

Pohl, Axel

Lebenslanges Lernen – ein Konzept zum Abbau der Benachteiligung von Jugendlichen?

Tübingen : Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung 2006, 13 S. - (IRIS Arbeitspapiere; 1-2006)

urn:nbn:de:0111-opus-25991

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.



Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

IRIS Arbeitspapiere

16

Herausgeber:



Institut für regionale Innovation
und Sozialforschung, IRIS e.V.

Fürststraße 3, 72072 Tübingen
Tel. +49 7071 79520-60, Fax 79520-77

Internet: www.iris-egris.de
E-Mail: iris.tue@iris-egris.de

V.i.S.d.P.: Dr. Gebhard Stein (Ge-
schäftsführer)

Textsatz: Axel Pohl
Gesetzt mit dem Open-Source-Satzsystem L^AT_EX
Cover unter Benutzung einer mit wordle.net erstellten Illustration
(CC-Lizenz)



Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-
Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland
Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> oder schicken
Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300,
San Francisco, California 94105, USA.

Lebenslanges Lernen – ein Konzept zum Abbau der Benachteiligung von Jugendlichen?

Axel Pohl

Überarbeitetes Manuskript zum Vortrag bei der Tagung „Lebenslanges Lernen in Europa – Förderung von Chancengleichheit durch alternative Lernformen und deren Anerkennung“ veranstaltet von der BAG EJSJ vom 11./12. Oktober 2006 in Berlin-Spandau

Inhalt:

Lebenslanges Lernen: ein schillerndes Konzept	2
Offene Fragen und Dilemmata	6
Über den Umgang mit Dilemmata in der Praxis	8
Anforderungen an Strategien zur Förderung Lebenslangen Lernens	10
Weiterführende Infos zu den Projektbeispielen	11
Literatur	12
Autor	13

Spätestens die PISA-Untersuchung hat alle, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, dazu veranlasst, verstärkt in Europa nach Antworten auf drängende Reformfragen zu suchen. Nicht zuletzt die europäische Debatte um Lebenslanges Lernen und die zunehmende Europäisierung von Jugend- und (Berufs-) Bildungspolitik hat den Blick dabei auf die außerschulischen Lern- und Bildungsorte gelenkt (du Bois-Reymond 2003).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Chancen das Konzept des Lebenslangen Lernens für benachteiligte Jugendliche bietet, aber auch was dieser Absatz an offenen Fragen birgt, denen sich neben dem Bildungssystem auch Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit stellen müssen. Dazu werden

zunächst die innovativen Potenziale herausgearbeitet, die das Konzept Lebenslanges Lernen für die Arbeit mit Jugendlichen mit geringeren Startchancen bietet. In einem zweiten Schritt werden einige offene Fragen zum Konzept Lebenslanges Lernens aufgeworfen. Anhand von zwei konkreten Projektbeispielen werden mögliche Umgangsweisen von Projekten angedeutet, aus denen Anforderungen an Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit abgeleitet werden, die ein offensives Verständnis von Lebenslangem Lernen zum Umgang mit den angedeuteten Dilemmata vorschlagen.

Lebenslanges Lernen: ein schillerndes Konzept

Zunächst einmal sind unterschiedliche begriffliche Ebenen zu unterscheiden, wenn von Lebenslangem Lernen die Rede ist: Einmal ist Lebenslanges Lernen ja zum politisch-programmatischen Schlagwort geworden, das inzwischen inflationär als Begründung für die unterschiedlichsten Strategien gebraucht wird. Von der „*éducation permanente*“ Frankreichs/des Europarats über die „*recurrent education*“ der OECD und „*lifelong education*“ der UNESCO mündete die grundlegende Erkenntnis, dass Lernen nicht nur im formalen Bildungssystem stattfindet schließlich in den 90er Jahren im von der EU-Kommission propagierten Lebenslanges und Lebensbegleitendes Lernen (Dohmen 1996; Dietsche/Meyer 2004)¹. Wie auch immer die unterschiedlichen Konzepte nuanciert wurden, so bergen sie doch alle das gleiche innovative Potenzial, wenn sie als analytisches Konzept oder als erziehungswissenschaftlich fundierte Bildungsprogrammatisierung aufgefasst werden: Analytisch wird anerkannt, dass nur ein geringer Teil an Fertigkeiten und Fähigkeiten in formalen Bildungssettings erworben wird. Programmatisch verschiebt sich daher der Fokus auf das Erforschen und systematische Erschließen von Bildungsressourcen außerhalb und zwischen den formalen Lernorten. Das implizierte Versprechen, das den im positiven Sinne „*utopischen*“ Gehalt dabei vor allem für pädagogisch mit „*benachteiligten*“ Kindern und Jugendlichen Arbeitende ausmacht, ist: Bildung wird stärker ganzheitlich gedacht, die lernenden Subjekte und ihre biographische und soziale Lernsituation wird stärker einbezogen. Dazu kommt die Hoffnung, dass durch Lebenslanges Lernen alternative Lernformen und Lernsettings aufgewertet und gesellschaftlich stärker anerkannt werden.

Die Verheißung für den Abbau von Benachteiligungen lautet etwas komprimiert gesagt: in einer komplexer werdenden Arbeitswelt müssen berufliche Kompetenzen nicht mehr ausschließlich in einer ersten Bildungsphase im formalen Bildungssystem erworben werden. Wenn alle lebenslang dazu lernen müssen, spielt z.B. Misserfolg in der Schulkarriere eine weniger große Rolle für den weiteren Lebensverlauf, denn es bestehen vielfältige

¹ Zur Karriere des Konzepts bei der EU-Kommission vgl. den Vortrag von Hans Steimle.

Möglichkeiten, Versäumtes durch Weiterbildung, non-formale Bildung und informelles Lernen zu kompensieren.

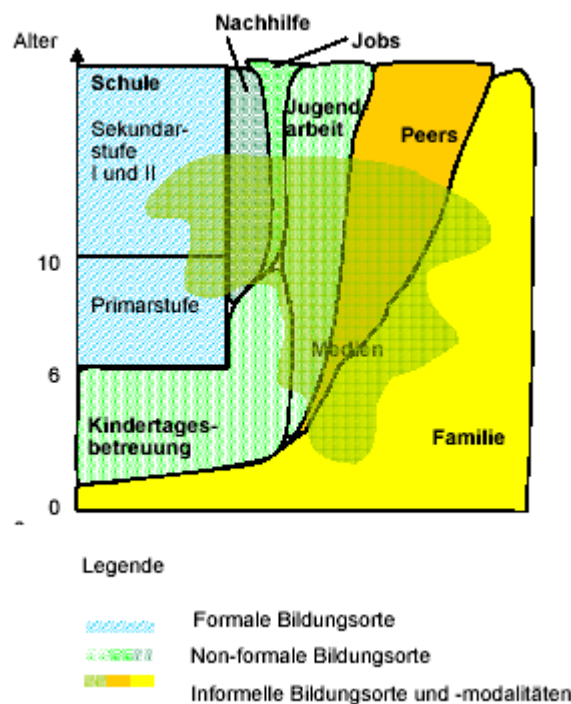
Ausgangspunkte der deutschen wie der internationalen Diskussion um non-formale Bildung und informelles Lernen ist die zunehmende Diskrepanz zwischen den Lebenswelten von Jugendlichen und formaler Bildung. Der Tenor dieser Argumentation sei nur in Stichworten umrissen: Wissen und Können, das heute gefragt ist, ändert sich so schnell, dass formale Bildung an ihre Grenzen stößt. Dazu kommt, dass formale Bildung dadurch unter einem hohen Legitimationsdruck auch gegenüber 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 andauernder Massenarbeitslosigkeit 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 90er Jahre alle nationalen Regierungen „informelles Lernen“ und „non-formale Bildung“ als Zauberformel zur Linderung dieser Krise entdeckt (Europäische Kommission 1996). Für Jugendliche heißt das – in der unten stehenden Abbildung in einer Darstellung des Deutschen Jugendinstituts – erst einmal, dass ihr Lernen in den Lebensbereichen außerhalb der Schule in den Blick genommen wird: in Verein, Nachhilfe, Jobs, aber auch der Jugendarbeit als dem Bereich der non-formalen Bildung, der hier exemplarisch dargestellt ist am Beispiel der Kindheit und frühen Jugend. Sowie der Welt der Familie, und der peers. Informelles Lernen findet also in allen Lebensbereichen statt – auch in der Schule. Insofern ist informelles Lernen auch eher eine Lernweise oder -modus, der verspricht, nahe an den Lernbedürfnissen und Lebensrealitäten der Subjekte zu sein.

„Lebensweites“ Lernen: erweitertes Bildungsverständnis

Zum besseren Verständnis ist noch genauer zu klären, was gemeint ist, wenn von non-formaler Bildung und informellem Lernen die Rede ist (siehe Abb. 1). 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 intentionale, also geplante, aber nicht curricular verfasste Bildungsangebote außerhalb des Bereichs formaler Bildung. Diese Bildungsangebote ermöglichen durch das

Bereitstellen bestimmter Rahmenbedingungen Prozesse informellen Lernens. Es geht in der Debatte 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).

Abbildung 1: Bildungsorte (Quelle: Rauschenbach u.a. 2004)

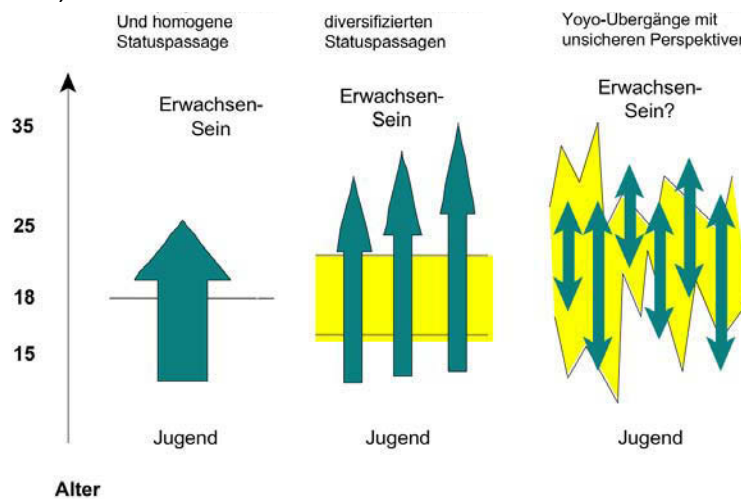


„Lebenslanges“ Lernen: veränderte Übergänge

Das innovative Potenzial des Konzepts Lebenslanges Lernen besteht jedoch in seiner Sichtweise auf den Lebenslauf als Ganzes. Für Jugendliche muss dies vor allem vor dem Hintergrund veränderter Übergänge ins Erwachsenenalter interpretiert werden. Das alte Modell von Jugend – in Abb. 2 links – ging von einem linearen Übergang ins Erwachsenenleben aus. In diesem Modell war Jugend als Bildungszeit gesellschaftlich abgesichert - wenn auch entlang den Linien sozialer Ungleichheit unterschiedlich stark und lang. Einmal abgeschlossen, war der Erwachsenenstatus in jeder Hinsicht

erreicht, also auch was das Lernen anbetrifft. Im mittleren Modell ist Jugend gedacht als ein Ensemble von in unterschiedlichen Zeiträumen zu bewältigender Statuspassagen, unter denen eine die Ablösung von den Eltern, eine andere die verlängerte Zeit des Qualifikationserwerbs darstellt. Das rechte Modell der „YOYO-Übergänge“ geht davon aus, dass diese Übergänge sich entstandardisiert haben und immer weniger vorhersagbar und in sich fragmentiert sind. D.h. es finden sich heute viele junge Erwachsene, die z.B. bereits Eltern sind, gleichzeitig aber beruflich noch nicht Fuß gefasst haben. Zusätzlich erscheinen einige dieser Übergänge umkehrbar, etwa wenn aufgrund beruflicher Neuorientierung oder Zweitausbildung die erreichte Autonomie gegenüber den Eltern zurückgenommen werden muss.

Abbildung 2: Veränderte Übergänge ins Erwachsenenleben (Quelle: IRIS)



Empirisch heißt das, dass sich der Status Jugend zeitlich verlängert und inhaltlich pluralisiert hat. Jugend als gesellschaftlich verankertes und abgesichertes Moratorium, als eine Zeitspanne, in der Jugendliche von gesellschaftlichen Pflichten entlastet werden, um genügend kulturelles Kapital in Form von Bildung anzusammeln, sind jedoch vorbei: 15 Millionen Kinder und Jugendliche sind von Armut betroffen. Eine wachsende Zahl von Jugendlichen sieht sich entweder dauerhaft von Teilhabe am Erwerbsleben ausgeschlossen oder ist auf prekäre Segmente des Arbeitsmarktes verwiesen (Walther/Pohl 2005). Die gesellschaftlich abgesicherte Lebenslage Jugend ist also dabei, sich fundamental zu verändern. Als ein Folge dieser Entgrenzung von Jugend wird das Bildungssystem belastet durch die Entwertung der Zertifikate, die darin erworben werden können: immer mehr

Jugendliche erreichen höhere Bildungsabschlüsse und können immer weniger damit anfangen. Gleichzeitig erhöhen sich die Anteile von Jugendlichen, die das Bildungssystem mit gar keinem oder mit relativ niedrigen Abschlüssen verlassen.

Lebenslanges Lernen verspricht, eine Antwort auf die genannten Trends liefern zu können. Dazu will ich drei Aspekte herausheben, die andernorts als europaweit angewendete Entwicklungslinien herausgearbeitet worden sind (vgl. Pais/Pohl 2003):

- Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen heißt zunächst einmal vor allem Zertifizierung: 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.
- 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.
- „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.

Offene Fragen und Dilemmata

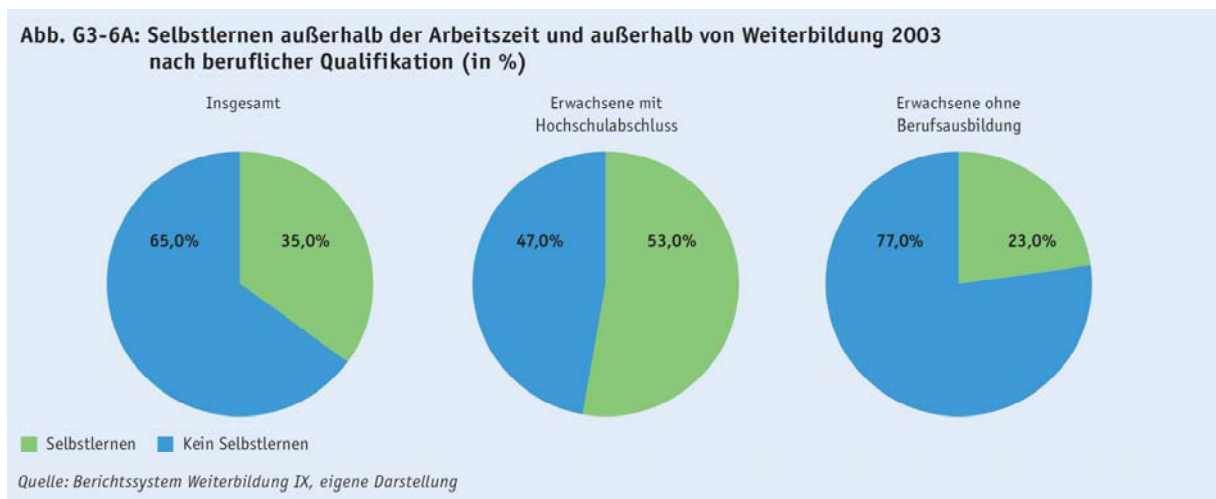
Diese Strategien finden sich in unterschiedlichen Kombinationen und Mischungsverhältnissen in den nationalen Programmen zur Förderung des Lebenslangen Lernens, die insbesondere auf die Förderung von Jugendlichen mit geringeren Startchancen zielen.

Gefahr der doppelten Übergangenheit von Benachteiligten

Neben den genannten Chancen sind aber auch einige offene Fragen und Dilemmata mit diesen Strategien verknüpft. Nach wie vor sind Zertifikate die Haupteintrittskarte in den Arbeitsmarkt. Sie sind jedoch immer weniger eine hinreichende Voraussetzung für erfolgreiche berufliche Integration, vielmehr spielen Faktoren jenseits von Schulabschlüssen eine immer größere Rolle. Firmen nutzen diese Faktoren als „weiche“ Auswahlkriterien bei der Auswahl von BewerberInnen. Damit droht die Gefahr, dass soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildungszertifikaten auf der außerschulischen

Ebene verdoppelt werden, etwa indem solche außerschulischen Aktivitäten in die Auswahlverfahren der Unternehmen mit einfließen. Dies stellt für sich genommen lediglich eine verschärfte Form sozialer Kontrolle dar (Field/Spence 2000), die für alle gleichermaßen relevant ist, ob „benachteiligt“ oder nicht. Sieht man sich jedoch Forschungsergebnisse heran, wie Zugänge zu informellem Lernen empirisch verteilt sind, wird deutlich, dass je höher der Schulerfolg desto wahrscheinlich auch der Zugang zu non-formalen und informellen Lerngelegenheiten. Dafür, dass sich das hier gewählte Beispiel des „Selbstlernens neben der Arbeitszeit“ (siehe Abb. 3) auf andere Bereiche übertragen lässt, sprechen die meisten Ergebnisse der Forschung, ob sie nun von „doppelter Bildungsschere“ (Barz/Tippelt 2004) oder „doppelter Privilegierung“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004) sprechen.

Abbildung 3: Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit (Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006)



Hinzu kommt, dass durch diese Informalisierung Motivation zur zentralen Ressource wird. Diese ist in YOYO-Übergängen ohnehin eine der wichtigsten Ressourcen: Sich immer wieder neu zu orientieren, aus gemachten Erfahrungen persönlich für sich biographischen Sinn herzustellen, sind zentrale Fähigkeiten. Hier droht die Gefahr, dass frühe Erfahrungen des Scheiterns doppelt bestraft werden: wessen Schulkarriere durch demotivierende Erfahrungen und Misserfolge geprägt war, läuft Gefahr, dies als „mangelnde Lernmotivation“ immer wieder auf die Rechnung gesetzt zu bekommen, z.B. in Form der nicht vorweisbaren non-formalen und informellen Lernanstrengungen.

Formalisierung des Informellen und Gefahr der Verengung auf „Wissen“

Zu dieser doppelten Selektivität kommt die Gefahr, dass die Informalisierung des Lernens eine verschärfte Informalisierung sozialer Leistungskontrolle an bisher nicht formalisierten Bildungsorten nach sich zieht (Coffield 1999; Pais/Pohl 2003). Die Gefahr dabei besteht in einer „Verzweckung“ und sozial- oder bildungspolitische Indienstnahme der Jugendarbeit. Gerade auch im Kontext eines Trends, Bildung mit Wissen und kognitiven Fertigkeiten gleichzusetzen. Diese Gefahr ist in Deutschland ungleich größer als in anderen Ländern, da hier die unterschiedlichen non-formalen und formalen Bildungsorte institutionell sehr stark gegeneinander abgegrenzt sind und zum Beispiel die Jugendsozialarbeit als quantitativ bedeutender Bildungsort als solcher gegenüber dem System der (Berufs-)Bildung als nachrangig behandelt wird (Pohl/Walther 2006).

Über den Umgang mit Dilemmata in der Praxis

Wie gehen nun Projekte der Jugendsozialarbeit und der Jugendarbeit mit diesen Dilemmata um? Sind diese überhaupt relevant in der Praxis? Um zu zeigen, wie die genannten offenen Fragen in der Praxis „ankommen“, werden im folgenden zwei Projekte aus Portugal und Großbritannien vorgestellt, weil der Blick ins europäische Ausland gleichzeitig deutlich macht, an welchen Strukturen sich die Fragen festmachen lassen.

Beispiel aus Portugal: Chapitô, Lissabon

Ein Beispiel wie Projekte der Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit mit diesen Dilemmata konfrontiert sind und welche Lösungen sie dafür finden, stammt aus einem Forschungsprojekt zu non-formaler Bildung, an dem der Autor beteiligt war. Es ist das Kulturprojekt Chapitô in Lissabon (vgl. Miles u.a. 2002). Châpito bot in den 90er Jahren Kurse in Zirkusarbeit für jugendliche Straftäter und Rehabilitanden an. Daraus entwickelte sich die Idee, den Jugendlichen größere Zukunftschancen zu eröffnen, indem diese Kurse zertifiziert und als Bildung anerkannt wurden. Die Kurse wurden ausgebaut und nicht mehr nur für Straftäter angeboten, sondern zunächst für benachteiligte Jugendliche und später für „alle“. Im Lauf der 90er Jahre gelang es dem Projekt, das Bildungsministerium davon zu überzeugen, welcher positiven Effekt die Teilnahme für die Jugendlichen hat, zum Beispiel, welche gute Arbeitsmarktchancen die AbsolventInnen hatten, die nicht nur beim Zirkus Arbeit fanden, sondern auch in den unterschiedlichsten Bereichen darstellender Künste eingesetzt werden konnten. Mitte der 90er Jahre wurden aus den Kursen, die Berufsschule EPAOE, die von Jugendlichen als eine reguläre Option nach der Sekundarstufe I gewählt werden

konnte und in zwei Jahren zu einem regulären beruflichen Abschluss führte. Das Curriculum wurde in Verhandlung mit dem Bildungsministerium um allgemeinbildende Anteile wie Mathematik und Portugiesisch erweitert. Zeitgleich zur Anerkennung des Abschlusses veränderte sich die SchülerInnenenschaft: der Anteil von Jugendlichen, die weniger aus „klassischen“ Kontexten der Benachteiligung stammten (Stadtviertel, Familien mit wenig Ressourcen) nahm zu. Immer mehr Jugendliche, die dies als normale Option des beruflichen Schulwesens wahrnahmen, bewarben sich um die Aufnahme.

Beispiel aus Nordirland: „Lifting the Limits“, Armagh

Das liberale britische Übergangsregime (vgl. Walther 2006; Walther/Pohl 2003) wird normalerweise mit einem hohen Druck auf die Individuen verbunden, für sich selbst zu sorgen: „rights and responsibilities“, also „Rechte und Verpflichtungen“, ist die von der Labour-Regierung ausgegebene Leitformel. Jugendliche sollen schnellstmöglich ökonomische Unabhängigkeit erreichen. Prominent geworden ist das Programm „New Deal for Young People“, das arbeitslose Jugendliche nach einer kurzen Orientierungsphase vor die Wahl zwischen Erwerbsarbeit, Ausbildung oder gemeinnütziger Tätigkeit stellt. Weigern sie sich, eine dieser Optionen anzunehmen, wird ihnen die Sozialhilfe gekürzt (auf die immerhin jeder ab 18 ohne Job unabhängig von seiner Familie Anspruch hat). Dieses Programm wurde auch auf allein erziehende Mütter ausgedehnt. In diesem Kontext sind Projekte entstanden, die Aktivierung durchaus im Sinne positiver Anreize konzipieren:

Lifting the Limits ist ein solches Modellprojekt in einer ländlichen Region Nordirlands. Die jungen Mütter waren zum größten Teil längere Zeit Sozialhilfeempfängerinnen, bevor sie ins Projekt eingemündet sind. Dort sind sie – einer Ausbildung im deutschen dualen System vergleichbar – angestellt, erhalten einen Lohn und werden in eineinhalb Jahren zu ‚Community Leaders‘ ausgebildet (GemeinwesenarbeiterInnen). In dieser Zeit bauen sie selber Jugendgruppen oder Selbsthilfe-Gruppen für andere junge Mütter auf. Das Projekt ist in hohem Maße durch peer learning geprägt, d.h. Lernen voneinander und die gegenseitige Unterstützung unter den Teilnehmerinnen. Die jungen Mütter arbeiten nach einer sechswöchigen Trainingsphase weitgehend selbstständig in einem Gemeinwesen. Sie sind dabei gleichzeitig Lernende und Tutorinnen in den Projekten, die sie in ihren lokalen communities aufbauen. Begleitende Trainingseinheiten in den Bereichen Jugend- und Gemeinwesenarbeit, Kommunikation, Persönlichkeitsentwicklung und IT verknüpfen praktisches Können mit theoretischem Wissen. Der Abschluss entspricht dem dritten von fünf Bildungsniveaus des modularisierten britischen Bildungssystems und berechtigt zum Hochschulstudium in verwandten Fächern (vergleichbar Fachhochschulreife).

Viele der jungen Frauen machen nach jahrelangen Erfahrungen des Auschlusses die Erfahrung, dass allein erziehend zu sein nicht notwendigerweise ein Hinderungsgrund für einen eigenständigen Lebensentwurf darstellen muss. Die Erfolgsquoten – gemessen an der Erreichung des staatlich anerkannten Abschlusses und den Übergängen in Höhere Bildung – sind entsprechend hoch.

Anforderungen an Strategien zur Förderung Lebenslangen Lernens

Wie oben skizziert, stellt Lebenslanges Lernen im Zusammenhang mit der zunehmenden Individualisierung von Benachteiligung ein ambivalentes Konzept dar, das gleichzeitig Chancen auf die Stärkung emanzipatorischer Lernkonzepte bietet als auch die Gefahr einer Instrumentalisierung von Lernen auf die Verwertbarkeit von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt hin birgt (vgl. Alheit/Dausien 2002). Was können Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit tun, um diese Ambivalenz zu berücksichtigen und zu vermeiden, die genannten Selektionsmechanismen im Zuge der Propagierung von Lebenslangem Lernen zu verstärken? Und welche politischen Rahmenbedingungen brauchen sie dazu? Dazu werden im folgenden einige kursorische Gedanken vorgestellt, die als eine erste – keinesfalls vollständige – „Checkliste“ gelesen werden können, wie sich Lebenslanges Lernen in diesen Feldern unter der Berücksichtigung der dargelegten jugend-, bildungs- und lebenslauftheoretischen Überlegungen umsetzen lässt.

Perspektive veränderter Lebensläufe: Zugänge, „Brücken“, flexible Einstiegspunkte

Ausgangspunkt aller Konzepte müssen die Lernbiographien der Jugendlichen sein, nicht die Institutionen, die Lern- und Bildungsmöglichkeiten bieten. Klar ist, dass insbesondere Jugendliche mit geringeren Startchancen oder demotivierenden Erfahrungen im Bildungssystem verstärkt auf Unterstützungsinstitutionen angewiesen sind, die im biographischen Sinn „Brücken“ zwischen unterschiedlichen Lern- und Bildungsorten schlagen helfen. Dazu gehört einerseits die Beziehung zwischen den in unterschiedliche Zuständigkeiten zersplitterten Bildungsangeboten aus Sicht der Jugendlichen – etwa über Netzwerke – herzustellen. Andererseits gehört dazu auch das Insistieren auf den Zusammenhang von individueller Motivation und subjektivem Sinn von Lernen. Das bedeutet auch darauf hinzuwirken, dass jungen Menschen, für die Lernerfahrungen meist Erfahrungen des Misserfolgs und der Demotivierung waren, dies nicht auch noch als individuelles Defizit und Motivationsproblem zugeschrieben wird und dazu benutzt wird, Zwangsmaßnahmen zu begründen. Ganz im Gegenteil bieten Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit strukturell gute Voraussetzungen, Brüche in den Lernbiographien der jungen Frauen und Männer nicht als „Abweichung von

der Norm“ zu thematisieren, sondern dazu beizutragen, dass es Jugendlichen gelingt, diese Brüche in eine biographisch sinnhafte Struktur zu (re-)integrieren. Deshalb müssen Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit hier auf ihrer eigenen Fachlichkeit bestehen, die einen eigenen Bildungsbegriff, der auf den Konzepten Partizipation im Sinne auch biographisch gedachter Selbstbestimmung, Aneignung (Deinet/Reutlinger 2004) und Bildung als sozialem Lernen (Wenger 1999; Miles u.a. 2002) aufbaut.

Biographische Orientierung: Anerkennung und Partizipation

Ein wichtiger Schritt zur Anerkennung veränderter Lernbiographien läuft über die Zertifizierung. Wie wir in dem Beispiel aus UK gesehen haben, macht es ein hochflexibles und durchlässiges Bildungssystem leichter, formale Zertifikate für in der Jugend(sozial)arbeit Gelerntes zu kreieren, die dann für die Jugendlichen einen echten Gebrauchswert haben. Und nicht zu Verdoppelung der Benachteiligung, wie sie oben skizziert wurde, beitragen. Das Beispiel aus Portugal zeigt, dass Projekte dafür ein Instrumentarium brauchen, um sich immer wieder über die Passung zwischen ihren Angeboten und den biographischen Situationen ihrer TeilnehmerInnen sowie entsprechender Zugangshürden klar zu werden.

Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit verfügen hier über strategisch wichtige Ressourcen, um formale Lernorte mit lebensweltlichen/informellen zu verknüpfen, ohne den „Eigensinn“ der letzteren durch Kolonialisierung und Indienstnahme zu gefährden. Gleichzeitig verfügen diese Bereiche über das methodische Repertoire, Jugendliche und junge Erwachsene dabei zu fördern, aktiv und selbstbestimmt ihre Lernbiographien zu gestalten. Ob sie damit gegenüber ungleich einflussreicheren Institutionen wie dem (Berufs-) Bildungsbereich oder der Arbeitsverwaltung Erfolg haben können, hängt wiederum weitgehend von der Aufwertung der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit auf unterschiedlichen politischen Ebenen ab. In dem skizzierten Rahmen verstanden kann Lebenslanges Lernen und die dahinter stehenden Erkenntnisse einen politisch weithin anerkannten konzeptionellen und argumentativen Rahmen dafür liefern.

Weiterführende Infos zu den Projektbeispielen

- Fallstudie zum Projekt „Lifting the Limits“:
http://www.delni.gov.uk/youthaction_northern_ireland.pdf
- Website des Trägers YouthAction Northern Ireland:
<http://www.youthaction.org>
- Forschungsprojekt zu „Chapitô“: <http://www.iris-egris.de/projekte/yfe>
- Website von Chapitô: <http://www.chapito.org>

Literatur

- Alheit, Peter (1995): „Biographizität als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung“. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 276–307.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): „Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit“. In: Hoerning, Erika (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257–283.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Band 18, S. 9–200, Münster (Waxmann).
- Coffield, Frank (1999): „Breaking the Consensus: lifelong learning as social control“. In: British Educational Research Journal 25, H. 4, S. 479–499.
- Colley, Helen/Hodkinson, Phil/Malcolm, Janice (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004): ‚Aneignung‘ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik: Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dietsche, Barbara/Meyer, Heinz H. (2004): Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag der BLK. Bonn: DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf
- Dohmen, Günther (1996): Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (= BMBF publik).
- Du Bois-Reymond, Manuela (2003): „Neues Lernen - alte Schule: eine europäische Perspektive“. In: Beitrag zum 18. DJI-Symposium "Jugendforschung zwischen Tradition und Innovation". Berlin.
- Field, John (2002): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent (UK); Stirling (USA): Trentham Books.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn.
- Miles, Steven/Pohl, Axel/Stauber, Barbara u.a. (2002): Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning. Aldershot: Ashgate.

- Pais, José Machado/Pohl, Axel (2003): „Of roofs and knives. The dilemmas of recognising informal learning“. In: López Blasco, Andreu/McNeish, Wallace/Walther, Andreas (Hg.): Young people and contradictions of inclusion. Bristol: Policy Press, S. 223–241.
- Pohl, Axel/Walther, Andreas (2003): „Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext“. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Expertisen. München: DJI-Materialien, S. 230–261.
- Pohl, Axel/Walther, Andreas (2006): „Benachteiligte Jugendliche in Europa“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 47/2006, S. 26–36. URL: <http://www.bpb.de/publikationen/W8UOKP.html> [Stand: 11. Dezember 2006].
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans/Lingenauber, Sabine u.a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn: BLK.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Walther, Andreas (2006): „Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts“. In: Young 14, H. 2, S. 119–139.
- Wenger, Etienne (1999): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Autor

Axel Pohl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für regionale Innovation und Sozialforschung in Tübingen (www.iris-egris.de). Kontakt: IRIS e.V., Fürststr. 3, 72072 Tübingen, E-Mail: axel.pohl@iris-egris.de

Nr.	Titel	AutorInnen	Datum
Nr. 1-2007	Youth – Actor of Social Change. Theoretical reflections on young people's agency in comparative perspective. Interim discussion paper for the UP2YOUTH project.	Axel Pohl, Barbara Stauber & Andreas Walther	Oktober 2007
Nr. 1-2006	Lebenslanges Lernen - ein Konzept zum Abbau der Benachteiligung von Jugendlichen?	Axel Pohl	Dezember 2006
Nr. 1-2005	Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Final report	Andreas Walther & Axel Pohl	Dezember 2005
Nr. 1-2004	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	Axel Pohl & Barbara Stauber	Februar 2004
Nr. 1-2003	Participation and Informal Learning in Young Peoples Transitions to Work. Joint Analysis Report for the YOYO project	Morena Cuconato, Corina Laasch, Gabriele Lenzi & Andreas Walther	April 2003
Nr. 5-2002	How to Avoid Cooling Out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. WP2 Report for the YOYO project	Manuela du Bois-Reymond, Wim Plug, Barbara Stauber, Axel Pohl & Andreas Walther	July 2002
Nr. 4-2002	Families and Transitions in Germany. National Report for the Project 'Families and Transitions in Europe' for Germany	Jutta Goltz, Barbara Stauber, Andreas Walther & Simone Menz	April 2002
Nr. 3-2002	Ehemalige Sindelfinger HauptschülerInnen im Übergang in die Arbeitswelt. Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zum beruflichen Verbleib von HauptschulabsolventInnen in Sindelfingen	Wolfgang Carl, Axel Pohl & Sabine Schneider	April 2002
Nr. 2-2002	Chancengleichheit von (jungen) Frauen und Männern am Übergang von der Schule zum Beruf bei der Einrichtung von lokalen Netzwerken für Beschäftigung. Endbericht	Gunter Neubauer, Sabine Riescher & Reinhard Winter	März 2002
Nr. 1-2002	Youth Transitions, Youth Policy and Participation. State of the Art Report for the YOYO project	Andreas Walther, Gry Moerch Hejl, Torben Bechmann Jensen With the assistance of Amanda Hayes	März 2002
Nr. 2-2001	Transitions to work, youth policies and 'participation' in Germany. National report for the YOYO project	Andreas Walther, Barbara Stauber, Axel Pohl & Holger Seifert	November 2001
Nr. 1-2001	Abschlußbericht zum deutschen Teil des Projektes INTEMIGRA	Jutta Goltz, Gebhard Stein unter der Mitarbeit von Sarina Ahmed & Friedemann Bär	Oktober 2001
Nr. 2-2000	Beratung sozialer Netzwerke im Dritten Sektor: Beschäftigung für (benachteiligte) Jugendliche in der Jugend- und Sozialarbeit. Abschlussbericht	Anne Schwarz, Barbara Stauber & Andreas Walther	Dezember 2000

Nr.	Titel	AutorInnen	Datum
Nr. 1-2000	„Coming out of the shell“ - Advantages of performing arts in the context of riskful youth transitions. Report on the research project „Secondary learning effects in community arts“	Rui B. Banha, Maria do Carmo Gomes, Steven Miles, Axel Pohl, Barbara Stauber & Andreas Walther	März 2000
Nr. 1-1999	Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. Nationaler Bericht für Deutschland (West)	Barbara Stauber & Andreas Walther	März 2000

Download von unserer Website: www.iris-egris.de

