

Tully, Claus J.

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten - Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 402-417



Quellenangabe/ Reference:

Tully, Claus J.: Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten - Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 402-417 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56201 - DOI: 10.25656/01:5620

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56201>

<https://doi.org/10.25656/01:5620>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

30.1.1. (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 4/2007

Schwerpunkt/Main topic

Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

Editorial 339

Ludwig Stecher

Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

Introduction to the Issue's Focus on Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities

341

Ludwig Stecher, Falk Radisch, Natalie Fischer, Eckhard Klieme

Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagssschule

The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-day Schools

346

Susanna Roux, Wolfgang Tietze

Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen

Effects and Assurance of the (Educational) Quality in All-day Institutions for Children

367

Ivo Züchner

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

The Educational Quality of Child and Youth Services

385

Claus J. Tully

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

Life as Learning – Considerations on Educational Qualities of Extra-curricular Learning

402

In eigener Sache

Engagiert den Blickwinkel erweitern: Würdigung von Gisela Trommsdorff	418
Orte und Zeiten für die Soziologie der Kindheit. Helga Zeiher und die ZSE 2996 bis 2007	421
An der Spitze der Forschung. Beate Kraus in der ZSE	423

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

Ulrich Bauer über Matthias Richter & Klaus Hurrelmann (Hrsg.) „Gesundheitliche Ungleichheit“	425
Ulrike Popp sowie Katrin Späte über Helga Bilden & Bettina Dausien (Hrsg.) „Sozialisation und Geschlecht: ein Buch – zwei Besprechungen“	429
Ursula Pfeiffer über Uwe Krebs & Johanna Forster (Hrsg.) „Sie und Er‘ interdisziplinär“	434
Eva Traut-Mattausch über Hannelore Faulstich-Wieland „Einführung in Genderstudien“	437
Ulrike Vogel über Annette Zimmer, Holger Krimmer & Freia Stallmann „Frauen an Hochschulen“	439

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

European Association of Personality Psychology (EAPP) “14 th European Conference on Personality“	442
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 th Biennial Meeting	442

Tagungsbericht

Bericht zur Tagung „Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext“	442
---	-----

<i>Call for Papers</i>	448
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	448
---	-----

Liebe AbonentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 72,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Claus J. Tully

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

Life as Learning – Considerations on Educational Qualities of Extracurricular Learning

Im vorliegenden Artikel geht es um außerschulische Lernarrangements und deren Bedeutung im Jugendalltag. Moderne Gesellschaften gründen, im Kontrast zu vormodernen, auf organisiertem, schulisch vermitteltem Wissen. Inzwischen verliert Lernen jedoch seine klaren Ortsbezüge. Gelernt wird in unterschiedlichen Settings, die zugleich den modernen Lebensalltag Heranwachsender spiegeln. Die Vielschichtigkeit jugendlicher Lebensverhältnisse produziert gesellschaftlich gesehen fortgesetzt bildungsrelevante Lernanlässe. Dennoch lassen sich die Produkte dieses Lernens gerade wegen des hochgradigen Situationsbezugs – er kennzeichnet informelle Lernprozesse – kaum planvoll bündeln und in übergeordneten Konzepten von Bildung, die schulisches und außerschulisches Lernen gleichermaßen einschließen, zusammenfassen. Die vorrangig spielerischen, unernsten und unsystematischen Lernprozesse, die den facettenreichen Jugendalltag ausmachen, sind unabdingbar mit dem Prozess der Suche nach Selbstständigkeit verbunden. Das Gelingen individueller Verselbstständigung ist notwendig Maßstab dieses Lernens.

Schlüsselwörter: informelles Lernen, Jugend, Kontextualisierung, Formalisierung von Bildung, Technik, Sport

This article addresses extracurricular learning arrangements and their meaning for the everyday life of youths. Modern in contrast to premodern societies are based on organised knowledge imparted at school. By now learning loses its clear local references. Learning takes place in a variety of settings that at the same time mirror adolescents' everyday life. The complexity of juvenile life conditions continuously produces educationally relevant occasions to learn. Is it possible to bundle systematically the products of this learning in view of their profoundly situational basis – which designates informal learning processes – and is it possible to integrate them in superior educational concepts that summarise curricular and extracurricular learning? Primarily playful, non-serious and unsystematic learning processes, which form/shape the multifaceted everyday life of youths, are indispensably connected to the process of search for independence. Achievement of individual independence is necessary yardstick for this learning.

Keywords: informal learning, youth, contextualisation, formalisation of education, technology, sport

Im Beitrag geht es um die Gestaltung von Bedingungen für und die Erfassung von Bildungserfolgen in außerschulischen Lebens- und Lernbereichen von Jugendlichen. Moderne Gesellschaften gründen, im Kontrast zu vormodernen, auf Wissen. Dabei ist die zentrale Frage, wo wird dieses Wissen angeeignet, wo und wie effektiv vermittelt? Einerseits wird der Schule eine größere Ver-

antwortung für den Bildungserwerb zugeschrieben, zugleich aber besteht wenig Zweifel darüber, dass die Schule kaum dauerhaft als einziger und umfassend koordinierender Lernort fungieren kann. Informelle, näher am Lebensalltag ansetzende Lernprozesse ergänzen schulische Lernangebote. In diesem Artikel werden ausgewählte Befunde einer am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführten Studie aufbereitet und vorgestellt (vgl. dazu die Ausführungen unter Punkt 2). Die Befunde stehen dafür, dass außerhalb der Schule empirisch nachweislich relevante Fähigkeiten erworben werden. Mit dem Konzept der Kontextualisierung lässt sich lebensalltägliches Handeln Jugendlicher und das darin eingeschlossene Lernen systematisch verfolgen und aufzeigen.

1. Bildungserfolge: sichtbar, messbar und planbar?

Mit Beginn der Industriegesellschaft bereitet traditioneller Weise die Schule auf künftige Beschäftigung vor (Tully, 2006b, S. 5f.). In einer Gesellschaft, in der Bildung und Beschäftigung entkoppelte Systeme repräsentieren (vgl. Luhmann, 2002), wird die Zeit des (primären) Bildungserwerbs zu einem gesellschaftlich anerkannten Lebensabschnitt (Hurrelmann, 1999, S. 107). Werner Sombart beschreibt den Übergang von der vormodernen zur modernen Gesellschaft mit den Worten: „Von nun an werden Dinge nicht mehr aus Tradition gemacht, sondern auf Basis exakten Wissens.“ (Sombart, 1987, S. 314) Die Vermittlung von Wissen wird entsprechend dieser Maxime zu einer der Aufgaben der Schule. Talcott Parsons (1968, S. 163, S. 179) beispielsweise deutet die Institution Schule aus strukturell-funktionaler Perspektive danach aus, welchen Beitrag sie für die Integration der Heranwachsenden in die Gesamtgesellschaft leistet, um so zu deren Entwicklung und Stabilität beizutragen. Sozialisation und Auslese der Individuen werden zu wesentlichen Funktionen. Der organisierten Bildung fallen so, eng verknüpft mit den dort ablaufenden Lernprozessen, Steuerungsaufgaben für die Fortentwicklung der Gesellschaft zu (vgl. Luhmann, 2004, S. 312). Der Prozess des Lernens ist in heutigen modernen Gesellschaften tendenziell planvoll ausgelegt, gründet auf kontinuierlicher Erfolgskontrolle und motiviert qua Statuszuweisung.

Die gesellschaftliche Relevanz von Wissen steigt, wenn die Gesellschaft ihren Fortbestand vom gesellschaftlich disponiblen Wissensvorrat abhängig macht. Folglich ist eine effiziente Wissensvermittlung zu organisieren, wobei Bildungsprodukte planvoll gesteuert und kontrolliert werden müssen. Die Effizienz organisierter Wissensvermittlung wird damit selbst bedeutsam. Die aktuelle Debatte um die Festlegung von „Kompetenz-Standards“ verdeutlicht dies.¹ Nun liegt die Aufgabe der Pädagogik in der reflexiven Moderne, in der ‚Lernen nicht mehr vom Lehren‘ kommt und statt eines zentralen Lernorts viele Lernorte existieren, ganz offensichtlich darin, geeignete Settings für Lernen ausfindig zu machen bzw. selbst zu arrangieren und möglicherweise Konzepte zu entwickeln, um Lernprodukte aus unterschiedlichen Quellen zu kombinieren.

1 Vor dem Hintergrund eines umfassenden Bildungsbegriffs wird eingewandt, dass „die standardisierten und entsprechend zu überprüfenden Kompetenzen möglichst rasch und effektiv gelernt“ würden, während „Bildung Zeit und Raum für intensive Prozesse der konstruktiven und kooperativen Auseinandersetzung mit Bildungsaufgaben“ erfordere (Schlömerkemper, 2004, S. 9).

Während sich die Pädagogik in ihrer alltäglichen Praxis damit befasst, angemessene Formen der Wissensvermittlung zu organisieren, wird die pädagogische Öffentlichkeit in Deutschland im Jahre 2000 mit „PISA 2000“ (Veröffentlichung: Ende 2001; vgl. Baumert et al., 2001) und „PISA 2003“ (Veröffentlichung: Dezember 2004) mit einer ungünstigen Beurteilung schulischen Bildungserfolgs im internationalen Vergleich konfrontiert. Erhoben wurden die ‚Lesekompetenz‘, die ‚mathematische Kompetenz‘ sowie ‚naturwissenschaftliche Kompetenzen‘ in Verbindung mit der ‚Selbstregulationsfähigkeit‘ des Wissenserwerbs (Baumert, 2002, S. 114). Die Erfassung der Kompetenzen schließt an Basiskompetenzen oder Kulturwerkzeuge an, die den Zugang zu den symbolischen Gegenständen der Kultur als ‚Modi der Weltbegegnung‘ eröffnen (ebd., S. 108). Weiter ging es um das Erkennen von Sachzusammenhängen und Aufzeigen von Problemlösungen, bei der Lesekompetenz um die Fähigkeit, gelesene Texte inhaltlich zu erfassen, zu bewerten und (fächerübergreifend) in größere Zusammenhänge zu stellen. Das heißt, Faktenwissen sollte bei der Messung der einzelnen Kompetenzbereiche explizit in den Hintergrund treten.

Während die Fachöffentlichkeit zunächst vor allem die Erhebungsmethodik diskutierte, geht von PISA und dem dadurch attestierten Bildungsdefizit die Suche nach Möglichkeiten aus, Bildung umfassend zu mobilisieren. Deshalb werden in Folge von PISA gleichermaßen die Instrumente schulischer Leistungsmessung diskutiert, darüber hinaus wird nach zusätzlichen neuen Lernangeboten Ausschau gehalten. Außerschulische, medienvermittelte, beiläufige und informelle Lernprozesse erfahren dabei vermehrt Aufmerksamkeit (vgl. Tully, 2006a, 2006b; Otto & Rauschenbach, 2004; Hungerlandt & Overwien, 2004), ebenso wie die Ergänzung der Schule durch schulbegleitende Angebote (Ganztagsschule, Nachmittagsbetreuung usw.).

1.1 Bildungsqualitäten – eine aktuelle Debatte

Bislang sind Bildungsqualitäten im außerschulischen Bereich nur in abgrenzbaren Teilbereichen wie etwa im E-Learning, dem vorschulischen Bereich (siehe Roux und Tietze in diesem Heft) oder in Ansätzen in der Jugendarbeit (siehe Züchner in diesem Heft) formuliert.² Im schulischen Bereich besteht die Herausforderung darin, dass die Bildungsqualitäten stets unter den beteiligten Akteuren auszuhandeln sind, erst so werden sie zu einer politischen Größe in einer politisch verfassten Gesellschaft und deren Schulen (Thürmann, 1999, S. 9). Die Formulierung von Bildungsqualitäten ist dabei auch mit der Vereinbarkeit von sich notwendig in einem Spannungsfeld zueinander befindenden und sich u.U. widersprechenden Leitlinien herzustellen (vgl. Posch & Altrichter, 1997, S. 14). Es handelt sich, da Qualität „aus dem Zusammenspiel vieler Faktoren“ entsteht (vgl. Ehlers, 2005, S. 25), um ein Konstrukt (vgl. auch Preussler & Baumgartner, 2006, S. 1). „Die heutige Diskussion bezieht die Rede von Bildungsstandards fast immer auf die Inhalte (contents) bestimmter Fächer (domains) in bestimmten Klassenstufen (grades). Standards im Blick auf Unterrichtsqualität oder Ressourcen-

2 Im Feld der Jugendarbeit gibt es mit der JULEIKA (Jugendleiterkarte) ebenso Bemühungen Bildungsstandards zu formulieren wie beim E-Learning (vgl. die Deutsche E-Learning Gesellschaft, das Deutsche Netzwerk für E-Learning).

nutzung sind noch kaum angedacht“ (Oelkers, 2005, S. 10). Wenn man so will, sind Standards und Bildungsqualität Leitbegriffe, die zusammen gedacht werden müssen. „„Bildung‘ ist ein Prozess, in dem sich Menschen die sie umgebende Kultur, das System von Normen und Regeln, Wissen und Fertigkeiten erschließen und aneignen.“ Dabei „[muss] die Qualität von Bildung durch gesonderte Anstrengung – systematische Lehrerbildung, Lehrpläne, Schulaufsicht – hergestellt und immer wieder überprüft werden. (...) man braucht Vorstellungen davon, wann Bildungsprozesse gut oder weniger gut, erfolgreich oder weniger erfolgreich verlaufen. Nur in Bezug auf solche Erwartungen können die unmittelbar Beteiligten selbst (Lehrpersonen, Lernende, Eltern) immer wieder prüfen, ob die Qualität von Bildung ihren Ansprüchen gerecht wird und an der Qualitätsentwicklung arbeiten.“ (Klieme, 2005, S. 6) Ein Konsens über die Definition von Bildungsqualität von Schulen steht zwar noch aus (Ehlers, 2005, S. 51), doch für die Schule (vgl. Doll & Prenzel, 2002, 2004; Scheerens & Bosker, 1997) gibt es diesbezüglich einschlägige Empfehlungen. Hervorzuheben ist die aktuelle breitflächige Suche nach Ansätzen zum Verstehen von Schule und Bildung (Fend, 2006). Besserung der Schulqualität stellt nicht allein auf das an Standards orientierte Messen von Schülerleistungen ab. Vielmehr geht es um die Formulierung eines zeitgemäßen Auftrags der schulischen Bildung (vgl. auch KMK, 2004, S. 6f.). Die jüngere pädagogische Forschung ist insofern dabei den Schulalltag einzuholen. So befanden die Untersuchungen aus Halle, dass es in der Schule nicht nur den geordneten Wissensbetrieb, sondern auch eine wirksame, den Lernalltag rahmende „Schulkultur“ gibt (vgl. Helsper et al., 1998).³

1.2 Wandel der Jugendphase und die (Wieder-)Entdeckung informellen Lernens

Wer handeln kann, muss sich entsprechendes Handlungswissen angeeignet haben. Ob der Weg zum Wissen formaler oder informeller Art ist, scheint dabei, so es um die Handlungsfähigkeit der Person geht, nachrangig, dies unterstreicht auch die moderne Hirnforschung, die Lernen als ortsunabhängig konzeptualisiert. John Dewey sah „informal education“ als Grundlage für formale Bildung. Die Zunahme an Komplexität von Erfahrungen und Situationen führt bei Dewey zu einem Bedarf an formaler Bildung (Dewey, 1993). Heute koexistieren informelles Lernen und formale Bildung und es besteht Konsens, dass informelles Lernen unverzichtbarer Teil einer komplexer gewordenen Gesellschaft ist. Für die außerschulischen informellen Lernprozesse ist zu bemerken, dass diese in Deutschland, anders als im englischen Sprachraum, bislang keiner systematischen Begutachtung unterworfen wurden. Informelle Lernprozesse hatten im englischsprachigen Raum allein aufgrund fehlender formaler beruflicher Standards immer schon eine vergleichsweise größere Bedeutung.

Informelle Lernprozesse wurden in Deutschland erstmals unter dem Projekttitel „Informelles Lernen im Jugendalltag“ vom Deutschen Jugendinstitut (DJI)

3 Im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes zur Schulkultur in Gymnasien wurden Grundzüge eines analytischen Schulkulturbegriffs konkretisiert (Wenzel, 2004). Es wurden Bereichskulturen (Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur) unterschieden und nach Leistung, Inhalten, pädagogischen Orientierungen und Partizipationsformen differenziert.

untersucht. Geprüft wurde die Frage, ob der Computer ein Gegenstand sei, dessen Aneignung in der Schule erfolgen soll, oder ob es nicht ein Objekt wäre, dessen Beherrschung notwendig informell erfolgt. Unter dem Eindruck anstehender gesellschaftlicher Modernisierung qua Computertechnik sollte schulische Bildung als Informationstechnische Grundbildung (ITG) umfassend auf die computerisierte Welt vorbereiten (vgl. hierzu Tully, 1994, S.127, und die dort referierte Literatur). Die Aneignung digitaler Apparate steht prototypisch für ein Lernen jenseits von Institutionen. Sie verdankt sich dem Bemühen, konkrete Problemsituationen zu bewältigen. Das genannte DJI-Projekt begründet anhand von vier Dimensionen die Notwendigkeit der informellen Aneignung von Computerwissen (Tully, 1994, S. 191ff.). Es sind dies (a) die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten, (b) die Dynamik der Entwicklung, (c) die Notwendigkeit des aufgabengebundenen praktischen Vollzugs an Tastatur und Bildschirm, was eben nicht Wissen, sondern habitualisierten Umgang bedeutet. Und schließlich muss (d) von den benutzenden Subjekten aus den Nutzungsoptionen eine subjektiv bedeutsame Auswahl getroffen werden. Als Lernorte wurden Jugendarbeit, Volkshochschulen, TV, CD, Peers, Bücher, Zeitschriften etc. untersucht. Einige Jahre später folgten andere Projekte, die z.B. informelles Lernen von Kindern thematisierten (vgl. Tully, 2006b, S. 165ff.). Inzwischen werden diese Chancen außerschulischen Lernens deutlich breiter, wenn auch selten auf empirischer Basis diskutiert, dabei wird ein insgesamt erweiterter Blick auf den Jugendalltag und die darin eingeschlossenen Lernprozesse eingenommen.⁴

Länger zur Schule – mehr Jugend, mehr Bildung?

Seit Beginn der 1980er Jahre ist ein verändertes Bildungsverhalten sowie eine Verlängerung und Neudefinition der Jugendphase zu verzeichnen. Jugend ist weniger als Übergangsphase, denn als „Ausbildungsexistenz“ gekennzeichnet (Tully & Wahler, 1983), sie fungiert als Lebensphase mit „open end“ (Wahler & Tully, 1985). Zugleich erscheint sie stärker durch die Institutionen der Bildung geprägt. Dies lässt sich zum Beispiel am steigenden durchschnittlichen Eintrittsalter der beruflich Auszubildenden (von 16,6 [1970] auf 19 Jahre [2000]) und an deren schulischer Vorbildung ablesen: Von der Hauptschule kommen heute gut ein Drittel der Auszubildenden (1960: 73 %), von der Realschule ebenfalls ein Drittel (1960: 18 %) und vom Gymnasium 18 % (1960: 9 %), der Rest kommt über Berufsvorbereitungsmaßnahmen u.ä. zu einem Ausbildungsplatz. Zwischen dem 7. und 16. Lebensjahr sind die Jugendlichen gegenwärtig zu fast 100 Prozent in schulische Bildung eingebunden. Komplementär dazu ist zu Beginn der 1990er Jahre nur noch weniger als die Hälfte der männlichen Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren erwerbstätig, bei den weiblichen Jugendlichen sank der Anteil noch stärker auf nahezu ein Drittel.

Die extensivere Bildungsphase schließt neue Freiräume für die Konzentration auf den Jugendalltag ein, Freizeitwelten (Medien, Konsum, Sport, Moden,

⁴ In einem aktuellen Forschungsprojekt „Informelles Lernen in Settings bürger-schaftlichen Engagements“ wird der Frage nachgegangen, welche Fähigkeiten Jugendliche aus Beschäftigung gewinnen (vgl. dazu Düx, Sass, Prein & Tully, 2007).

Öffentlichkeit) und Schulen sind als koexistierende Lebenswelten relevant. Neben die traditionellen Institutionen wie Familie und Schule treten, stärker als früher, nun Medien und Öffentlichkeit sowie die Kultur der Peers, die den Lebensalltag der nachwachsenden Generation mitprägen. Den pluralisierten jugendlichen Lebensformen und -stilen korrespondieren pluralisierte Lernwelten. Peers, Medien, Computer und Internet, Sport, Partizipation, Engagement stehen paradigmatisch dafür, dass neben der Schule auch in anderen Settings agiert und gelernt wird.

Die Schule wird so zum Ort der Bildung, der Zertifizierung und Chancenzuweisung, der Wissens- und Kompetenzvermittlung, zugleich ist sie Teil des Prozesses der Identitätsfindung. Je weniger die Planung der eigenen Zukunft auf ‚gültigen‘ Lebensentwürfen gründet (vgl. hierzu aus historischer Perspektive Abels, 1993; Hurrelmann, 1999; Lange & Xyländer, 2007), desto bedeutsamer ist der gelebte Alltag. Die Schule als Lernort und ‚Treffort‘ mit den ‚Peers‘ ist mithin kein Gegensatz. Mit den Altersgleichen können Gemeinsamkeit und Erfahrung geteilt werden, die sich der gemeinsamen Lage, qua Bewältigung von schulischen Anforderungen, wie auch solchen der eigenen biografischen Lage (Pubertät, geteilte Geschmacksmuster usw.) verdanken. Vor dem Hintergrund zunehmender kultureller und wirtschaftlich-kommerzieller Verselbstständigung in der Jugendphase werden neuartige Freiräume und biografische Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die extensivere Bildungsphase gibt Raum für organisierte sowie für nicht organisierte Lernprozesse (Selbstfindung, Umweltaneignung). Durchaus in Übereinstimmung mit der Beck’schen Individualisierungstheorie und der Theorie der reflexiven Modernisierung (Jürgen Habermas, Ulrich Beck, Anthony Giddens) werden auf diese Weise Zugänge für interessengesteuertes Lernen gesucht (vgl. Brater, 1997; Ziehe, 1999). D.h. Jugendliche verschaffen sich bei mannigfaltigen Gelegenheiten des Erfahrens- ‚machens‘ ‚Objekt- und Subjekterfahrungen‘, setzen Annahmen, erproben Möglichkeiten und korrigieren eigene Positionen (Brater & Munz, 1996, S. 28). Solche informellen Lernprozesse sind Prozesse des Selbstlernens, „das sich im unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhang außerhalb des formalen Bildungssystems entwickelt“ (Dohmen, 1996, S. 25). Der 12. Jugendbericht betont die Aneignung der eigenen Umwelt durch Jugendliche auf den vier Ebenen: ‚materiell-dingliche‘, ‚soziale‘, ‚kulturelle‘ und subjektive Welt (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 85, S. 87). Wo immer also Auseinandersetzungen mit diesen Teilwelten ihren Ort haben, dort wird auch gelernt.

2. Außerschulische Lernfelder

Im Rahmen des Projektes „Jugendliche in neuen Lernwelten – selbstgesteuerte Bildung jenseits institutionalisierter Qualifizierung“ wurde am Deutschen Jugendinstitut erstmals in breiterer empirischer Anlage eine empirische Untersuchung zur Bedeutung außerschulischer Lernerfahrungen Heranwachsender durchgeführt. Befragt wurden 2.064 Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren zu ihren Urteilen von schulischen und vor allem außerschulischen Lernangeboten (wie Musik, Sport, Informationstechnik, dem Gebrauch von Handy, Internet & Co sowie Nebenjobs). Die Erhebung erfolgte standardisiert, ergänzt durch qualitative Interviews (mit Jugendlichen und einschlägigen Experten). Die Auswertung zeigt, dass Lernen in der Schule, aber auch außerschulisches Lernen, hohe Bedeutung bei Jugendlichen besitzen. Darüber hinaus entdeckten Heran-

wachsende, dass lebensalltägliche Aktivitäten als Lernfelder fungieren können. Der Jugendalltag in der reflexiven Moderne zeigt sich als eines des „Sowohl-als-auch“, gelernt und gelebt wird in nicht geschiedenen Teilwelten. Dies gilt u.a. für den Sport, als Sphäre von Körper- und Bewegungserfahrungen, für Nebenjobs, für den Umgang mit informationstechnischen Medien wie Computer, Handy und Internet. Sie schließen Anreize für eine gezielte Auseinandersetzung ein. Im Unterschied zur Schule wird dabei nicht formal gelernt, nicht auf Basis curricularer Planung, sondern bleiläufig, inzidentuell. Die Aneignung erfolgt nicht systematisch, sondern in spielerischer Weise, sie ist selbstgesteuert und erfahrungsortientiert, es wird nicht auf Vorrat gelernt, sondern in konkreten Problemlösungssituationen, statt arrangierter Lernsituationen geht es um die Bewältigung von Ernstsituationen.

2.1 Jugendliche Lebenswelten als Lernwelten

Sozialisationstheoretisch gesprochen setzen sich Jugendliche notwendig mit den vorgefundenen Vorgaben auseinander, versuchen sich in der Welt, in der sie leben, zu positionieren. Im Folgenden werden exemplarisch die Bereiche Sport einerseits und neue Technologien als außerschulische Lernwelten im Jugendalltag andererseits ausführlicher vorgestellt. Die Auswahl stützt sich auf den Umstand, dass der Jugendalltag heute technisiert ist und ein Großteil der lebensalltäglichen Kommunikation technisch vermittelt erfolgt. Andererseits fungiert Sport und die eigene Körperlichkeit als das zentrale Merkmal, mit dem sich Jugendliche von der herrschenden Generation absetzen. Mag sich die Gesellschaft mit Hilfe modischer Attribute, MP3-Player etc., einen juvenilen Anstrich geben, beim Körper wird die Differenz unübersehbar. Jugendliche richten sich auf eine extensive Jugendphase ein; sie leben eine alimentierte, ökonomisch unselbstständige Existenz und handeln zugleich im Hinblick auf Mode, Peers, Politik, Partnerschaft, Freizeit eigenständig. Jugendliche müssen ihre Identität in der ihnen zugewiesenen gesellschaftlichen Positionierung finden, dabei helfen ihnen die Tätigkeiten und Bezüge, in denen sie leben (Schule, Peers, Sport, Nebenjobs, freiwilliges Engagement etc.). Die befragten Jugendlichen bewegen sich in unterscheidbaren Welten, die nach verschiedenen Prinzipien funktionieren und sie erfahren so die Pluralisierung von Lernorten; vor allem sind sie sich sehr wohl darüber im Klaren, in welchen Teilwelten sie jeweils agieren. Dieser Befund ist für die Jugendforschung folgenreich. Sie muss die gewachsene soziale Komplexität des Jugendalltags entsprechend berücksichtigen. Die Klammerung an die Institution Schule, die Sortierung von Jugend auf der Basis ihres institutionellen Schülerseins, steht im Kontrast zur Dynamik des gelebten Jugendalltags. Dort wird zwischen parallel bedeutsamen Lebenswelten hin und her „geswitcht“.

Die Pluralität von Lernen, das Nebeneinander von Familie und Peers, Schule und Arbeitswelt, Medien und Informationstechnologien (Handy, Internet usw.), Sport und Musik ist bereits alltägliche Praxis. Jugendliche pendeln zwischen diesen Welten, ohne diese ganzheitlich zu verbinden. Sie tauchen situativ ein, um sich anschließend in anderen Kontexten zu bewegen. Schüler, die jobben, sich im Sportverein betätigen, Musik machen oder digitale Technik nutzen, stehen dafür, dass Jugendliche unterschiedlich konstruierte Welten zu verknüpfen wissen. Nicht vorher geplante Lerninhalte nehmen mithin eine größere Bedeutung ein.

2.2 Sport bewegt Lernen*

Wird das Interesse an Sport erhoben, so gilt es (a) ausgeübten Sport samt eigener sportlicher Aktivitäten gegenüber (b) Mitgliedschaften (knapp 2/3 der Befragten sind Mitglied im Turn- und Sportverein) und (c) Fans ein abzugrenzen. Sport und Fitness spielen in der modernen Gesellschaft eine herausgehobene Rolle, die körperliche Leistungsfähigkeit und die Anerkennung von Leistung sind zentral. Jugendliche wollen altersgemäß ihre körperlichen Fähigkeiten erfahren und erproben, wobei dies in spielerischer Weise erfolgt.⁵ Im Prozess jugendlicher Selbstfindung ist der spielerische Vergleich von eigenen Fähigkeiten hoch bedeutsam. Erfahren werden Anerkennung und Selbsterfahrung, soziale Verortung und die eigene Integration wird praktisch bewältigt (vgl. Brettschneider u.a., 1989a; Brettschneider, Baur & Bräutigam, 1989b; kritisch dazu Heim & Brettschneider, 2002). Es geht um sinnliches Erleben, um Körper, Bewegung und Selbsterfahrung (Brettschneider, Baur & Bräutigam, 1989b, S. 8).

Jugendliche heutzutage verbringen viel Zeit mit sportlichen Aktivitäten. Etwa ein Drittel der Jugendlichen sind (jeweils pro Woche) zwischen zwei und fünf Stunden sportlich aktiv, ein Drittel der Befragten investiert sechs bis zehn Stunden für den Sport. Mehr als ein Viertel der Befragten sind über zehn Stunden sportlich aktiv; zusätzlich zum Schulunterricht kommt hier also noch einmal ein erheblicher Anteil am gesamten Zeitbudget für den Sport hinzu. Bei den Männern erreicht die durchschnittliche Stundenzahl nahezu zehn, bei den Frauen hingegen liegt sie unter sieben Stunden. Neben dem zeitlichen Engagement sind auch die Interaktionsformen von Interesse, in denen der Sport ausgeübt wird. Wir haben danach gefragt, in welcher Organisationsform oder mit welchem Personenkreis die Jugendlichen Sport treiben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Sport ganz überwiegend (mehr als die Hälfte) mit Freunden, Freund oder Freundin betrieben wird. Vereinsengagement wird von gut einem Viertel aller Jugendlichen (27,2 %) angeführt. Doppelt so viele männliche Jugendliche als weibliche (36,3 zu 19,6 %) gehen im Verein ihrem Sport nach. Bei den Jüngeren (15 Jahre) liegt das Engagement im Verein etwa bei 27 %, die Vereinsbindung steigt bei den älteren Jahrgängen (18 Jahre) auf 30 %. Weiter fällt auf, dass die Gymnasiasten stärker sportlich engagiert sind und die anderen Schulformen übertreffen. 40 % der Gymnasiasten sind im Verein.⁶

Im Zuge der Frage nach der Bildungsqualität sportlichen Engagements stellt sich aus der Wirkungsperspektive die Frage, welche Lerneffekte Jugendliche mit dem Sport verbinden. Wir haben dazu offen die Frage gestellt: „Was haben Sie dabei gelernt?“

* unter Mitarbeit von P. Wahler

5 Als spielerisch ist der Lernprozess auch deshalb zu charakterisieren, weil Spaß und soziale Begegnung vorherrschende Motive darstellen, während die Auseinandersetzung mit gegebenen Standards und der wettbewerbsorientierte Leistungsvergleich zwar aus dem Sport nicht wegzudenken sind, gleichwohl aber nicht die primären Motive sporttreibender Jugendlicher ausmachen.

6 Brinkhoff führt dazu an, dass 36 % aller Kinder und Jugendlichen regelmäßig Sport in ihrer Freundesgruppe treiben, wobei mit zunehmendem Alter die Freundesgruppe als Gemeinschaftsbeziehung der Sporttreibenden an Einfluss verliert, auch scheint die Schulkarriere das Sportvereinsengagement zu beeinflussen (vgl. Brinkhoff, 1998, S. 146).

Tabelle 1: Die wichtigsten Lerneffekte des Sporttreibens nach ausgewählten soziodemografischen Merkmalen (in %) und deren Abweichungen vom Durchschnitt

Bekundete Lerneffekte	Gesamt N = 1514	Geschlecht		Alter		
		Jun- gen	Mäd- chen	< 16 Jahre	16/17 Jahre	> 17 Jahre
Teamgeist/Teamarbeit/ soz. Verhalten	39,6	+5,4	-5,3	-12	-4,1	+11,9
Kondition/Ausdauer	35,0	-8,0	+8,3	-9,9	-2,4	+8,4
Sportliche Techniken	27,0	+8,5	-8,6	+1,1	+2,6	-5,1
Bestimmte Sportarten/ allg. sportliche Fertigkeiten	26,0	+6,3	-5,6	+4,2	+2,0	-4,1
Körperbeherrschung	16,8	+0,3	-0,4	-5,7	-1,4	+4,5
Gesundheitsaspekt/Wohlbefinden/ Körperbewusstsein	12,0	-1,5	+1,6	-3,0	-2,0	+4,8
Spaß	8,6	-0,1	+0,1	-2,1	-0,8	+2,2
Disziplin/Durchhaltevermögen	8,2	-0,4	+0,3	-3,2	-1,1	+3,0
Konzentration/Ruhe/Entspannung	7,8	-1,9	+1,9	-4,3	-	+1,8
Ehrgeiz/Motivation	5,9	+1,2	-1,3	-0,9	-1,6	+2,9

Quelle: eigene Berechnungen

Die Antworten konzentrieren sich, auch wenn insgesamt ein sehr viel breiteres Spektrum angesprochen wird, im Wesentlichen auf fünf Aspekte. Auf ‚Teamgeist, Teamarbeit und soziales Verhalten‘ entfallen mit etwa 40 % die meisten Nennungen (unter Einschluss der hier möglichen Mehrfachnennungen). Es folgen ‚Kondition und Ausdauer‘ sowie ‚sportliche Techniken‘. Allgemeine sportliche Fertigkeiten, bezogen auf bestimmte Sportarten, werden von einem Viertel als wichtige Lernerträge angesehen. Körperbeherrschung wird immerhin von 16 % als Lernziel angeführt. Auch die Thematisierung des Gesundheitsaspekts (Wohlbefinden und Körperbewusstsein) wird, wenn auch nachrangig (12 %), benannt. Interessant sind auch hier die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Teamgeist und Sozialverhalten werden von knapp der Hälfte der männlichen Jugendlichen, bei den weiblichen von etwa einem Drittel angegeben. Nahezu umgekehrt verläuft hingegen die Tendenz, was sportliche Eigenschaften wie Kondition und Ausdauer betrifft. Dies wird häufiger von Frauen angegeben, während die Männer dies weniger wichtig finden. Sie äußern hingegen eine Präferenz für die sportlichen Techniken, hier sind die Frauen zurückhaltender, dies als Lernziel zu benennen, ebenso bei bestimmten Sportarten bzw. sportlichen Fertigkeiten, während in punkto Körperbeherrschung beide nahezu gleichauf liegen. Entgegen gängigen Erwartungen rangiert das Thema Gesundheit/Körperbewusstsein mit etwa 12 % nur an sechster Stelle und liegt damit etwa gleich auf mit dem Urteil, Sport solle ‚Spaß und Entspannung‘ vermitteln. Auch leistungs- und wettbewerbsbetonte Lerneffekte, wie z.B. Ehrgeiz/Motivation, Selbstbewusstsein/Durchsetzungsvermögen und eigene Grenzen kennenlernen, rangieren weit hinten. Sie werden zwar erwähnt, aber die Häufigkeiten bewegen sich im Bereich unter 5 %. Es lässt sich also feststellen, dass im Bewusstsein der Jugendlichen weder Spaß und Entspannung noch Leistung und Durchsetzung bei der sportlichen Betätigung im Vordergrund stehen, auch wird Freizeitstress wegen Sport nicht thematisiert. Die bekundeten (und das heißt auch immer: die anerkannten und akzeptierten) Lernziele

le liegen vielmehr im Bereich des Sozialverhaltens und der Verbesserung der eigenen Leistung in den speziellen Sportarten bzw. -techniken. In einem gewissen Kontrast zu dieser Interpretation steht allerdings nicht nur die zeitliche Intensität der Aktivitäten bei einigen Gruppen, sondern auch der Lernanspruch, wie er bei den folgenden Fragen deutlich wird.

Die Einschätzung der Kompetenz wurde zweifach ermittelt, zum einen über die Frage „Wie gut sind Sie darin?“ und über die Frage, ob die Jugendlichen damit zufrieden sind oder noch besser werden wollen. Die Nachfrage fungiert als Indikator für eine spezifische Leistungsmotivation. Die Antworten auf die Frage nach dem Ausmaß der eigenen Aktivitäten und dem Kompetenzgewinn geben darüber hinaus wieder, dass eben nicht ‚soziales Verhalten‘ im Zentrum der Bemühungen steht, sondern die sportliche Betätigung und die hier erworbenen Kompetenzen überwiegend und als gut eingeschätzt werden. Sport ist insofern ein exemplarisches Feld informellen Lernens, da, wie sich hier zeigt, beiläufig soziale Kompetenzen erworben werden. Der besondere Stellenwert von Lernprozessen in diesem Freizeitbereich lässt sich schließlich daran ablesen, dass in den Antworten der Jugendlichen ein deutlicher Anspruch erkennbar wird, die eigenen Fähigkeiten weiter zu verbessern.

2.3 Kompetenzerwerb für digitale Gadgets

Gadgets (engl. für „Dingsda“) sind kleine technische Apparate, die einer entsprechenden (bevorzugt spielerischen) Aneignung bedürfen. Ihre Bedeutung ist zunächst über die Verfügbarkeit solcher Technik angezeigt. Diese ist über vier Faktoren (Geschlecht, Schultyp, Region und Herkunft) und zwei Kovariaten (Alter und elterlicher Status) von uns erhoben worden. Mädchen verfügen eher über ein Handy als Jungen, Berufsschüler häufiger als Realschüler oder Gymnasiasten, Hauptschüler sind besser mit Handys ausgestattet als Gymnasiasten. Mädchen nutzen es häufiger als Jungen und auch anders (z.B. schreiben andere und längere SMS). Wird die Nutzung von Computer & Co betrachtet, ist für die Jungen eine intensivere Computernutzung festzustellen.

Tabelle 2: Nutzung verschiedener Medien nach Zeit und Geschlecht (in %) und deren Abweichungen vom Durchschnitt

<i>Medium</i>	<i>Nutzungszeit pro Woche (Mittelwert)</i>	<i>Gesamt</i> N = 1955	<i>Jungen</i> N = 922	<i>Mädchen</i> N = 1033
TV	8 Std.	76,1	-2,6	+2,5
Handy	6 Std.	60,0	-11,3	+10,6
Computer/Internet	6 Std.	76,4	+7,1	-6,1
Bücher	5 Std.	25,3	-9,5	+8,5
Zeitungen/Zeitschriften	3 Std.	39,6	-3,8	+3,2

Quelle: eigene Berechnung

Die in Tabelle 2 dargestellten Zusammenhänge wurden mit einer multiplen Varianzanalyse mit vier abhängigen Variablen (Interesse an Fernsehen/Video/Computerspielen, Interesse an Computer/Internet/Handy, Interesse an Auto/Motorrad/Moped und Interesse an Foto-, Audio- und Videotechnik), vier Faktoren (Geschlecht, Schultyp, Region und Herkunft) und zwei Kovariaten (Alter, elter-

licher Status) überprüft. Dieser Geschlechtseffekt variiert über die Schulformen, er ist im Gymnasium am stärksten und in der Berufsschule am schwächsten ausgeprägt. Interesse an Computer/Internet/Handy scheint wesentlich über Geschlecht, Alter und soziale Herkunft beschreibbar.⁷ Mädchen schreiben mehr am Handy, sie lesen häufiger Bücher und Zeitschriften, verbringen weniger Zeit am Computer und im Internet. Dieser Geschlechtseffekt ist in Hauptschulen am stärksten und in Berufsschulen am geringsten ausgeprägt. Interesse an digitaler Technik ist tendenziell neutral gegenüber der Variable Geschlecht, anders verhält es sich bei traditioneller Technik, die funktional orientiert ist.⁸

Lernen und Technikaneignung bedingen sich wechselseitig. Einerseits bedarf der sachgerechte Umgang mit Technik verschiedener Lernanstrengungen. Andererseits können vor allem die modernen, digitalen Techniken aufgrund ihrer Eigenschaft der Erzeugung und Präsentation von Ton unterlegten Bildern lernende Aneignungsprozesse unterstützen. Insofern kann von Lernen für die Nutzung und Lernen mit Computer, Internet und Handy gesprochen werden. Ein wichtiger Befund unserer Untersuchung verweist darauf, dass die Nutzung von Technik in sozial konstruierten Kontexten erfolgt. D.h. es gibt Beschäftigungen, die isoliert oder mit anderen gemeinsam erfolgen. Lernen ist insofern nicht nur in Bezug auf den Lerneffekt selbst (Informationsgewinnung, Computerwissen, Allgemeinbildung etc.) bedeutsam, sondern auch darin, dass Lernen sozial geformt ist. D.h. Lernen ist sozial bezogen, eingebettet in Handlungsbezüge mit anderen. Am Beispiel des Handys lässt sich zeigen, dass nicht nur die mit ihm verknüpften Lerneffekte wichtig sind. Diese Lerneffekte sind die Nutzung selbst (21,5 %), das Knüpfen von Kontakten (17,6 %), aber auch der Umgang mit Geld (17,1 %) sowie der Umgang mit digitalen Geräten (7,4 %). Hervorzuheben ist, dass das Handy nur zu zwei Dritteln allein, zu 30 % aber mit Freunden genutzt wird.

Tabelle 3: Kontexte und Lernergebnisse am Beispiel von Handy und Computer (Angaben in %; Mehrfachantworten möglich)

<i>Medium</i>	<i>Lerneffekt</i>		<i>Nutzungskontext</i>	
Handy	Handynutzung	21,5	allein	68,4
	Kontakte knüpfen	17,6	Freunde	30,5
	Umgang mit Geld	17,1	Familie	4,2
	Umgang mit Geräten	7,4	Schule	-
	nichts	6,5		
Computer/ Internet	Computerkenntnisse	30,6	allein	80,9
	Nutzung des Internets	16,0	Freunde	19,4
	Informationsgewinnung	15,2	Familie	8,1
	Umgang mit Geräten	8,5	Schule	2,1
	nichts	1,6		

Quelle: eigene Darstellung

7 Es ergeben sich ebenfalls signifikante Haupteffekte für das Geschlecht ($F = 27.92, p < .001, \eta^2 = .016$) und für das Alter ($F = 7.54, p < .001, \eta^2 = .004$), außerdem besteht eine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Herkunft ($F = 5.07, p < .05, \eta^2 = .003$).

8 Die Attraktivität von Technik folgt dem Grundmuster: Technikfans sind eher männlich, eher jung, eher aus Elternhäusern mit niedrigem sozialen Status und sie wohnen häufiger auf dem Lande. Zur Unterscheidung von Technik I und Technik II (vgl. Tully, 2002b, S. 65-89, S. 82).

Fragt man die Jugendlichen danach, was sie selbst bei der Nutzung gelernt haben, so unterscheiden sich die Antworten je nach betrachtetem Medium. Beim Handy stehen Kontakte knüpfen, Umgang mit Geld und der Umgang mit Geräten an oberer Stelle. Wichtig ist hier auch, dass es eine Aktivität ist, die sozial eingebettet ist. Bei Computer- und Internetnutzung sind der Erwerb von Computerkenntnissen, die Informationsgewinnung und die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geräten wichtig. Auch hier handelt es sich um eine Beschäftigung, die sozial eingebettet ist. Insofern lässt sich folgern, die Nutzung digitaler Techniken durch Jugendliche schließt, neben der bloßen Notwendigkeit der Bedienung (die bisweilen auch recht komplex ist), zusätzliche Lernaufforderungen ein. Was die soziale Einbettung betrifft, so handelt es sich hier um sogenannte ‚warme Techniken‘ (vgl. Tully, 2003, S. 64f.), deren Gebrauch auf soziale Vernetzung angewiesen ist. Gerade Jugendliche haben dies erkannt und gelernt. Möglicherweise sind es auch die eher beiläufig angestoßenen Lernprozesse (z.B. Ausgabenkontrolle, Umgangsformen im Chat), die den Jugendlichen stärkere Lernanstrengungen abverlangen.

2.4 Kontextualisierung – Lernen bezogen zu handeln

Der Umgang Jugendlicher mit Technik, d.h. mit Computer, Internet und Handy, verweist auf Lernmöglichkeiten, die sich aus der Nutzung dieser Techniken ergeben. Für die Nutzung lassen sich theoretisch konzeptionell drei Ebenen des Lernens unterscheiden: *individuelle Kontexte* (z.B. SMS beim Handy, Bedienungswissen beim PC), *organisationale Kontexte* (z.B. schulische Nutzung, Musikarchiv) und *gesellschaftliche Kontexte* (z.B. Beruf, Politik). Kontextualisierung reduziert die Komplexität der optionalen Versprechungen auf spezifische Anwendungen hin. Über längere Sicht formt sich auf diese Weise ein individueller Umgangsstil mit Technik. Moderne Techniken setzen, wenn es um Lernen geht, im Hinblick auf die genannten Kontexte auf individuelle Anstrengungen. Die multiplen Verwendungsmöglichkeiten, welche die technischen Apparate heute bereithalten, laden dazu ein. Ganz generell müssen die vielzähligen Optionen moderner kommunikationstechnischer Apparate auf eine spezifische Nutzung hin organisiert werden. Dieser Schritt wird als „Kontextualisierung“ bezeichnet (vgl. Tully, 2002a, Tully 2004b). *Kontextualisierung* beinhaltet somit die Auswahl bestimmter (*Technik-*)*Nutzungsoptionen* für spezifische Situationen sowie deren mentale Repräsentation als gelungene oder misslungene Problemlösung. Wer kontextualisiert, so die verkürzte Formel, lernt etwas dazu. Insbesondere die neuen Kommunikationstechniken zwingen aufgrund ihrer vielfältigen Nutzungsoptionen zur Kontextualisierung, sie zwingen damit zur lernenden selektiven Anwendung und Aneignung der Apparaturen. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die jeweilig verschiedenen Interessen der Jugendlichen zu beachten. Andersherum muss die Situation, durch die diese Vorlieben und die Fähigkeiten gerahmt werden, als spezifischer Lernkontext im Rahmen einer Kontextualisierung der jugendlichen Lebenswelt verstanden werden. Stecher (2005, S. 376ff.) wendet das Konzept der Kontextualisierung zur Beschreibung informellen Lernens für die Mediennutzung an: „Wenngleich wir nicht davon ausgehen können, dass die Absicht etwas zu lernen zu den Hauptmotiven der Mediennutzung (...) gehört, so ist (...) anzunehmen, dass die Mediennutzung dort, wo Lernmotive eine Rolle spielen, entscheidend durch Kontextualisierungsprozesse beeinflusst wird.“ (Ebd., S. 377f.)

Die Kontextualisierungsthese, die zunächst nur für die multioptionale Techniknutzung formuliert wurde, lässt sich mithin umfassender für lebensalltägliches Handeln Jugendlicher anwenden. Denn Jugendliche sehen sich heute immer häufiger einer Vielzahl von Angeboten gegenübergestellt, zu denen sie sich verhalten müssen. Egal ob Technik, Sport, Nebenjob (vgl. Tully, 2004a), Peers, Musik etc., es gilt Präferenzen zu formulieren, auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen abzuklären. Solche Handlungsmuster gilt es empirisch nachzuvollziehen und die darin eingeschlossenen Transfers (Schule, Identitätsarbeit etc.) eingehender aufzuzeigen.

3. Fazit: Informelle Lernprozesse – zur Kenntnis nehmen

So facettenreich der Jugendalltag ist, so facettenreich sind die darin eingeschlossenen Lernoptionen. Die Lebenswelt Jugendlicher, die ansonsten durch strikte Peerorientierung geformt ist, wird situativ akzentuiert. Mit den außerschulischen Handlungsfeldern kommen Kompetenzbereiche in den Blick, die dem sozialen und kulturellen Kapital zuzurechnen sind. Jugendliche lernen aus sozialen Bezügen heraus ihr Handeln zu organisieren, entfalten Problemlösungskompetenzen, interpretieren Situationen und entwickeln angepasste Handlungsstrategien, ganz so wie dies das Konzept der Kontextualisierung vorsieht. Jugendliche kontextualisieren, das heißt sie organisieren ihr Handeln in Bezug auf Gegebenheiten, sie interpretieren diese und entwickeln situativ angepasste Problemlösungen.

Im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um die Formulierung von Bildungsqualitäten und -standards geht es um die Verbesserung von Bildung und um eine weiterreichende Vergleichbarkeit von Bildungsergebnissen. Nun spielen bei der Formulierung von Bildungsstandards bislang vorrangig schulische organisierte Lernprozesse eine zentrale Rolle. Wie sollen außerschulische, wie die Ergebnisse informellen Lernens in diesem Prozess eingebracht und eingebunden werden? Von bestimmbareren Inhalten, benennbaren Fächern und Klassen- oder Altersstufen, von denen Oelkers (2005, S. 10) in seinen Überlegungen um Bildungsstandards ausgeht, kann nicht die Rede sein, wenn der Jugendalltag in seiner Breite als Lernort erfasst wird. Deshalb ist es wichtig, diese informellen Lernangebote in den Blick zu nehmen, weil dort Lernprozesse gelingen, die in der Schule möglicherweise schwer zu organisieren sind. In unseren qualitativen Interviews zu Nebenjob und Engagement wird beispielsweise kenntlich, dass einiges, was in der Schule problembelastet ist (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, „sich anstrengen“ usw.) außerhalb der Schule besser gelingt – es kommt also auf die Kontexte an.

Mit dem Zuwachs und der Ausdifferenzierung von Wissen, das es zu vermitteln gilt, ist das Bemühen um eine systematisiertere Erfolgskontrolle plausibel. Der Alltag bildet, die Schule auch. Konrad Paul Liessman argumentiert in seinem Band „Theorie der Unbildung“, Wissen habe mit einem Persönlichkeitskonzept des Menschen zu tun und Wissen mache den Menschen zum Souverän seines Handelns, worin er den Auftrag von Bildung sieht (Liessmann, 2006, S. 146). Damit erinnert seine Ausführung an ‚Nathan den Weisen‘, der sophisticated sagt, möglicherweise meinten einige, ‚weise‘ wäre jemand, der „sich gut auf seinen Vorteil“ verstünde. Gebildet wäre rückübersetzt, wer seine Zwecke durchsetzt, wer übergeordneter („globaler“) Zweckverfolgung dienlich ist? Bei Jürgen Habermas wird eine solche Überformung der kulturellen Welt als Koloni-

alisierung beschrieben (Habermas, 1981, S. 452). Wichtig, gerade aus der Perspektive der Jugendforschung, ist der Erwerb von Souveränität des Handelns durch Jugendliche.⁹ Moderne Gesellschaften sind nicht nur hochkomplex, sondern gleichermaßen anspruchsvoll, wenn es um die Handlungsfähigkeit ihrer Subjekte geht. Lebensalltagsbezogenes Lernen braucht Spielräume, damit in einer komplizierten Welt Bezüge konstituiert werden können. Jung sein geht eben gerade nicht in Schülersein auf, und die Lernprozesse, von denen hier berichtet wurde, verdanken sich der Konstruktion des modernen Jugendalltags selbst, dieser braucht Nischen, braucht Phasen des Ausprobierens, des Austestens und der spielerischen Annäherung an eine Gesellschaft. Moderne Gesellschaften gründen auf informellen Lernprozessen, die zur Kenntnis genommen und befördert werden müssen, auch wenn deren Lernprodukte ungeplant, spontan und situationsgebunden sind. Im Dienste der Beförderung von Bildungsqualitäten müssen die Settings, in denen gelernt wird, zur Kenntnis genommen werden und, wo immer möglich, die Rahmung für solches Lernen verbessert werden. Dies bedeutet forschungstechnisch gewendet, dass den Kontextualisierungsleistungen im Jugendalltag hinreichende Aufmerksamkeit zukommen muss.

Literatur

- Abels, H. (1993). *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. et al. [Deutsches PISA-Konsortium] (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S.100-150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland* (= Bundestags Drucksache 15/6014). Bonn.
- Brater, M. (1997). Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In U. Beck (Hrsg.), *Kinder der Freiheit* (S. 149-174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brater, M. & Munz, C. (1996). *Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen einer Öffnung von Schule für die Arbeitswelt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Brettschneider, W.-D., Baur, J. & Bräutigam, M. (Hrsg.) (1989a). *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen*. Schorndorf: Hofmann.
- Brettschneider, W.-D., Baur, J. & Bräutigam, M. (Hrsg.) (1989b). *Sport im Alltag von Jugendlichen*. Schorndorf: Hofmann.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dohmen, G. (2002). PISA als Anstoß für ein „natürlicheres“ Lernen. *Diskurs*, 2, 39-44.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Doll, J. & Prenzel, M. (2002). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen – Einleitung. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 9-29). Weinheim und Basel: Beltz.

9 Aus der Perspektive der Jugendforschung geht es dabei notwendig um Identität als Handlungsgrundlage (vgl. Merken, o. J.; Mollenhauer, 1985; Luhmann & Schoor, 1982).

- Doll, J. & Prenzel, M. (2004). Das DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule (BIQUA): Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen“. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 9-23). Weinheim und Basel: Beltz.
- Düx, W., Sass, E., Prein, C. & Tully, C. J. (2007). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. Wiesbaden: VS-Verlag (im Druck).
- Ehlers, U.-D. (2005). Pädagogische Qualitätsforschung. Methode und Inventar einer qualitativen Explorationsstudie. *Bildungsforschung*, Jg. 2, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/elearning>. Abgerufen am 31.05.2007.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2001). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 118-138.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hungerlandt, B. & Overwien, B. (2004). *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend*. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Auflage. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Klieme, E. (2005). Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. *Standards, Friedrich Jahresheft*, 23, 6-7.
- (KMK) Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards der KMK. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Online im Internet: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf>.
- Lange, A. & Xyländer, M. (2007). Jugend [unveröffentlichtes Manuskript; erscheint in Lehr(er)buch Soziologie].
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.) (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreflexion: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merkens, H. (o. J.). *Jugendforschung*. Online im Internet: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Jugendforschung.pdf>.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2005). *Was sollen Bildungsstandards in der Schule?* Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24.Juni 2005 in Braunschweig (Manuskript).
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Parsons, T. (1968 [1964]). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Prenzel, M. et al. [PISA-Konsortium Deutschland] (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

- Preussler, A. & Baumgartner, P. (2006). Qualitätssicherung in mediengestützten Lernprozessen – zur Messproblematik von theoretischen Konstrukten. *Medien in der Wissenschaft*, 36, 73-85.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York et al.: Pergamon/Elsevier.
- Schlömerkemper, J. (2004). „Standards“ dürfen „Bildung“ nicht ersetzen. *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, 5-10.
- Silbereisen, R. K., Vaskovic, L. A. & Zinnecker, J. (Hrsg.) (1997). *Jugendliche in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sombart, W. (1987). *Der moderne Kapitalismus*. München: Duncker & Humblot.
- Stecher, L. (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 374-393.
- Thürmann, E. (1999). *Schulische Qualitätsarbeit – Orientierende Bemerkungen zum Stand der Diskussion*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Online im Internet: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/g-thuermann.pdf>. Abgerufen am 31.05.2007.
- Tully, C. J. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Medien und Computer*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tully, C. J. (2002a). Informalisierung und Kontextualisierung. *Diskurs*, 2, 65-68.
- Tully, C. J. (2002b). Technik im Jugendalltag. In M. Hunecke, C. J. Tully & D. Bäumer (Hrsg.), *Mobilität von Jugendlichen* (S. 65-88). Opladen: Leske + Budrich.
- Tully, C. J. (2003). *Mensch – Maschine – Megabyte. Technik in der Alltagskultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tully, C. J. (2004a). Arbeitsweltkontakte von Schülern und Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 408-430.
- Tully, C. J. (2004b). *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tully, C. J. (2004c). Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tully, C. J. (2006a). Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tully, C. J. (2006b). *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. München und Weinheim: Juventa Verlag.
- Tully, C. J. & Wahler, P. (1983). Ausbildung als Lebenslage. Das Ausbildungsverhältnis als Fokus jugendspezifischer Problemlagen. *Soziale Welt*, 3, 372-397.
- Tully, C. J. & Wahler, P. (1985). Jugend und Ausbildung – Von der Statuspassage zur Übergangsbioographie mit „open end“. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie*, 2, 191-212.
- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391-415). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ziehe, T. (1999). Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 4, 619-629.

Prof. Dr. Claus J. Tully, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: ctully@unibz.it

Eingereicht am (invited paper): 06.08.2007