigen Universitäten in Irland und Großbritannien für ehemalige Nutzer/innen und Ehrenamtliche ausgebaut worden. Unter Nutzung des Zugangssystems für „mature students“ – ab 23 Jahren kann man in Großbritannien und Irland unter Bedingung der Teilnahme an Vorbereitungskursen auch ohne Hochschulreifezeugnis in die Hochschulbildung einmünden – wurden etwa in Cork (Irland) direkte Einmündungspfade für Jugendliche entwickelt, die in

3) Dieses Beispiel stammt aus einem laufenden Städteternetzwerk des URBACT-Programms, zu dem sich Städte zusammengeschlossen haben, die ihre Erfahrungen mit Partizipationsansätzen aufarbeiten wollen – siehe die Projektwebsite [www.urbact.org/youngcitizens](http://www.urbact.org/youngcitizens)

benachteiligten Stadtteilen erst Nutzer/innen von Jugendarbeit, später dann auch ehrenamtlich engagiert sind (Burgess 1998).

#### **2.4. Deutschland: „Arbeitsmarktzentriertes“ Regime**

Als „konservativ“, „korporatistisch“ oder „erwerbsarbeitszentriert“ werden die wohlfahrtsstaatlichen Arrangements in Frankreich, Belgien, Österreich, Deutschland und zum Teil auch der Niederlande bezeichnet. Jugend ist hier primär die Phase der Integration in den Arbeitsmarkt. Jugendarbeit wird hier relativ häufig auf ihre sozialintegrative Funktion reduziert. Platt gesagt: die Jugendlichen von der Straße holen gilt hier schon als hinreichende Begründung.

##### **Beispiel Mobile Jugendarbeit**

Anhand eines Beispiels aus der stadtteilorientierten Jugendarbeit lässt sich zeigen, wie auch hier die spezifischen Bildungspotentiale der Jugendarbeit genutzt werden können und wo ihre strukturbedingten Grenzen liegen. „Türöffner“ war ein Ansatz, den die Mobile Jugendarbeit Stuttgart in Kooperation mit dem Arbeitsamt und dem Sozialamt entwickelt hatte, um auch denjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Anlaufstelle anzubieten, die weder vom Arbeitsamt noch von der Sozialhilfe erreicht wurden. Im Gegensatz zu anderen Städten lag die Initiative aber bei der Mobilen Jugendarbeit, die dann gegenüber den anderen Institutionen durchsetzen konnte, dass das niedrighschwellige Beratungsangebot freiwillig blieb und die Verweigerung nicht mit Leistungsentzug oder ähnlichen negativen Sanktionen belegt wurde. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, wie es mit diesem Angebot gelingt, biographische Brücken in den Bildungskarrieren von jungen Frauen und Männern zu bauen, indem zum Beispiel Beratungsprozesse über einen längeren Zeitraum gelingen, die auch mehrere vergebliche Anläufe, in eine Berufsausbildung einzumünden überstehen. Viele der befragten jungen Männer hatten eine stark ablehnende Haltung gegenüber allem, was nach Schule klang oder roch. Insofern bieten sich die vielfältigen Lerngelegenheiten in einem offeneren Setting an, um diese Barrikaden etwas zu lockern. Häufig passiert Lernen hier ganz unbewusst bei ganz konkreten Dingen, die den Alltag der Jugendlichen betreffen. Ein wichtiger Nebeneffekt solcher Lernsituationen: Zuschreibungen und deren Übernahme ins Selbstbild, seien sie nun kollektiv oder individuell („wir sind doch nur die Loser“), werden dadurch durchbrochen, dass bei der Vielfalt von Settings („Abhängen“, Tischkicker, Sport, Musik etc.) Rollenwechsel

möglich sind, die systematisch inszeniert und für die individuelle Beratungsarbeit genutzt werden können. Der anwaltlichen Funktion der Jugendarbeit kommt dabei eine wichtige Rolle zu, indem damit Lernanlässe entstehen, dieses Selbstbild („mit uns machen sie ja sowieso was sie wollen“) ausdifferenzieren.

Berufliche Entscheidungen müssen gegenüber Dritten darstellbar sein, um subjektiv gangbar zu sein. Diesen Zusammenhang greift das Stuttgarter Projekt auf und erweitert die Zugänge zu Beratung und Unterstützung um eine Perspektive, die eben nicht voraussetzt, dass Jugendliche sich in die institutionellen Deutungsmuster von Übergangsproblemen einpassen, sondern die die Problemdefinition weitgehend den Jugendlichen zugesteht und damit ihre Relevanzstruktur respektiert. Recht plastisch zeigt das folgende Interviewzitat, wie über kleine erfolgreiche Schritte Motivation für Lernen entstehen kann.

Orkan wollte eigentlich nur deshalb eine Berufsausbildung anfangen, um bei einer anstehenden Gerichtsverhandlung dem Richter seine Besserungswilligkeit zu demonstrieren:

*„Nach einem halben Jahr hatt' ich keinen Bock mehr. Hab ich gedacht, jetzt muss ich des so lange machen, bis der Gerichtstermin vorbei ist und dann tu ich einfach kündigen. Dann Gerichtstermin gekommen, Glück gehabt, sieben Monate schon vom ersten Lehrjahr vorbei. Dann hab ich gesagt, komm jetzt, Ende des Jahres gibt's Prämie, dreitausend Mark, die nimmsch au no mit“ (Jugendlicher, 22 Jahre).*

Er hangelt sich von einem möglichen Kündigungszeitpunkt zum nächsten und unterteilt so die Ausbildung einer subjektiv gebrauchswertorientierten Logik folgend in übersichtliche Einheiten. „Dann bin ich ins dritte Lehrjahr gekommen. Und dann, umso länger ich dabei war, umso mehr ist mein Interesse gewachsen. Einen guten Abschluss zu machen, richtig dabei zu sein und so.“

Am Beispiel von Orkan wird die Funktion des Projekts deutlich. Es vermittelt zwischen den Anforderungen des Ausbildungssystems und den Interessen des Jugendlichen und gibt so dem jungen Mann die Möglichkeit, sich auf Lernprozesse einzulassen, etwas auszuprobieren, ohne deshalb gleich die folgenreiche Lebensentscheidung „Beruf“ zu treffen, was Anpassung und Identifikation mit einer Berufsrolle und die Vorwegnahme eventuellen Scheiterns betrifft. Gut auf den Punkt bringt diese Aushandlungsrolle ein Mitarbeiter des Stuttgarter Projekts:

*„Wo in unserer Gesellschaft haben Jugendliche die Möglichkeit, die Anforderungen zu reflektieren, die sich ihnen nach der Schule*

*stellen? Junge Leute brauchen einen Ort, um diesen Zusammenprall auszuleben: Warum braucht man Mittlere Reife, um in einer Bäckerei zu arbeiten? Sie brauchen eine konkrete Person, mit der sie über diese Ungerechtigkeit reden können, um dann vielleicht zu akzeptieren, das ist zwar ungerecht, aber so ist es nun einmal und ich muss nach etwas anderem suchen“ (Projektleiter „Türöffner“).*

### **3. Faktoren für die Realisierung von Bildungspotentialen**

Um eine gedankliche Bresche in die Menge der mit der Diskussion um non-formale Bildung und informelles Lernen einhergehenden bildungspolitischen Initiativen zu schlagen, möchte ich folgenden Vorschlag zur Systematisierung der Diskussion machen: ich unterscheide drei verschiedene Stränge, wie die Potentiale non-formaler Bildung und informellen Lernens besser genutzt werden können (vgl. Pais/Pohl 2003).

- „Informalisierung“ von formaler Bildung: Da ist zunächst einmal die „innere“ Reform des Bildungswesens, die man auch als Informalisierung bezeichnen könnte: Ansätze der Ganztageschule, der Integration reformpädagogischer Methoden und die „Öffnung der Schule“ lassen sich unter dieser Rubrik als „Informalisierung“ charakterisieren.
- Stärkere Förderung von non-formaler Bildung: Zum zweiten finden sich Bestrebungen, Orte non-formaler Bildung stärker unter der Bildungsperspektive nutzbar zu machen. Dazu gehören natürlich auch Strategien wie die Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs durch die Jugendarbeit selbst.
- Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen: Vor allem die Europäische Union hat ein natürliches Interesse an der Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Bildungszertifikaten und -abschlüssen. Von daher ist die Zertifizierung von außerschulisch erworbenen Kompetenzen ein naheliegendes Feld, auf dem sich die EU stark macht (Davies 2001).

Diese drei Strategien kommen natürlich in unterschiedlichen Mischformen vor, je nach politischem und nationalem Kontext. Wichtig ist dabei, die Abhängigkeiten der jeweiligen Strategien untereinander zu sehen. Ein wichtiger Schritt zur Anerkennung läuft über die Zertifizierung. Wie wir in dem Beispiel aus Großbritannien gesehen haben, macht es ein hochflexibles und durchlässiges Bildungssystem leichter, formale Zertifikate für in der Jugendarbeit Gelerntes zu kreieren, die dann für die Jugendlichen einen echten Gebrauchswert

haben. Ansonsten droht die Gefahr, dass soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildungszertifikaten auf der außerschulischen Ebene verdoppelt werden (Field/Spence 2000) und die Informalisierung des Lernens eine verschärfte Informalisierung sozialer Kontrolle nach sich zieht (Coffield 1999; Pais/Pohl 2003).

Die Umsetzung und Nutzung dieser Strategien auf Stadtteilebene hängt von Umständen ab, die sich zu drei Faktoren bündeln lassen.

- Lokale, regionale und nationale Thematisierung: Lokale, regionale und nationale Thematisierung der Bildungspotentiale von Jugendarbeit meint zuallererst einmal das allgemeine Klima und die allgemeine Wertigkeit, die Jugendarbeit auf unterschiedlichen Ebenen hat.
- Bewusstsein über Potentiale und Wirkungen: Eine wichtiger Schritt hin zur Anerkennung von non-formaler Bildung liegt in der Schaffung eines Bewusstseins über die Potentiale und Wirkungen von Jugendarbeit (Bjørnåvold 2001). Auf der Ebene der Professionellen in der Stadtteil- und Jugendarbeit setzt dies voraus, sich auf die komplizierten Aushandlungsprozesse einzulassen – wofür sie ganz konkret einen Auftrag brauchen, der in der unübersichtlichen Kompetenzverteilung im deutschen Bildungsbereich schwer zu bekommen ist.
- Anerkennung von Jugendarbeit als „Bildung“: Anerkennung der Bildungsprozesse in der Jugendarbeit als „Bildung“ heißt jedoch vor allem erst einmal die offizielle Anerkennung und Aufwertung von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit. Die Gefahr dabei besteht in einer „Verzweckung“ und sozial- oder bildungspolitischen Indienstnahme der Jugendarbeit. Diese ist in Deutschland ungleich größer als in anderen Ländern, da hier die unterschiedlichen non-formalen und formalen Bildungsorte institutionell sehr stark gegeneinander abgegrenzt sind. Deshalb muss Jugendarbeit hier auf ihrer eigenen Fachlichkeit bestehen, die einen eigenen Bildungsbegriff, der auf den Konzepten Partizipation – im Sinne auch biografisch gedachter Selbstbestimmung –, Aneignung (Deinet/Reutlinger 2004) und Bildung als sozialem Akt (Wenger 1999; Miles u.a. 2002) aufbaut. Ob sie damit gegenüber einer ungleich einflussreicheren Institution wie der Schule Erfolg haben kann, hängt wiederum weitgehend von der Aufwertung der Jugendarbeit auf den genannten drei politischen Ebenen ab.

## Literatur

- Bjørnåvold, J. (2001): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg.
- Burgess, P. (1998): „Developing Communities through Lifelong Learning“, in: Walther, A./ Stauber, B. (Hg.): Lifelong Learning in Europe. Vol. 1. Tübingen, S.209-217.
- Coffield, F. (1999): „Breaking the Consensus: lifelong learning as social control“, in: British Educational Research Journal, 25(4), S.479-499.
- Colley, H./ Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. Leeds.
- Davies, P. (2000): „Formalising learning. The impact of accreditation“, in: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol, S.54-63.
- Deinet, U./ Reutlinger, C. (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- du Bois-Reymond, M. (2004): Lernfeld Europa. Opladen.
- Esping-Andersen, G. (1990): The three worlds of welfare capitalism. Princeton, NJ.
- Europäische Kommission (2001): Neuer Schwung für die Jugend Europas. Ein Kommissionsweißbuch. [http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/index_de.html).
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. [http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html).
- Field, J./ Spence, L. (2000): „Informal learning and social capital“, in: Coffield, F. (Hg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol.
- Miles, S./ Pohl, A./ Stauber, B. u.a. (2002): Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning. Aldershot.
- Pais, J. M./ Pohl, A. (2003): „Of roofs and knives. The dilemmas of recognising informal learning“, in: López Blasco, A./McNeish, W./Walther, A. (Hg.): Young people and contradictions of inclusion. Bristol, S.223-241.
- Pohl, A./ Schneider, S. (2000): „Was britische ‚fast lanes‘ mit deutschen Überholspuren zu tun haben: Überlegungen zum Dialog zwischen Forschung und Praxis auf regionaler und internationaler Ebene“, in: Pohl, A./Schneider, S. (Hg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Tübingen, S.191-205.
- Pohl, A./ Walther, A. (2003): „Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext“, in: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.): Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Expertisen. München, S.230-261.
- Pohl, A./ Stauber, B. (2004): Trust, space, time and opportunities. Case study report on participation and non-formal education in the support for young people in transitions to work in West Germany. Research project YOYO. Tübingen.
- Pohl, A. /Stauber, B./ Walther, A. (2005): „Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten sie zu stärken“, in: Otto, U./ Bauer, P. (Hg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten, Bd. I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Tübingen, S.299-331.
- Rauschenbach, T./ Leu, H. R./ Lingenauber, S. u.a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn.
- Walther, A./ Pohl, A./ Stauber, B. u.a. (2004): Youth Policy and Participation: Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. Tübingen.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge.