

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise

Stephanie Baumbast, Frederike Hofmann-van de Poll,
Christian Lüders

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Stephanie Baumbast, Frederike Hofmann-van de Poll
Christian Lüders

Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Es untersucht die Lebenslagen und die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu ihrer Unterstützung und Förderung.

Schwerpunkte seiner Arbeit in den o.g. Bereichen sind unter anderem:

- Dauerbeobachtung zum Wandel von Lebensverhältnissen,
- Studien zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragestellungen,
- Praxisbegleitung und Evaluation von Modellprojekten,
- Beratung von Politik und Praxis der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe,
- Unterstützung bei der Erstellung von Berichten der Bundesregierung.

Das Deutsche Jugendinstitut hat seinen Sitz in München und eine Dependence in Halle/Saale. Mit derzeit rund 140 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das DJI im Bereich der Forschung zu Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien das größte nicht universitäre Forschungsinstitut in Deutschland. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Institutionen der Jugend und Familienhilfe.

Impressum

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe

Projekt: Wissenschaftliche Begleitung
der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +49 (0)89 6 23 06-0

Fax: +49 (0)89 6 23 06-162

<http://www.dji.de/eu-jugendstrategie>

ISBN: 978-3-86379-118-6

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	7
1	Ausgangspunkte	9
1.1	Erste Annäherung in Form einer Begriffsklärung: formales, non-formales und informelles Lernen	12
1.1.1	Definitionen aus der europäischen und englischsprachigen Diskussion	14
1.1.2	Definitionen aus der nationalen Diskussion	20
1.1.3	An informelles Lernen angelehnte Lernbegriffe	24
1.2	Lernorte und Lernwelten der Kinder- und Jugendarbeit	26
2	Das aktuelle Interesse an Nachweisen für non-formales und informelles Lernen	32
2.1	Die europäische Diskussion	32
2.2	Die Diskussion um die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland	35
3	Verfahren und Konzepte des Nachweises non-formalen und informellen Lernens in der Jugendarbeit	39
3.1	Teilnahmebestätigung	40
3.2	Engagementnachweis	41
3.3	Kompetenznachweise/Dialogverfahren	42
3.3.1	Kompetenzbestätigungen	42
3.3.2	Bilanzierungsverfahren	42
3.3.3	Dialogverfahren	44
3.4	Test- und Assessmentverfahren	46
4	Adressaten der Nachweise	48
4.1	Selbstanerkennung: Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten	48
4.2	Gesellschaftliche Anerkennung	50
4.2.1	Schule und Hochschule	50
4.2.2	Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	51
4.2.3	Die Gesellschaft	52
4.2.4	Politische Anerkennung	52
5	Qualitätskriterien	54
5.1	Klarheit des Gegenstandes	54

5.2	Validität und Transparenz des Verfahrens	57
5.3	Subjektorientierung	58
5.4	Bekanntheit des Verfahrens	58
6	Fachliche Herausforderungen	60
6.1	Herausforderungen an Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung außerschulischer Lern- und Bildungsprozesse im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit	61
6.1.1	Das Problem der Zurechenbarkeit	61
6.1.2	Welche Standards?	62
6.1.3	Die Interessen der Jugendlichen	65
6.1.4	Funktionswandel der Jugendarbeit?	66
6.2	Entwicklungsperspektiven	68
	Literatur	75

Vorwort

Die vorliegende Expertise ist zunächst auf Bitten der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Umsetzung der EU-Jugendstrategie erstellt worden. Der Themenkomplex *Anerkennung und Sichtbarmachung der Kinder- und Jugendarbeit als non-formales und informelles Lernfeld und Anerkennung bzw. Sichtbarmachung der in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen* ist einer der drei zentralen Themenbereiche in der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland.

Ziel der Expertise ist es, die sehr diffuse Diskussionslage mit dem Blick auf die spezifischen Herausforderungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit zu sichten, zu ordnen und – soweit als möglich – fachlich zu bewerten, um der Bund-Länder-Arbeitsgruppe eine Grundlage für die Diskussion zur Weiterentwicklung der Umsetzungsstrategie in diesem Bereich zu geben. Diesem Zweck dienen vor allem die Abschnitte 1 bis 5.

Darauf aufbauend widmet sich der sechste Abschnitt den absehbaren Herausforderungen und Perspektiven der Weiterentwicklung. Die in diesem Zusammenhang vorgestellten Überlegungen sind zu Teilen an die Bund-Länder-AG zur Umsetzung der EU-Jugendstrategie adressiert; weil dabei aber eine Reihe grundsätzlicher Fragen zur zukünftigen Funktion von Kinder- und Jugendarbeit aufgeworfen werden, versteht sich dieser Abschnitt auch als ein Beitrag zu den entsprechenden Debatten im Kontext der *Eigenständigen Jugendpolitik* des BMFSFJ.

Die Expertise wurde im Rahmen des am Deutschen Jugendinstitut e. V. angesiedelten Projektes „Wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland“ erarbeitet.

München, Dezember 2012/Juni 2013

Stephanie Baumbast
Frederike Hofmann-van de Poll
Christian Lüders

1 Ausgangspunkte

Wer an Zäsuren in der jüngeren deutschen Bildungsdebatte interessiert ist, wird am Jahr 2000 nicht vorbeikommen. Im Frühsommer dieses Jahres wurden zum ersten Mal die PISA-Erhebungen durchgeführt. Als in den Jahren danach die Berichte erschienen (Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2002), veränderten sich vor allem in Deutschland die Diskussionslage und die politischen Aufmerksamkeiten grundlegend. Durch den internationalen Vergleich wurde nicht nur sichtbar, dass das deutsche Bildungssystem offenbar nur bedingt leistungsfähig ist, sondern vor allem auch, dass es ihm noch weniger als anderen vergleichbaren Bildungssystemen gelingt, herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen.

Zugleich wurde sichtbar, dass die damit verbundenen Herausforderungen keineswegs ausschließlich an die Schule adressiert werden konnten. Da fügte es sich gut, dass auch außerhalb der Schuldiskussion über Bildung in neuer Weise nachgedacht wurde. Die 2002 vonseiten des Bundesjugendkuratoriums veröffentlichten Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule“ (BJK et al. 2002), die den Auftakt für die bis heute andauernde Diskussion bildeten, nahmen dabei ausdrücklich zunächst auf die PISA-Ergebnisse Bezug; zugleich formulierten sie selbstbewusst einen über die unterrichtsförmige Vermittlung von Wissen hinausgehenden Bildungs- und Kooperationsanspruch:

„(9) Kinder- und Jugendhilfe eröffnet ein breites Bildungsangebot

Angebote und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe bieten einen spezifischen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum und dienen der allgemeinen Förderung junger Menschen. Mit je eigenen Zielsetzungen und vielfältigen Inhalten, Methoden und Arbeitsweisen wird in der Kinder- und Jugendhilfe ein breites Bildungsangebot eröffnet, das in enger Wechselwirkung zu Familie, Schule und beruflicher Bildung steht. Die direkten oder indirekten, bewusst geplanten oder impliziten Bildungspotenziale müssen in den Angeboten und Diensten sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegen das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen.

(10) Bildung erfordert neue Formen der Vernetzung

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind vor dem Hintergrund heterogener und komplexer Lebenslagen die Übergänge zwischen den Bildungsorten neu zu gestalten. Unabdingbar ist daher eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten.“ (BJK et al. 2002, S. 12)

Spätestens an dieser Stelle begann sich der Blick auf Kinder- und Jugendarbeit zu verändern.¹ Zunehmend wurde sie unter der Perspektive der im Rahmen ihrer Angebote ermöglichten Bildungsprozesse und – nahezu unvermeidlich – ihrer Bildungsleistungen betrachtet.

Diese Entwicklungen und Diskurse wurden verstärkt durch die europäische Diskussion, wobei wiederum das Jahr 2000 einen Markstein darstellt. Denn in diesem Jahr führten die schon länger andauernden Diskussionen innerhalb des Europäischen Rates zu einer neuen Akzentuierung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“.

„In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon wird bekräftigt, dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3)

Lebenslanges Lernen wird dabei als „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt*“ (ebd., S.17). Ziele eines Lebenslangen Lernens sind: „*Förderung aktiver und demokratischer Bürger, persönliche Entfaltung, soziale Eingliederung sowie Beschäftigungsaspekte*“ (ebd., S. 4, Hervorhebungen im Original). In diesem Zusammenhang wurde betont, dass dabei neben dem formalen Lernen auch Formen des non-formalen und informellen Lernens eine zentrale Rolle spielen. Ziel der Schlussfolgerungen des Europäischen Rates war es, eine europaweite Diskussion über mögliche Strategien zur Umsetzung eines Lebenslangen Lernens anzustoßen (ebd.).

In der Diskussion um die Anerkennung und Aufwertung non-formalen, ggf. auch informellen Lernens – auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit – stießen diese Impulse in Deutschland auf breite Resonanz. Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2005) wurden die verschiedenen Stränge zusammengeführt und, in einer bis heute die Diskussion prägenden Weise, in der Figur der Bildungslandschaften konzeptionell verdichtet. Für manche manifestiert sich darin gar ein Paradigmawechsel:

„Der wesentliche Paradigmenwechsel besteht dann darin, dass das erweiterte Lernen nicht mehr eng und dominant auf eine persönliche Lebrautorität, sondern auch auf eine weitere Umwelt mit vielfältigen Lernanregungen, Lernherausforderungen und Lernhilfen bezogen ist.“ (BMBF 2001, S. 13)

Neben der Schule und dem Unterricht als dem eigentlichen Ort der schulischen Wissensvermittlung rückten weitere Lernorte – bezogen auf das Jugendalter – wie beispielsweise die Familie, die verschiedenen Formen von Peer-Groups (Harring/Rohlf/Palentin 2007, S. 8) sowie die Vereine und Verbände der Kinder- und Jugendarbeit und nicht zuletzt informelle Lern-

1 Wenn im Folgenden von Kinder- und Jugendarbeit die Rede ist, dann werden zunächst alle Formen der Kinder- und Jugendarbeit mitgedacht (vgl. zum Überblick Thole 2000; Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009).

prozesse – z. B. in jüngerer Zeit in der Auseinandersetzung mit „neuen“ Medien und sozialen Netzwerken – in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

„Mit diesem Perspektivenwechsel wird der Lernbegriff auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sei und wo auch immer es stattfindet.“ (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 6)

Es gehört zu den Charakteristika der deutschen Diskussion, dass sich alle von Beginn an auf den Bildungsbegriff als dem konzeptionellen Kern einigen konnten und dass bis heute daran festgehalten wird. Die Vieldeutigkeit des Begriffes war seine Stärke. Unter seinem Dach fanden traditionelle Konzepte persönlichkeitsbildender Kinder- und Jugendarbeit mit emanzipatorischen Anliegen ebenso Anschluss wie funktional ausgerichtete Erwartungen, die vorrangig an der Ausbildung von Humankapital interessiert waren. Anschlussfähig waren aber auch sozialpolitische Anliegen, die auf den Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit abzielten und Bildungspolitik zunehmend als die neue Sozialpolitik begriffen. Zugleich konnte dabei bruchlos an die europäische Diskussion angeschlossen werden. So hatte bereits Mitte der 90er Jahre die Europäische Union (EU) festgestellt, dass der Erwerb von allgemeiner sowie beruflicher Bildung nicht nur „zur Aufrechterhaltung von Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit beiträgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 7), sondern ebenso dazu befähigen könnte, sozialen Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken (ebd.).

Die erwähnte Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs lässt sich auch im Fall der hier in Rede stehenden zentralen Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen und deren diverse Verwandte belegen. Wie angedeutet kann dies die Diskussion erleichtern, weil über derartige Semantiken Partner miteinander in ein Gespräch kommen, die bislang eher wenig voneinander wissen wollten. Ein Beispiel hierfür sind die an verschiedenen Orten gestarteten Bemühungen, Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit so aufzubereiten, dass die Chancen der jeweiligen Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbessert werden. Damit derartige Verfahren der Sichtbarmachung und Bilanzierung non-formaler Lernerfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit überhaupt eine Chance auf Anerkennung aufseiten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erhalten, bedarf es der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Arbeitgebern bei der Entwicklung und Implementation derartiger Verfahren. Begriffe wie „non-formales Lernen“, „non-formal erworbene Kompetenzen“ u. ä. stellen dabei einerseits wichtige Konsensformeln dar, um überhaupt zu einer Kooperation zu kommen.

Andererseits verdecken die einschlägigen und derzeit überall kursierenden Begrifflichkeiten wichtige Differenzen. Dass es dabei nicht nur um Differenzen im Detail – etwa zwischen schwer beschreibbaren Lernformen – geht, sondern im Kern auch um das Selbstverständnis von Kinder- und Jugendarbeit, wird ein Ergebnis dieser Expertise sein.

Vor diesem Hintergrund bemüht sich der folgende Abschnitt zunächst um eine erste Sortierung der im Mittelpunkt dieser Expertise stehenden Konzepte. Diskutiert werden insbesondere die Begriffe „formales Lernen“,

„non-formales Lernen“ und „informelles Lernen“ und die für die Expertise zentrale Lernwelt Kinder- und Jugendarbeit.

1.1 Erste Annäherung in Form einer Begriffsklärung: formales, non-formales und informelles Lernen

Im Alltagsverständnis wird Lernen meist mit Schule und Ausbildung assoziiert, also mit hochgradig formalisierten Bildungsprozessen in dafür spezialisierten Einrichtungen. „Ich muss heute noch lernen“ heißt vorrangig, sich Wissen anzueignen, das im Unterricht verwertbar ist. Lernen hat dabei mindestens aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler einen ambivalenten Beigeschmack von Zumutung, punktueller Bedrohlichkeit und nicht immer erkennbarer Sinnhaftigkeit, sodass es u. a. nahelegt, eine Webseite „frust-freilernen.de“ anzubieten. Und es gehört zu den wichtigen, sich fortschreibenden generationstypischen Differenzen, dass die Erwachsenen Schule durchaus auch als Bildungsort wahrnehmen, Schülerinnen und Schüler sie aber als Lernort begreifen.

Gerade die zuletzt beschriebene kleine Beobachtung verweist auf ein grundsätzliches Problem: Die Begriffe, die im Kontext der Diskussion um formales, non-formales und informelles Lernen verwendet werden, sind offenbar nicht nur kontextabhängig, sondern haben aus der Teilnehmerperspektive – also aus der Sicht der Jugendlichen – erkennbar eine andere Bedeutung, als aus der Beobachterperspektive der Erwachsenen, sei es für die jeweiligen Verantwortlichen oder seien es die Praxis distanziert beobachtenden Akteure. Gerade die Kinder- und Jugendarbeit, die mit ihren Angeboten an die Alltagswelt Jugendlicher anknüpfen will und muss, kann diese Differenz nicht gleichgültig sein; darauf wird im Verlauf dieser Expertise zurückzukommen sein.

Konzentriert man sich zunächst auf die Beobachterperspektive, kann mit guten Gründen festgehalten werden, dass Lernen jedoch mehr als eine Aneignung von Wissen in unterrichtsähnlichen Situationen bedeutet. Diese Art zu lernen „als planmäßig zusammenhängendes, bewusst reflektiertes und gesellschaftlich legitimes Lernen in spezifischen (...) Bildungseinrichtungen“ (BMBF 2001, S. 9) stellt gewissermaßen einen organisierten Sonderfall dar. In diesem Sinne definiert *Wikipedia* kurz und bündig:

„Unter Lernen versteht man den absichtlichen (intentionales Lernen) und den beiläufigen (inzidentelles und implizites Lernen), individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aus lernpsychologischer Sicht wird Lernen als ein Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten und des Verständnisses (verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder Bewusstwerdung eigener Regungen) aufgefasst.“ (Wikipedia 2012)

Lernen wäre also auch als ein alltäglicher Vorgang zu begreifen, der sich nicht nur bewusst und gezielt, sondern ebenso unbewusst und beiläufig

ereignet. Ständig werden Erfahrungen gemacht, Eindrücke gesammelt, verarbeitet, reflektiert und mit den bisherigen Kenntnissen verglichen (BMBF 2004, S. 29).

„Lernen ist ein Prozess der relativ voreingenommen-selektiven und subjektiv-eigenen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und einer dadurch ausgelösten persönlichen Erfahrungstransformation und Wissenskonstruktion. Dieses Lernen führt daher auch zur mehr oder weniger persönlich profilierten Entwicklung von Weltbildern, Deutungsmustern und Vorstellungszusammenhängen.“ (BMBF 2001, S. 12)

Folgt man diesen Überlegungen, werden zwei wichtige Dimensionen sichtbar:

- Die Diskussion um formales, non-formales und informelles Lernen bzw. die entsprechenden verwandten Konzepte, zielen *erstens* auf eine *Unterscheidung der Art und Weise des Lernens* ab. Die Begriffe bezeichnen ganz offenbar unterschiedliche Formen der Aneignung von Welt, also Lernformen. Unterstellt wird, dass unter den Bedingungen von Unterricht anders gelernt wird, als beispielsweise bei einer internationalen Begegnungsmaßnahme oder in einem Kurs der Jugendfeuerwehr. Differenziert werden die unterschiedlichen Lernformen entlang eines Spektrums von formalisiert, bis wenig oder gar nicht formalisiert.
- *Zweitens* verweisen die genannten Begrifflichkeiten auf *Bedingungen des Lernens* – wobei diese nicht selten und mitunter etwas leichtfertig mit bestimmten Institutionen bzw. mehr oder weniger stark institutionalisierten Lernorten gleichgesetzt werden. Hochgradig formalisierte Bedingungen des Lernens werden dann mit dem schulischen Unterricht in eins gesetzt, während informelle Lernorte eher in der wenig institutionalisierten Freizeit vermutet werden und die non-formalen Lernorte z. B. der Kinder- und Jugendarbeit zugeschrieben werden.

Leichtsinnig sind derartige Gleichsetzungen, weil sie dazu verführen, nicht mehr zu erkennen – um nur zwei Aspekte zu benennen –, dass es auch an jeder Schule vielfältige Formen informellen Lernens – und dies keineswegs allein auf dem Pausenhof – und dass es auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit hochgradig formalisierte Kursangebote gibt (Neuber 2010, S. 14).

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im Folgenden zunächst die auf europäischer Ebene sowie im englischsprachigen Raum gebräuchlichen Definitionen formalen, non-formalen und informellen Lernens beschrieben; im Anschluss daran die der nationalen Diskussion. Diese Reihenfolge wird gewählt, da die Begriffe formales, non-formales sowie informelles Lernen aus der angelsächsischen Diskussion stammen und gewissermaßen „einge-deutscht“ wurden. Dabei wird vor allem auf die Darstellungen und Vorschläge von *Günther Dohmen* zurückgegriffen, der 2001 eine Expertise über informelles Lernen verfasste, auf die bis heute Bezug genommen wird. Diese werden ergänzt um die aktuellen europäischen sowie internationalen Definitionen, beispielsweise des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop), der Organisation für wirtschaftliche Zusammen-

arbeit und Entwicklung (OECD)² und der Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

1.1.1 Definitionen aus der europäischen und englischsprachigen Diskussion

Bisher gibt es auf der europäischen Ebene kein einheitliches Verständnis darüber, was unter formalem, non-formalem und informellem Lernen verstanden wird. Abgesehen von der vor allem im deutschsprachigen Raum dominierenden Bildungssemantik und der in ihr nach wie vor wirkenden idealistischen deutschen Bildungsphilosophie, die nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen sind, führt die Uneinheitlichkeit der Begriffsverwendung auf europäischer Ebene dazu, dass auch an dieser Stelle Anschlüsse und Übersetzungen Probleme bereiten.

Dies beginnt mit der Abgrenzung von „education“ von „learning“. „Education“ kann im Deutschen sowohl mit Erziehung als auch mit Bildung bedeuten, während „learning“ mit Bildung oder Lernen übersetzt wird. Hinzu kommt, dass im Englischen der Terminus „informal education“ existiert, der im Deutschen dem Begriff „Sozialpädagogik“ – allerdings nicht im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und der entsprechenden Praxis – gleicht. Hier liegt der Fokus auf der gestalteten Lernumgebung und nicht auf dem individuellen Lernen (Overwien 2007, S. 37ff.). Im Rahmen der europäischen Jugendpolitik besteht die Tendenz, von „learning“ zu sprechen. Education wird dann verwendet, wenn im Englischen das formale (Aus-)Bildungssystem gemeint wird.

Bereits in den 1960er Jahren gab es, nach Livingstone (2001), eine erste Erhebung zu informellem Lernen. In dieser Erhebung zum „voluntary learning“ (selbst initiiertem Lernen) wurde nach einer Art Selbstlernen mit eigenen Mitteln gefragt. 40% der Befragten antworteten, dass sie solche Lernaktivitäten unternahmen. Spätere, größer angelegte Studien belegten diese Aussagen. Doch auch diesen Erhebungen fehlt es an einer einheitlichen Definition und an einer theoretischen Fundierung des Begriffs Lernen (ebd., S. 6). Schon früh begann also die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten, die sich bis heute fortsetzt.

Die Verwendung unterschiedlicher Termini wird in Europa durch die verschiedenen Bildungssysteme, die in den europäischen Staaten existieren, verstärkt. Dies erschwert es, die Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen europäisch einheitlich zu definieren und ggf. auch voneinander zu trennen. Ein weiteres Problem, das bei der Übersetzung bzw. Einführung europäischer Termini im Deutschen auftaucht, ist die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen institutionalisierten Lernorte. Nicht alle europäischen Mitgliedstaaten haben ein so ausgeprägtes Berufsbildungs-

2 Die Definitionen der OECD als internationaler Organisation werden in der europäischen Diskussion beschrieben, da die europäische Debatte auf der internationalen aufbaut und somit als Grundlage dient.

bzw. Übergangssystem wie Deutschland. Auch die für uns vertraute Unterscheidung zwischen formalen Bildungseinrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen ist nicht selbstverständlich (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 10). Eine Folge davon ist, dass auch die Trennungen zwischen formalem und non-formalem Lernen anders laufen als in Deutschland. Diesen Unterschieden in den europäischen Mitgliedstaaten kann hier jedoch nicht weiter nachgegangen werden.³ Stattdessen wird auf allgemeine, im englischen Sprachraum gebräuchliche Definitionen zurückgegriffen.

In der englischsprachigen Literatur wird unter „formal learning“ ein „*planmäßig organisiertes, gesellschaftlich anerkanntes Lernen in öffentlichen Bildungseinrichtungen verstanden*“ (BMBF 2001, S. 18).

Nach den „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ des Cedefop (2009) findet formales Lernen in einem organisierten und strukturierten Kontext statt. Es wird ausdrücklich als Lernen bezeichnet und ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit sowie die Lernförderung strukturiert. Aus Sicht der Lernenden erfolgt es zielgerichtet und führt zur Zertifizierung mit Bildungsberechtigung (Cedefop 2009, S. 86).

Die Europäische Kommission legt fest, dass formales Lernen „*üblicherweise an Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt(findet) und (...) strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf(weist). Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet und führt zur Zertifizierung*“ (Europäische Kommission 2012).

Das Cedefop und die Europäische Kommission werden an dieser Stelle nacheinander aufgeführt, da das Cedefop im Auftrag der Europäischen Kommission arbeitet und diese bei der Weiterentwicklung der Berufsbildungspolitik sowie der Förderung der Berufsbildung unterstützt (Europa. Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebung 2008).

Die OECD definiert „formal learning“ wie folgt:

„Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner’s standpoint, it is always intentional: i. e. the learner’s explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences.“ (OECD)

Hier zeigen sich bereits die ersten Differenzen in den einzelnen Definitionen. Gegenüber der von *Dohmen* formulierten Definition fügen das Cedefop und die Europäische Kommission weitere Elemente in Bezug auf Lernzeit, Lernziele und Lernförderung sowie festgelegte Inhalte ein. Die OECD unterscheidet sich von den bisher beschriebenen Ausführungen dadurch, dass die Intention der Lernenden beim formalen Lernen eine große Rolle spielt; es wird ein Wissenszuwachs angestrebt.

Mit Blick auf die hier genannten Definitionen lässt sich in einer ersten Annäherung ein gemeinsamer Nenner wie folgt erkennen.

3 Für eine Übersicht der europäischen Bildungssysteme vgl. Döbert/Hörner/von Kopp/Reuter 2010.

Formales Lernen:

- ist organisiert und strukturiert,
- findet in formalisierten Bildungseinrichtungen statt und
- führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.

Eine etwas eindeutigere Verwendung lässt sich in Bezug auf den Begriff des non-formalen Lernens ausmachen.

„Non-formal learning“ stellt in der englischsprachigen Fachliteratur eine umfassende Bezeichnung für sämtliche Lernformen dar, die außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen stattfinden, bewusst wie unbewusst (BMBF 2001, S. 18). Im Sinne des Cedefop ist non-formales Lernen ein Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht ausdrücklich als Lernen im formalen Sinne bezeichnet werden. Es muss jedoch ein ausgeprägtes Lernelement beinhalten und erfolgt aus Sicht der Lernenden intentional (Cedefop 2009, S. 87).

Die Europäische Kommission definierte „non-formal learning“ in 2000 als eine Form des Lernens, das außerhalb „*der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung*“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9) stattfindet und nicht unbedingt zur Zertifizierung mit Bildungsberechtigung führt. Es kann am Arbeitsplatz sowie im Rahmen von Tätigkeiten beispielsweise von Jugendorganisationen, Gewerkschaften oder politischen Parteien stattfinden. Weitere Orte sind Organisationen und Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden (bspw. Kunst-, Musik- und Sportkurse) (ebd.).

Die derzeitige Definition der Europäischen Kommission, die sich im Internet finden lässt, definiert non-formales Lernen als Lernen, das weder in Einrichtungen allgemeiner oder beruflicher Bildung stattfindet, noch zur Zertifizierung im Sinne einer Bildungsberechtigung führt. Non-formales Lernen ist aus der Sicht der Lernenden intentional und beinhaltet strukturierte Lernziele, Lernzeiten sowie Lernförderung (Europäische Kommission 2012).

Die OECD definiert „non-formal learning“ wie folgt:

„(...) non-formal learning is the concept on which there is the least consensus, which is not to say that there is consensus on the other two, simply that the wide variety of approaches in this case makes consensus even more difficult. Nevertheless, for the majority of authors, it seems clear that non-formal learning is rather organised and can have learning objectives. The advantage of the intermediate concept lies in the fact that such learning may occur at the initiative of the individual but also happens as a by-product of more organised activities, whether or not the activities themselves have learning objectives. In some countries, the entire sector of adult learning falls under non-formal learning; in others, most adult learning is formal.“ (OECD)

In den „Pathways 2.0 – Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa“ (2011) wird nicht-formales Lernen beschrieben als Lernen, das außerschulisch stattfindet. Es erfolgt „*häufig strukturiert, basiert auf Lernzielen, Lernzeit und spezifischer Lernförderung*“ (Europarat/Europäische Union 2011, S. 5) und erfolgt aus

Sicht der Lernenden beabsichtigt. Üblicherweise führt es nicht zur Zertifizierung mit Bildungsberechtigung. Immer häufiger würden jedoch Zertifikate, die zu keiner Bildungsberechtigung führen, ausgestellt. Diese können zu einer besseren Anerkennung sowie Aufwertung von erworbenen Kompetenzen beitragen (ebd.).

Im Gegensatz zu formalem Lernen scheint sich beim Begriff non-formales Lernen in der englischen Literatur ein deutlicher gemeinsamer Nenner abzuzeichnen. Non-formales Lernen:

- findet außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen statt, wobei meistens damit außerschulisch gemeint ist,
- wird üblicherweise nicht zertifiziert,
- kann aber u. U. zur Zertifizierung führen, wobei diese Zertifizierung keine weitergehende Bildungsberechtigung impliziert,
- ist weniger strukturiert als formales Lernen.

Der dritte sich hier nähernde Terminus ist der Begriff „informal learning“. Aus der englischsprachigen Fachliteratur lässt sich dieser Begriff, so *Dohmen*, jedoch nicht so klar definieren wie die beiden anderen Begriffe.

„Für den Begriff ‚informal learning‘ gibt es eine Bandbreite jeweils partiell variierender Definitionen. Das reicht von der Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungsunterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem ‚non-formal learning‘.“ (BMBF 2001, S. 18)

Die OECD-Definition lautet:

„Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner’s standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience.“ (OECD)

Die Europäische Kommission beschrieb informelles Lernen ursprünglich als natürliche Begleiterscheinung des Lebens im Alltag. Es würde sich dabei nicht unbedingt um ein beabsichtigtes Lernen (wie beim formalen oder auch non-formalen Lernen) handeln und würde dementsprechend unter Umständen von den Lernenden nicht als solches wahrgenommen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9).

Mittlerweile ist die Definition von der Europäischen Kommission präziser definiert. Informelles Lernen erfolgt unstrukturiert und in den meisten Fällen aus Sicht der Lernenden nicht beabsichtigt. Es findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt und führt nicht zur Zertifizierung mit Bildungsberechtigung. Informelles Lernen führt zu einem Lernergebnis, das nicht bewusst angestrebt wird (Europäische Kommission 2012).

Im Pathways-Papier wird ausgeführt, dass informelles Lernen sowohl im Alltag sowie der Freizeit stattfinden kann oder am Arbeitsplatz, in der Fa-

milie, aber auch in der Schule – d. h. genau genommen überall.⁴ Hierbei handelt es sich um ein „learning by doing“, das unstrukturiert sowie nicht beabsichtigt erfolgt. Informelles Lernen führt nicht zur Zertifizierung mit einer Bildungsberechtigung; es können jedoch sogenannte „soft skills“ wie soziale Kompetenzen erworben werden (Europarat/Europäische Union 2011, S. 5).

Das Cedefop verortet informelles Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder der Freizeit. Es erfolgt unstrukturiert und nicht organisiert in Hinblick auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung. Informelles Lernen ist aus Sicht der Lernenden nicht beabsichtigt (Cedefop 2009, S. 86).

Jens Bjornavold, Leiter einer vergleichenden Untersuchung des Cedefop zur Anerkennung informellen Lernens in fünfzehn verschiedenen europäischen Ländern, formuliert 2000 drei Kriterien einer Definition informellen Lernens (vgl. BMBF 2001, S.22):

- „1. Informelles Lernen ist ein Lernen in der Umwelt außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen.
2. Es wird vom öffentlichen Bildungssystem nicht zureichend anerkannt.
3. Es entwickelt sich in der Regel im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten.“ (ebd.)

Er versteht unter informellem Lernen im Wesentlichen ein „*ungeplantes Erfahrungslernen*“ (ebd.).

In seiner Übersichtsdarstellung aus dem Jahr 2001 greift *Dohmen* auf die Arbeiten von *Karen E. Watkins* und *Victoria J. Marsick* zu einer „Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations“ aus dem Jahr 1992 zurück. Beim „incidental learning“ handelt es sich vorwiegend um ein unbewusstes und nicht beabsichtigtes Lernen, das sich aus den unterschiedlichen Tätigkeiten nebenbei entwickelt.⁵ Dieses wird jedoch „*als eine besonders umstrittene Spielart des informellen Lernens*“ (ebd., S. 19) gesehen. Das „incidental learning“ erweist sich als problematisch, da es „*immer wieder in der Gefahr (ist), sich in Irrtümer und Missverständnisse zu verrennen und Vorurteile zu festigen, solange es nicht bewusst reflektiert und nicht kritisch evaluiert wird*“ (ebd.).

Eine weitere „Unterform“ von informellem Lernen wird als „*action without reflection*“ (ebd., S. 20) beschrieben. Diese Art von Lernen erfolgt nicht reflektiert und findet – nach Ansicht der Autorinnen – nicht im schulischen Kontext statt. Diese Form wird auch als „*besondere Form des beiläufigen informellen Lernens*“ (ebd.) verstanden. Demgegenüber ist das reflektierte Lernen im außerschulischen Kontext eine „*action with reflection*“ (ebd.) und stellt die „Normalform“ informellen Lernens dar – so die Autorinnen. Eine „*reflection without action*“ (ebd.) sei charakteristisch für formales Lernen. Darunter wird ein „*theoretisches Lernen ohne Handeln*“ (ebd.) verstanden. Bei „*ab-*

4 Allerdings fällt auf, dass die virtuellen Räume des Internets und der PC-Spiele bzw. Games nicht systematisch berücksichtigt werden: vgl. hierzu z. B. Hugger/Walber 2010, Hugger 2010, Grell/Marotzki/Schelhowe 2010 sowie zentral in Bezug auf Grundschulkindern, aber auch für das Jugendalter lehrreich: Feil/Gieger/Quellenberg 2009.

5 Vgl. zum Folgenden BMBF 2001, S. 18ff.

sence of action and reflection“ (ebd.) findet kein Lernen mehr statt. Es handelt sich stattdessen eher um eine „Sozialisationswirkung“, bei der eine Verhaltensänderung ohne aktives Lernen eintritt (ebd.).

Watkins und *Marsick* betrachten – folgt man der Darstellung *Dohmens* – informelles Lernen als eigene Verarbeitung von Erfahrungen in „Nicht-Lern-Organisationen“ (ebd., S. 19):

„Dabei wird diese individuelle Erfahrungsverarbeitung vor allem als Erfassen und Deuten der (beabsichtigten oder ungewollten) Wirkungen des eigenen Handelns bzw. Verhaltens unter Nicht-Routine-Bedingungen verstanden. Dieses offene, auf wirksames Handeln in der Umwelt bezogene Erfahrungslernen muss aber wegen seines Irrtumsrisikos auch immer wieder zu neuen Ansätzen, Sichtweisen und Problemlösungsstrategien führen.“ (ebd.)

Zweck des informellen Lernens sei es laut *Watkins* und *Marsick* eine Aufgabe, eine Situation oder ein Lebensproblem besser bewältigen zu können. Folglich kann informelles Lernen als instrumentelles Lernen (also als Mittel zum Zweck (ebd.)) gesehen werden. Hierbei spielt die das lernende Individuum umgebende Umwelt eine bedeutende Rolle. Diese sollte möglichst zum Lernen anregen und auch so gestaltet sein, dass ein Lernen ermöglicht werden kann. Der Terminus informelles Lernen erweist sich vor diesem Hintergrund als ein vergleichsweise umfassend angelegter Begriff, der sowohl das beiläufige „*incidental learning*“ beinhaltet wie auch ein bewusstes Lernen. Oftmals kann nicht genau festgestellt werden, wann das beiläufige Lernen in Bewusstes übergeht und umgekehrt (ebd.).

Das Begriffsverständnis von *Watkins* und *Marsick* indiziert, dass sich informelles Lernen aus verschiedenen „Bausteinen“ zusammensetzt. Die Normalform informellen Lernens besteht für die Autorinnen aus der Reflexion eines Lernens aus Erfahrungen, um eine spezielle Aufgabe oder Situation besser bewältigen zu können.

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ist das „*experiential learning*“ (ebd., S. 27). Benannt wird damit ein quasi selbstverständliches, lebensweltlich eingebettetes Erfahrungslernen. Abgehoben wird dieses „*von einem künstlich arrangierten, didaktisch präparierten, erfahrungsfern-abstrakten, theoretisch-verbalen Nachlernen dessen, was es bereits an fertigem Wissen gibt, in schulartigen, von unmittelbaren Lebenserfahrungen in der außerschulischen Umwelt abgehobenen pädagogischen ‚Schonräumen‘*“ (ebd.).

Dohmen folgert auf der Basis seiner Darstellung, dass der Begriff des informellen Lernens in der angelsächsischen Literatur als „*Container-Phänomen*“⁶ (ebd., S. 39) fungiert. Informelles Lernen fasst *Dohmen* zusammen als „*anlassbezogen-sporadisch-zufällig, auf die Lösung akuter Einzelprobleme begrenzt, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch, unkritisch-unreflektiert*“, als sogenanntes Ad-hoc-Lernen (ebd., S. 9).

Informelles Lernen ereignet sich meist in Beziehung zu Tätigkeiten oder Handlungen und trägt somit dazu bei, eine Situation besser zu bewältigen.

6 „*Informelles Lernen*‘ als Sammelbegriff für eine Vielfalt verschiedener Spielarten eines offeneren außerschulischen Lernens“ (BMBF 2001, S. 39).

Daher stellt sich das informelle Lernen meist im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und Zielsetzungen als „*sinnvolle und notwendige Hilfe zum besseren Zurechtkommen in der Umwelt*“ (ebd., S. 23) heraus.

In den zuvor beschriebenen Ausführungen zum informellen Lernen lassen sich deutliche Unterschiede erkennen. Einigkeit herrscht lediglich darüber, dass informelles Lernen unbeabsichtigt und oftmals auch scheinbar unbewusst stattfindet; als einschlägige Orte wird wiederholt auf den außerschulischen Bereich wie beispielsweise Alltag, Familie oder Freizeit verwiesen. Einzig im Pathways-Papier wird beschrieben, dass informelles Lernen auch in der Schule stattfinden kann.

Watkins und *Marsick* unterscheiden verschiedene Formen informellen Lernens: „*incidental learning*“ als umstrittene Art, „*action without reflection*“ als besondere Form des beiläufigen und „*action with reflection*“ als Normalform informellen Lernens. In der englischsprachigen Literatur wird es häufig mit „*experiential learning*“ gleichgesetzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Definitionen informellen Lernens nur einen kleinen gemeinsamen Nenner aufweisen, der zugleich ein weites Feld eröffnet. Informelles Lernen:

- findet unbeabsichtigt und meistens unbewusst statt,
- findet nicht in einem bestimmten Feld statt, sondern kann überall stattfinden.

Deutliche Unterschiede gibt es im Hinblick auf verschiedene Lernformen und die Zwecksetzung bzw. Funktion informellen Lernens.

1.1.2 Definitionen aus der nationalen Diskussion

In der Diskussion der deutschen Bildungspolitik und -forschung kursiert eine Vielfalt an unterschiedlichen Adjektiven: Zum einen wird neben „*formal*“ auch immer wieder der Begriff „*formell*“ verwendet. Analoges gilt für „*non-formal*“ und „*non-formell*“. Lediglich im Hinblick auf die dritte Lernform scheint es nur eine Form, nämlich „*informell*“ zu geben. Da sich auch bei genauer Hinsicht keine Bedeutungsunterschiede bei der Verwendung der Begriffe „*formal*“ und „*formell*“ erkennen lassen, wird diese Unterscheidung hier nicht weiter verfolgt und die Begriffe dementsprechend synonym verwendet. Analoges gilt für die beiden Begriffe „*non-formal*“ und „*nicht formal*“. Auch in diesem Fall resultiert die Durchsicht der einschlägigen Literatur keine sinnvolle Unterscheidung, sodass auch diese beiden Begriffe synonym verwendet werden.

Um die Diskussion soweit wie möglich überschaubar zu halten, wird vorgeschlagen, sich vorrangig und weiterhin zunächst an den begrifflichen

Dreiklang formales, non-formales und informelles Lernen bzw. Bildung zu orientieren.⁷

Eine allgemeingültige Definition dieser drei Begriffe existiert in der nationalen Debatte nicht; gleichwohl lässt sich ein weithin akzeptiertes Verständnis erkennen.

Bernd Overwien verwendet in einer Ausarbeitung zum informellen Lernen (Overwien 2010) die Definitionen für formales, non-formales sowie informelles Lernen der EU-Debatte zum Lebenslangen Lernen. Auf diese Definition greift auch der 12. Kinder- und Jugendbericht zurück (Deutscher Bundestag 2005, S. 95f.). *Dohmen* beschreibt sowohl nationale wie internationale Auslegungen der Begriffe und rekurriert dabei auf Autoren wie *Peter Dehnbostel* vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) oder *Ernst Uhle* von der Technischen Universität Berlin (BMBF 2001, S. 23).

Charakteristisch für formales Lernen ist laut *Dehnbostel et al.* (2010) das Lernen in „*einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen*“ (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 9) das an „*didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist*“ (ebd.) sowie Lernziele und -inhalte enthält. Lernergebnisse werden systematisch überprüft, eine professionell vorgebildete Person ist anwesend und es besteht ein Austausch mit den Lernenden (ebd., S. 8f.).

Formale Bildungsorte sind für die Autorengruppe beispielsweise „*jene Institutionen, die nicht nur ein dezidiertes Ziel der Bildung ihrer Nutzerinnen und Nutzer verfolgen, sich also ausdrücklich mit Bildungsfragen beschäftigen, sondern die Bildungsprozesse zugleich auch nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturieren*“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 96). Dies zeigt sich in der Form der Vorstrukturierung, der gezielten Vorbereitung der angestrebten Prozesse, deren Überprüfung sowie des Erfolgs bzw. auch Misserfolgs und der damit verbundenen Zertifizierung bzw. Nicht-Zertifizierung.

Folgt man dem 12. Kinder- und Jugendbericht, so zielt die Unterscheidung zwischen formalem wie non-formalem Lernen „*auf den Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements*“ (ebd.) ab. Der Grad der Formalisie-

7 In Anlehnung an den Gebrauch dieser Termini in den Ausführungen „Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität ‚Recognition of non-formal and informal Learning‘“ (2008) des BMBF.

Ein weiteres, nicht zu vernachlässigendes Problem besteht darin, dass keineswegs immer nur von Lernen die Rede ist. Neben dem Lernbegriff taucht immer wieder der Bildungsbegriff auf, gelegentlich erweitert durch andere Semantiken. In der Fachdiskussion sind damit einerseits heterogene Theorie- und Diskurstraditionen und -kontroversen verbunden; andererseits zeigt sich, dass „*sich die Konturen und semantischen Implikationen der hier häufig verwandten Begriffe wie Bildung, Lernen, Entwicklung, Sozialisation, Qualifikation, Kompetenz und Wissen vermischen und verwischen*“ (Rauschenbach/Düx/Sass 2006, S. 7). Im Kontext der vorliegenden Expertise wird auf die mit diesen Begriffen einhergehenden konzeptionellen Unterschiede nicht weiter eingegangen. Begründen lässt sich dies an Hand einer einfachen Überlegung: Der Blick auf die Anerkennung non-formaler bzw. informeller Aneignungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit interessiert sich vorrangig für das Ergebnis dieser Prozesse, weniger für diese Prozesse selbst. Ein derartiger Fokus kann es sich leisten, die vielfältigen diskursiven Feinheiten zwischen den Begriffen zunächst beiseite zu lassen und im Folgenden von Lernen und Bildung zu sprechen (vgl. auch Tenorth 1994, S. 55ff.).

rung der Schule als Beispiel eines Lernortes, an dem formales Lernen stattfindet, findet Ausdruck in der Schulpflicht (ohne Exit-Option). Es gibt einen hierarchischem Aufbau, einen organisierten Tagesablauf mit einzuhaltenden Regeln, ein vorgegebenes Curriculum sowie eine Leistungsmessung und -überprüfung. Diese erfolgt durch Zertifizierungen mit Bildungsbe- rechtigung und der damit verbundenen Sanktion bei Nichterreichen der vorgeschriebenen Ziele. Diese Zertifikate können biografisch weitreichende Auswirkungen auf den weiteren persönlichen wie beruflichen Verlauf und somit der gesellschaftlichen Positionierung der Personen haben.

Im Falle des non-formalen Lernens, beispielsweise an Bildungsorten der Kinder- und Jugendhilfe, ist demgegenüber der Grad der Formalisierung deutlich geringer als beim formalen Lernen (auf die Felder non-formalen sowie informellen Lernens wird zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen, vgl. Abs. 1.2). Die oben beschriebenen Kennzeichen des Formalisierungs- grades formalen Lernens spielen beim non-formalen Lernen eine geringere bis gar keine Rolle. Die Jugendhilfe und deren Angebote seien deutlich we- niger formalisiert. Nicht eigens für Bildungszwecke eingerichtete Bildungs- orte würden im Fokus stehen, sondern Lernwelten⁸.

„Sie [die Lernwelten, d. Verf.] sind in lebensweltliche Strukturen einge- bettet, mit Aufgaben beschäftigt und mit Funktionen konfrontiert, die oftmals anderen Zwecken folgen als jenem der Vermittlung mehr oder minder spezifischer Bildungsleistungen.“ (ebd., S. 96)

Non-formale Lernwelten sind beispielsweise Familie, Peer-Groups sowie Medien (ebd.).

Non-formale Lernfelder sind, so *Rauschenbach et al.*, beispielsweise Ju- gendorganisationen sowie Gelegenheiten zur Aneignung von Inhalten aus Musik, Kunst, Religion sowie der Erwerb von sozialen wie demokratischen Kompetenzen, Kenntnissen und Einstellungen (*Rauschenbach/Düx/Sass 2009, S. 9*).

Diese begrifflichen Annäherungen sind insofern von Bedeutung, als sie *erstens* gegenüber den gängigen Diskussionen genauer klären, was die Bedin- gungen dafür sind, dass man von formalem Lernen sprechen kann. Ohne dass dies explizit ausgesprochen wird, findet dabei eine Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die *institutionellen Bedingungen und Folgen des Lernens* statt. Schulpflicht, verbindliche Organisation des Tagesablaufes, weitgehende Standardisierung in Form von Curricula der zu vermittelnden Inhalte, Didaktisierung des Vermittlungs- und Lernprozesses, systematische und vergleichbare Überprüfung der Lernerfolge, Organisation und Überprüfung des Lernprozesses durch professionelle Fachkräfte sowie mit den Zertifika- ten verbundene Zugangsberechtigungen bzw. im Fall des Scheiterns fehlen-

8 *„Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geografi- schen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbare, weisen einen weitaus geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen.“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 91; vgl. auch ebd. S. 96)*

de Zugangsberechtigungen sind wesentliche Momente der Formalität der Lernbedingungen.

Diese Vielfalt von Aspekten führt u. a. dazu, dass die Abgrenzung zwischen den Lernformen an unterschiedlichen Aspekten vorgenommen werden kann. Ein Beispiel hierfür sind die Überlegungen von *Dehnbostel et al.* Aus ihrer Sicht zählen z. B. auch Weiterbildungskurse zu Angeboten „non-formalen Lernens“. Dabei spielt weniger der Grad der Formalisierung der Lernsituation selbst eine Rolle als vielmehr die Frage, ob mit den Zertifikaten weitergehend Berechtigungen vergeben werden oder nicht:

„Diesem Verständnis folgend zählen auch solche Maßnahmen zum nicht-formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle, nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einbergebende Zertifikate erlangt werden können, wie der europäische Computerführerschein, Sprachenzertifikate, die anderen Expert-Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch die regelmäßig zu erneuernden Zertifikate, beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer.“ (Dehnbostel/ Seidel/ Stamm-Riemer 2010, S. 10)

Laut *Dehnbostel et al.* lässt sich informelles Lernen zugleich durch Individualität und Kontextbezogenheit kennzeichnen:

„Es ist durch das Individuum und seine spezielle Situation bestimmt, orientiert sich an den individuellen Lerngelegenheiten und ist nicht durch Dritte organisiert und vorstrukturiert.“ (ebd., S. 9)

Damit wird ein wichtiger Aspekt – gerade im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit – in die Diskussion eingeführt. Wird der Blick auf das formale Lernen gelenkt, werden üblicherweise die institutionalisierten Bedingungen des Lernens betont, weniger die Art und Weise des Lernens selbst – auch wenn angenommen werden darf, dass die unterrichtliche Didaktik auf bestimmte Formen des Lernens abzielt bzw. davon ausgeht. Und noch weniger bezieht sich diese Perspektive auf die subjektiven Anliegen und Bedarfe der Jugendlichen, also der Schülerinnen und Schüler. Zwar sind sie insofern konstitutiv, weil es ohne sie keine Lernprozesse gäbe; aufs Ganze gesehen erscheinen sie jedoch eher als Objekte formalisierter Lernprozesse.

Demgegenüber öffnen der im 12. Kinder- und Jugendbericht eingeführte Begriff der Lernwelten sowie der Hinweis von *Dehnbostel et al.* den Blick auf die Subjekte. Indem Lernwelten als eingebettet in lebensweltliche Strukturen begriffen werden und lebensweltliche Strukturen gar nicht anders verstanden werden können, als für die Subjekte jeweils sinnhaft, kristallisiert sich für non-formale Lernwelten ein wichtiges Kennzeichen heraus: Anders als für formales Lernen ist es charakteristisch für non-formales – wie erst recht für informelles Lernen – dass es im Horizont der lebensweltlichen Relevanzen der Subjekte stattfindet.

Es zeigt sich also, dass in der jüngeren deutschsprachigen Diskussion neue Dimensionen im Verhältnis von formalen, non-formalen und informellen Lernen auftauchen. Das macht die Diskussionslage komplexer und zwingt noch mehr dazu, im Einzelfall zu erläutern, was man unter den Begriffen jeweils versteht. Fasst man die Diskussion zusammen, lässt sich festhalten, dass

- der Unterschied zwischen formalem wie non-formalem Lernen in dem Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements liegt,
- Während formales Lernen sich in einem Lernort, und informelles Lernen sich in einer Lernwelt abspielt, kann non-formales Lernen sich sowohl in einem Lernort als auch in einer Lernwelt abspielen,
- Informelles Lernen kann sowohl als Voraussetzung als auch als Fortsetzung formaler und non-formaler Lernprozesse verstanden werden.

Über die Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen hinaus existieren weitere Lernbegriffe. Informelles Lernen kann in Abgrenzung zu diesen betrachtet werden, jedoch sind diese auch meist gleichzeitig Facetten des informellen Lernens. Aus Gründen des Überblicks soll auf diese kurzfristig eingegangen werden.

1.1.3 An informelles Lernen angelehnte Lernbegriffe

Erfahrungslernen

In der englischsprachigen Fachliteratur wird der Terminus des informellen Erfahrungslernens eingeführt.

„Erfahrungen sind nicht einfach Produkte oder Reflexe der Umwelt, sondern Ergebnisse eines Zusammentreffens und einer teils mehr rationalen, teils mehr gefühlsmäßigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt.“ (BMBF 2001, S. 28)

Es zielt ab auf ein „*durch die Auswertung unmittelbarer Erlebnisse entwickeltes ‚Erfahrungswissen‘, das ein besseres Zurechtkommen in den Umweltbereichen, in denen diese Erfahrungen gemacht wurden, ermöglichen soll*“ (ebd.).

Dabei handelt es sich weniger um ein „*systematisches Wissen*“ (ebd., S. 29), sondern mehr um einen „*geordneten Erfahrungsschatz*“ (ebd.). Informelles Lernen kann nicht mit Erfahrungslernen gleichgesetzt werden, es bestehen jedoch Berührungspunkte (ebd., S. 34): So kann durch Erfahrungen informell gelernt werden.

Implizites Lernen

Implizites Lernen gestaltet sich weder bewusst noch beabsichtigt und wird nicht explizit als Lernen bezeichnet. Es beruht auf einer „*unwillkürlichen Aufmerksamkeit*“ (ebd.).

Ähnlichkeiten zum informellen Lernen bestehen in einer „*gefühlsmäßigen ganzheitlichen Reizaufnahme, Situationserfassung, Gestaltwahrnehmung, die jeweils nicht zu explizitem Wissen führt, sondern mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt*“ (ebd.).

Implizites Lernen kann als ein wesentliches Kennzeichen informellen Lernens bezeichnet werden, da es sich im außerschulischen Alltag entwickelt und Situationsbewältigung zum Ziel hat.

Als Unterschied lässt sich der Grad des Bewusstseins herausarbeiten, dieser ist beim informellen Lernen höher, sowie das Maß der „*nicht-rationalen*

holistischen Auffassungsweise“ (ebd., S. 36) dem beim informellen Lernen eine geringere Bedeutung zukommt (ebd., S. 35f.).

„Wir kommen also auch bei diesen Abgrenzungen zu dem Ergebnis, dass es sich beim impliziten Lernen wie beim Erfahrungslernen um spezifische Akzentuierungen eines ähnlichen Lernansatzes handelt.“ (ebd., S. 36)

Beide Lernformen decken das Feld des informellen Lernens nicht vollständig ab, was den Gebrauch des Terminus informelles Lernen als Oberbegriff bestärkt.

Informelles Lernen als Alltagslernen

Alltagslernen stellt ebenfalls ein wichtiges Charakteristikum des informellen Lernens dar. Es findet im unmittelbaren Alltag statt und führt zu einem „*pragmatischen Alltagswissen*“ (ebd., S. 37) (auch dies ist typisch für informelles Lernen) (ebd.).

„Das durch unmittelbares informelles Lernen im Alltag erworbene ‚Alltagswissen‘ ist im Gegensatz zum schulisch vermittelten systematischen Fachwissen für die Lernenden plausibel und handlungswirksam. Es hilft ihnen, im täglichen Umgang mit Menschen, Dingen und Situationen immer wieder zurechtzukommen, sich zu arrangieren und auch zu solidarisieren – ohne durch belehrende, verbessernde, disziplinierende Einmischung manipuliert, entmutigt und entmündigt zu werden.“ (ebd., S. 38)

Diese Lernform beruht auf eigenen Erfahrungen und Ansichten, „*es führt zu zwar alltagsverlässlichen aber auch alltagsbeschränkten Verhaltensmustern und routinisierten Handlungsrezepten*“ (ebd., S. 38). Veränderungen werden hierbei ausgeklammert (ebd.).

Informelles Lernen als selbst gesteuertes Lernen

Diese Gleichsetzung taucht vor allem in der amerikanischen Diskussion auf. Es lässt sich ein spezifischer Zusammenhang zwischen selbst gesteuertem und informellem Lernen erkennen. Dieser wurde jedoch bisher relativ wenig bearbeitet. Das entscheidende Kriterium von selbst gesteuertem Lernen ist, dass die Lernenden selbst darüber bestimmen, welche Lernprozesse stattfinden sollen und welche Lernangebote genutzt werden (ebd., S. 40).

Selbst gesteuertes Lernen besteht sowohl aus formalen wie informellen Bildungsprozessen. Beim informellen Lernen geht es dabei um eine „*Balance zwischen Selbstbestimmung auf der einen Seite und Offenheit für Anforderungen, Anregungen und Hilfen von außen auf der anderen Seite*“ (ebd., S. 41).

Wenn sich diese Lernprozesse (Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen, selbst gesteuertes Lernen) zu einem „*integrierten Konstrukt*“ (ebd., S. 43) zusammenfinden, resultieren daraus Kompetenzen. Kompetenzen im Feld des informellen Lernens entstehen nur dann, wenn sie „*mit anderen Tätigkeiten verbunden sind und sich in authentischen Lebens- sowie Arbeitszusammenhängen entwickeln*“ (ebd.).

Auf Basis der vorher erläuterten Definitionen von formalem, non-formalem und informellem Lernen ist es schwierig, klar zwischen den Begriffen zu trennen. Der vorherige Abschnitt hat deutlich gemacht, dass es

zu den Begriffen viele Zugänge gibt: europäische Entscheidungsprozesse, Bildungspolitik, Jugendpolitik und viele andere. Damit die Relevanz der Definitionen für die Jugendpolitik klargestellt wird, wird ein zweiter Zugang zu den Begrifflichkeiten gewählt: die der Kinder- und Jugendarbeit und des freiwilligen Engagements als Felder non-formalen und informellen Lernens.

Dohmen plädiert in Deutschland für den folgenden Umgang mit den Begriffen nicht-formales/non-formales Lernen und informelles Lernen:

„Da im Deutschen ohnehin der Begriff des ‚Nicht-Formalen-Lernens‘ nicht geläufig ist, bietet es sich für die deutschsprachige bildungspolitische Diskussion an, auf die feinsinnigen z. T. kontroversen Abgrenzungen zwischen einem ‚nicht-formalen‘ und einem ‚informellen‘ Lernen zu verzichten und sich auf eine undifferenzierte Zusammenfassung unter dem gemeinsamen Begriff des ‚informellen Lernens‘ zu einigen.“ (ebd., S. 25)

Hierbei werden Abgrenzungen zwischen einem geplanten oder ungeplanten, einem intentionalen oder nicht intentionalen sowie einem bewussten oder unbewussten Vorgang des Lernens nicht beachtet *„und der Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (ebd.).*

1.2 Lernorte und Lernwelten der Kinder- und Jugendarbeit

Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird deutlich herausgestellt, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht nur in der Schule stattfinden, sondern an unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten, *„da Bildungsprozesse keine institutionellen Grenzen kennen, sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen lassen“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 91).*

„Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.“ (ebd., S. 90)

Sieht man an dieser Stelle von der Differenz von Lernen und Bildung (vgl. hierzu Fußnote 7) ab, könnte man die These auch im Hinblick auf Lernen vertreten: Lernen kennt keine institutionellen Grenzen. In diesem Sinne ließe sich argumentieren, wie schon zuvor wiederholt angemerkt, dass bei der Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Lernen offenbar nicht nur die Formen des Lernens, sondern vor allem die *Orte des Lernens* und ihre Bedingungen eine zentrale Rolle spielen bzw. besonders betont werden sollen.

Zugleich wird damit eine starke Prämisse in Anspruch genommen. Mit der Einführung der Unterscheidung der drei Lern- bzw. Bildungsorte wird

implizit behauptet, dass mit ihnen unterschiedliche Lern- und Bildungserfahrungen verbunden sind und dass es – aus welchen Gründen zunächst auch immer – notwendig sei, genau diese Unterschiede zu betonen. Beide Thesen sind heikel:

- *Erstens:* Zwar mag man mit einigen guten Gründen darauf hinweisen, dass es vor allem die Schulen sind, die die wesentlichen Kulturtechniken und den für relevant erachteten Kulturkanon vermitteln und dass genau dies zusammen mit Allokation ihre Funktion sei: „In Schulen (wenn auch nicht nur dort) erwerben die Heranwachsenden die Kulturfertigkeiten, mit denen sie am Alltag moderner Gesellschaften teilnehmen können“ (Tenorth 1994, S. 155). Doch im Gegensatz zu manchen Zerrbildern von Schule geschieht dies keineswegs und ausschließlich in Form durchrationalisierten Unterrichts; vielmehr erweist sich bei genauer Hinsicht schulisches Lernen im Hinblick auf die dort stattfindenden Lernformen ausgesprochen vielfältig, sodass die eindeutige Zuordnung von Lernformen auf Orte schon an dieser Stelle nicht ganz aufgeht.⁹ Dies gilt, wie gleich zu zeigen sein wird, übrigens auch umgekehrt: Der vermeintlich non-formale Lernort Kinder- und Jugendarbeit ist durchzogen von formalisierten Lernsettings einerseits und informellen Lerngelegenheiten andererseits.
- *Zweitens:* Wenn diese Beobachtungen zutreffen, dann liegt die Vermutung nahe, dass die Unterscheidung zwischen den drei Lern- und Bildungsmodi bzw. -orten weniger in der Eindeutigkeit der Sache begründet liegt, als vielmehr in den Abgrenzungsinteressen der jeweiligen Fachszenen und -politiken. Ohne dies hier im Detail nachzeichnen und begründen zu können, sei darauf hingewiesen, dass auch diese Expertise und die ihr zugrunde liegende Debatte um die Anerkennung non-formaler Lern- und Bildungsprozesse *in der Kinder- und Jugendarbeit* genau einem derartigen Interesse folgt. Verbunden wurde damit auch das Interesse einer *Aufwertung* des Praxisfeldes Kinder- und Jugendarbeit.¹⁰

Dieses fachpolitische Aufwertungsinteresse außerschulischer Lern- und Bildungserfahrungen ist für sich genommen selbstverständlich legitim und angesichts der realen Verteilung von Ressourcen nur zu verständlich. Es erzeugt allerdings ein schwerwiegendes und bis heute nicht wirklich überzeugend gelöstes Folgeproblem: Denn die Unterscheidung der

9 Selbstverständlich soll damit nicht behauptet werden, dass Schulen den unterschiedlichen Formen der Aneignung heute schon ausreichend gerecht werden. Dies ist sicherlich nicht der Fall.

10 Geprägt sind diese Interessen durch ein tief sitzendes Konkurrenzdenken gegenüber der Schule. Man sieht sich in Bezug auf die öffentliche Anerkennung und die politische Wertschätzung gleichsam in der zweiten Reihe. Das Ringen um „gleiche Augenhöhe“ wird zum zentralen Movens und die Debatte um die Anerkennung außerschulischen Lernens und außerschulischer Bildung zum Diskursfeld, auf dem nicht nur die Neurelationierung zur Schule erprobt werden soll, sondern auf dem auch das eigene fachliche Selbstbewusstsein gestärkt und um die öffentliche Anerkennung gerungen wird.

drei Lern- und Bildungsmodi bzw. -orte lässt sich nur dann im Sinn der Gegenüberstellung von schulischen und außerschulischen Aneignungsprozessen nutzen, wenn gezeigt werden kann, dass bestimmte Lern- und Bildungsmodi tatsächlich vorrangig mit bestimmten institutionalisierten Orten zusammenhängen. Etwas vereinfacht formuliert müsste die These lauten, dass man bestimmte Kompetenzen nur in der Schule und andere nur z. B. in der Kinder- und Jugendarbeit erwerben kann. Methodisch gesprochen bedarf es also nicht nur der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung der jeweiligen Kompetenzen, sondern auch der überzeugenden *Zurechnung* auf bestimmte institutionalisierte Orte, also der nachvollziehbaren Begründung, dass die festgestellten Kompetenzen vorrangig auf Lern- und Bildungserfahrungen in bestimmten Kontexten zurückgeführt werden können.

Der Widerspruch zu dem oben angeführten Zitat aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht, demzufolge „*Bildungsprozesse keine institutionellen Grenzen kennen, sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen lassen*“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 91) ist evident. Nicht wenige Verfahren der Kompetenzmessung beschränken sich deshalb auch auf die Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung von Kompetenzen, erweisen sich aber in Bezug auf die Zurechnung der Orte, wo diese erworben wurden, als sehr zurückhaltend.

Der Fokus der vorliegenden Expertise liegt auf dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Man sollte sich aber vor Augen halten, dass mit diesem Fokus zusätzliche Anforderungen an die Verfahren der Anerkennung gestellt werden (vgl. hierzu auch Abs. 6). Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen sich daraus für die Diskussion ziehen lassen.

Um die Diskussion nicht unnötig zu verkomplizieren, wird davon ausgegangen, dass

- Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als „*institutionalisierte Bildungsorte*“ (ebd., S. 237) zu verstehen sind, deren Angebote vielfältige Bildungsgelegenheiten bereitstellen;
- Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit *nicht dem formalen Bildungssystem angehören* und deshalb auch *keine Orte formalen Lernens bzw. formaler Bildung* sind;
- Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit aber auch *nicht dem informellen Lernen bzw. der informellen Bildung zugerechnet* werden können, obwohl es zutreffend ist, dass innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit informelle Bildungs- und Lernprozesse stattfinden.

Folgt daraus, dass die Einrichtungen und Angebote der Kinder- und Jugendarbeit als Orte non-formalen Lernens bzw. non-formaler Bildung zu begreifen sind?

Aus der Sicht des 12. Kinder- und Jugendberichtes fällt die Antwort eindeutig aus: Die Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsort besitzt eine „*eigene Aneignungs- und Vermittlungsstruktur*“ (ebd., S. 250), dort werden non-formale Bildungsprozesse angeregt (ebd.).

„Mit der Jugendarbeit wird ein Bereich der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert, der eine explizite, auch gesetzlich verankerte Bildungsaufgabe hat. Bildungsangebote und -leistungen der Jugendarbeit weisen, im Gegensatz zu vielen formalen Bildungsinstitutionen, einen hohen Grad an Selbstorganisation durch Jugendliche auf. Sie sind durch eine Aneignungs- und Vermittlungsstruktur gekennzeichnet, in der lebensweltliche und sozialräumliche Bedingungen und Gegebenheiten zum unverzichtbaren Bestandteil gehören.“ (ebd., S. 38)

Der Unterschied zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit besteht also zunächst weniger in Bezug auf die expliziten „Bildungsaufgaben“ als vielmehr in dem *hohen Grad an Selbstorganisation durch Jugendliche*, der für viele Angebote der Kinder- und Jugendarbeit charakteristisch ist.

Damit wird auf einen weitverbreiteten Topos in der Selbstbeschreibung von Kinder- und Jugendarbeit Bezug genommen. In diesem Sinne kann in der Kinder- und Jugendarbeit im Gegensatz zur Schule, in der Wissen vermittelt wird, überwiegend selbstentdeckend gelernt werden. Dadurch werde die Entwicklung einer eigenen Meinung angeregt, zusätzlich bestünde eine höhere aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen. Durch aktive Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit können die eigene Nützlichkeit und der Nutzen für die Gesellschaft entdeckt werden (BMFSFJ 2011, S. 19f.). Die Kinder- und Jugendarbeit *„bietet jungen Menschen unterschiedliche Möglichkeiten der aktiven und aktivierenden Teilnahme, der Mitgestaltung, der Teilhabe und Verwirklichung sowie der Verantwortungsübernahme an“* (ebd., S. 20).

Darüber hinaus unterstütze die Kinder- und Jugendarbeit mit ihren spezifischen Strukturen eine *„Erprobung des sozialen Miteinanders“* (ebd.). So können Peer-Groups Sozialisierung ermöglichen, also eine Erprobung sozialer Beziehungen, sowie Identitätsfindung und Festigung der eigenen Persönlichkeit sowie der Positionierung in der Gesellschaft. Kurzum: Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht drei Formen von Integration:

- Soziale Zugehörigkeit durch die Gemeinschaft in den Peer-Groups,
- Gesellschaftliche Integration durch Auseinandersetzung und Reflexion von Normen und Werten,
- Soziale Integration vor Ort durch die Ansiedlung der Angebote im Sozium (ebd., S. 20f.).

Allerdings muss man aufpassen, dass man an dieser Stelle nicht gerne gepflegten Mythen der Kinder- und Jugendarbeit aufsitzt, demzufolge Kinder- und Jugendarbeit vorrangig durch selbst organisierte Angebote geprägt sei. Demgegenüber gilt sowohl für die offenen wie auch verbandlichen Formen der Kinder- und Jugendarbeit, dass neben den von Jugendlichen selbst gesteuerten Bildungs- und Lernprozessen jene Angebote stehen, die von Ehrenamtlichen und Professionellen arrangiert werden:

„Bildungsprozesse werden in diesen Bereichen in der Regel nicht im Kontext von curricular ausbuchstabilten Lehr- und Lernszenarien initiiert, sondern durch die Heranwachsenden selbstgesteuert und situationsbezogen oder aber durch die ehrenamtlich Engagierten, aber auch durch die

pädagogischen Professionellen, wie in einigen Handlungsfeldern der Jugendverbandsarbeit oder der Kinder- und Jugendarbeit, initiiert.“ (Thole/Hölbach 2008, S. 84f.)

Mit anderen Worten: Die Einsortierung der verschiedenen Formen der Kinder- und Jugendarbeit als non-formale Lern- und Bildungsorte gewinnt ihre Überzeugungskraft vor allem anhand des Vergleichs mit dem schulischen Unterricht. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind im Vergleich dazu deutlich weniger curricular strukturiert und didaktisiert; es handelt sich eher um offene Lernwelten als um strukturierte Lernorte. Im Vergleich zum schulischen Unterricht sind die Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit durch einen hohen Anteil an freiwilligen, selbst-organisierten Aneignungsprozessen aufseiten der Jugendlichen geprägt. Die erfolgreiche Bewältigung der Lern- und Bildungsprozesse wird nicht formal geprüft und eröffnet keine Berechtigungen auf weitergehende Karrieren innerhalb des Bildungssystems.

Sieht man sich jedoch die Kinder- und Jugendarbeit, vor allem die Vielfalt ihrer Organisations- und Angebotsformen, etwas genauer an, verliert diese Charakterisierung als non-formaler Bildungs- und Lernort an Überzeugungskraft. Die folgenden exemplarischen Hinweise mögen dies belegen:

- Auch wenn weite Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit nicht curricular strukturiert sind, so lassen sich bei genauerer Hinsicht – wenn auch von Verband zu Verband bzw. von Angebot zu Angebot verschieden ausgeprägt – doch eine ganze Reihe didaktisch strukturierter Angebote in Form von Kursen, Trainings, Aus- und Weiterbildungen u. ä. entdecken. In einigen Verbänden – z. B. Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr, THW-Jugend – stellen diese kursförmigen Angebote konstitutive Momente der Arbeit mit allen Mitgliedern dar.
- Vor allem im Hinblick auf diejenigen, die innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit Verantwortung für Menschen und Material übernehmen, lassen sich – soweit erkennbar – in allen Organisationsformen Formen der strukturierten Schulung, Aus- und Weiterbildung ausmachen. Diese erweisen sich insofern als nicht selten standardisiert, als zumindest innerhalb der Verbände soweit als möglich auf vergleichbare Qualifikationen geachtet wird.
- Im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit existieren eine Reihe von Verfahren der Zertifizierung von Lern- und Bildungserfahrungen. Diese stellen zwar keine Berechtigungen im Sinne des Zuganges zu weitergehenden allgemeinen Bildungsangeboten dar; nicht selten fungieren sie aber als Berechtigungen für die Übernahme weitergehender Verantwortlichkeiten innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit bzw. ggf. auch innerhalb der jeweiligen Erwachsenenverbände.
- Schließlich sei auf die vermeintlichen Prototypen selbst gesteuerten Lernens in der Kinder- und Jugendarbeit eingegangen: die weitgehend selbst organisierten Treffs in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und die sich wöchentlich treffende Kleingruppe Gleichaltriger als Kern der Verbandsarbeit. Für diese Lernwelten gilt, vor allem im Vergleich zu den

unterrichtlichen Angeboten der Schule, dass Lernen und Bildung in ihnen zunächst wenig formalisiert, nicht selten fast schon informell, stattfindet. Zugleich werden mit diesen Lernwelten vonseiten der Kinder- und Jugendarbeit spezifische *Formate* bereitgestellt, die mit spezifischen Intentionen verknüpft sind. Die Struktur dieser Formate ist dabei keineswegs zufällig oder beliebig. Um nur einen Aspekt zu nennen: Die Gruppen müssen – je nach Alter der Mitglieder und Zusammensetzung der Gruppe – bestimmte Strukturen aufweisen und dürfen eine identifizierbare Größe nicht unter- bzw. überbeschreiten, damit derartige selbst organisierte Lern- und Bildungsprozesse überhaupt möglich werden.

Fasst man diese Überlegungen zusammen, kommt man nicht umhin, festzustellen, dass der Begriff des non-formalen Lernens für die Kinder- und Jugendarbeit nur bedingt taugt. Zwar besitzt er einige Plausibilität im Kontrast zur Schule; als Charakterisierung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ist er allerdings eher irreführend, weil er begrifflich nahe legt, dass es innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit keine oder nur wenige formalisierte Lern- und Bildungsgelegenheiten gäbe. Dies ist aber nicht nur empirisch unzutreffend, sondern verhindert auch ein angemessenes Verständnis des Lern- und Bildungsfeldes Kinder- und Jugendarbeit.

Die zentrale Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass in diesem Zusammenhang derzeit keine überzeugendere Semantik für die Selbst- und Fremdbeschreibung dieses Praxisfeldes zur Verfügung steht. Die dominierende Gegenüberstellung von formal, non-formal und informell zwingt dazu, die Kinder- und Jugendarbeit in den non-formalen Sektor einzusortieren, weil die beiden anderen Begriffe noch weniger Sinn machen würden. Zugleich zeigt sich, dass diese Einsortierung den Bedingungen des Lernens und der Bildung in diesem Feld nicht gerecht wird.

2 Das aktuelle Interesse an Nachweisen für non-formales und informelles Lernen

2.1 Die europäische Diskussion

Parallel zur Debatte in Deutschland wurde auch auf europäischer Ebene über die Bedeutung des non-formalen und informellen Lernens sowie der Nachweise des Gelernten diskutiert. Seit Anfang 2000 wird betont, dass die Förderung, Anerkennung und Sichtbarmachung der formalen Bildung, des non-formalen und des informellen Lernens eine Bedingung für die Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedstaaten der EU ist. Damit erhielt die Diskussion eine spezifische Akzentsetzung: Es ging vorrangig um Wettbewerbsfähigkeit und um Beschäftigungsfähigkeit.

Diese Verbindung zwischen non-formaler bzw. informeller Bildung und Beschäftigungsfähigkeit erweist sich gegenwärtig allerdings vorrangig als Programmatik denn als empirisch gedeckter Anspruch. Dies war der Hintergrund für die Vergabe einer Studie vonseiten des Europäischen Jugendforums im Jahr 2012 (Jugendpolitik in Europa 2012): Die Universität Bath soll untersuchen, inwiefern die non-formale Bildung in der Jugendarbeit zur Beschäftigungsfähigkeit Jugendlicher beiträgt. Dazu werden sowohl Jugendorganisationen, die non-formale Bildung anbieten, als auch Jugendliche, die an solchen Angeboten teilgenommen haben, nach der beruflichen Verwertbarkeit von non-formaler Bildung befragt (ebd.).

In den letzten zehn Jahren hat die EU verschiedene Initiativen ins Leben gerufen, die die gelernten Kompetenzen sichtbar machen und die Bedeutung des non-formalen und informellen Lernfeldes hervorheben sollen.

Der erste europäische Nachweis wurde 2004 mit dem **Europass**¹¹ ins Leben gerufen. Durch europaweit standardisierte und einheitliche Dokumente sollen Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen vergleichbar gemacht werden. Im Europass werden ein Lebenslauf, ein Sprachenpass, ein Mobilitätsnachweis, eine Zeugniserläuterung und ein Diplomzusatz aufgeführt. Während die Nutzerinnen und Nutzer den Lebenslauf und den Sprachenpass selbst verfassen, werden die anderen Dokumente von den zuständigen Behörden ausgestellt. Der Mobilitätsnachweis informiert über die im Ausland erworbenen Berufs- und Lernerfahrungen, die Zeugniserläuterung zählt die Inhalte von beruflichen Qualifikationen auf und der Diplomzusatz beschreibt die Leistungen, die für das Diplom erbracht wurden.

Aufbauend auf den Europass wird seit 2007 der **Europäische Qualifikationspass**¹² (European Skills Passport) entwickelt. Mit dem Qua-

11 www.europass-info.de/.

12 „Das Cedefop wird die Europäische Kommission bei der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationspasses unterstützen. Dieser wird die Möglichkeit bieten, alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine Person im Laufe ihres Lebens erworben hat, in einem einzigen Doku-

lifikationspass werden alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine Person im Laufe des Lebens erworben hat, in einem einzigen Dokument erfasst. Der Europäische Qualifikationspass wird voraussichtlich Ende 2012 verfügbar sein und ist eng mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen verbunden.

Seit 2007 wird die Dokumentation von Lernerfahrungen junger Menschen auch im Rahmen europäischer Programme vorangetrieben. Der **Youthpass**¹³ zeigt und dokumentiert die non-formalen und informellen Lernerfahrungen im Programm JUGEND IN AKTION¹⁴. Er beschreibt, was junge Menschen im Rahmen von Jugendaustausch, von Freiwilligendiensten, von Jugendinitiativen und von Trainingskursen gemacht und was sie dabei gelernt haben. Der Youthpass wird zusammen mit einer Begleitperson vom Teilnehmenden selbst ausgefüllt und bietet so die Möglichkeit, den persönlichen, non-formalen Lernprozess zu reflektieren.

Der Einsatz von europäischen Nachweisen in der deutschen Jugendarbeit hat dazu geführt, dass in Deutschland viele, auf spezifische Maßnahmen oder Organisationen zugeschnittene Nachweise entstanden sind.

Es sind jedoch nicht nur konkrete Nachweise aus der EU, die das Thema ins Zentrum der deutschen jugendpolitischen Aufmerksamkeit rücken, sondern auch Initiativen politischer Natur.

2009 verabschiedete der Jugendministerrat der Europäischen Union einen *erneuerten Kooperationsrahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa 2010-2018* (Amtsblatt der Europäischen Union 2009). Die sogenannte EU-Jugendstrategie hat zum Ziel, die Chancengleichheit für junge Menschen sowie das gesellschaftliche Engagement, die soziale Eingliederung und die Solidarität aller jungen Menschen zu fördern, und zwar in acht verschiedenen Aktionsfeldern. Bildung ist eines dieser Aktionsfelder. Non-formale Lernangebote und deren Förderung tragen dazu bei, den allgemeinen Zielen einen Schritt näher zu kommen. Konkret ruft die EU-Jugendstrategie die Mitgliedstaaten auf, im Bildungsbereich Initiativen zur Förderung der Entwicklung der Jugendarbeit und anderer non-formaler Lernangebote als eine von mehreren Maßnahmen zu starten:

- das Problem des vorzeitigen Schulabbruchs anzugehen,
- umfassende Nutzung des auf EU-Ebene vorhandenen Instrumentariums im Hinblick auf Transparenz und Validierung von Fähigkeiten und zur Anerkennung von Qualifikationen,
- Förderung der Bildungsmobilität aller jungen Menschen,
- Nutzung des non-formalen Lernens zur Förderung von Zusammenhalt und gegenseitigem Verständnis der unterschiedlichen Gruppen,
- Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit für den Stellenwert non-formaler Lernergebnisse.

ment zu erfassen. Das Cedefop wird den Europäischen Qualifikationspass in die Rahmenstruktur des Europasses integrieren.“ (Cedefop 2010, S. 4)

13 www.youthpass.eu/en/youthpass/.

14 www.jugend-in-aktion.de/.

In Deutschland wurde die Umsetzung der EU-Jugendstrategie auf drei der acht Aktionsfelder konzentriert. Eines davon ist die Anerkennung und Sichtbarmachung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse unter Wahrung der Standards und Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit. Die koordinierende Bund-Länder-Arbeitsgruppe verfolgt dabei das Ziel, innerhalb dieses Schwerpunktes europäische Impulse zu nutzen, um Jugendpolitik und Jugendhilfepraxis in Deutschland weiter zu entwickeln. Im Gegensatz zum europäischen Fokus auf Bildung als Beschäftigungsförderung wird der Kompetenzerwerb in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe vor allem als eine persönliche Erfahrung des Einzelnen gewertet und sollte als solches sichtbar gemacht werden. Die Bündelung und Kategorisierung der Vielfalt der Nachweise und Reflexionsverfahren zum non-formalen und informellen Lernen in der Jugendhilfe, wie sie im Rahmen dieser Expertise entsteht, ist Teil der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland.

Die Entwicklung des Themenfeldes beschränkt sich jedoch nicht auf die Handlungen der Europäischen Union. Auch der Europarat ist in diesem Feld aktiv. Deshalb wurde 2003 eine Arbeitsgruppe zwischen Europäischer Kommission und dem Europarat in Straßburg gegründet. Das Hauptthema dieser Arbeitsgruppe ist die Förderung und Anerkennung außerschulischer und informeller Bildungs- und Lernangebote, insbesondere im Bereich Jugendhilfe. Ziel der Arbeit ist es, *„to establish a common ground for a medium and long-term coordinated strategy toward recognition of youth work and non-formal learning in Europe with the involvement of actors and stakeholders from the various sectors of policy concerned”* (European Youth Centre Strasbourg 2011, S. 1). Dazu werden regelmäßig europaweite Konferenzen organisiert.

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurde ein Arbeitspapier „Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training & Learning in the Youth Field“ 2004 (Council of Europe & European Commission 2004): veröffentlicht, das unter dem Titel „Pathways 2.0 – Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa“ 2011 in einer überarbeiteten Version auf den aktuellen Stand gebracht wurde (Europarat/Europäische Union 2011). Das Papier beschreibt zehn Wege zur besseren Anerkennung non-formalen Lernens und non-formaler Bildung im Jugendbereich. Dazu gehört unter anderem die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und einer gemeinsamen Strategie im Jugendbereich, die Sichtbarmachung der Rolle der Jugendorganisationen, die Sicherstellung von Qualität und Training, mehr Informationsvermittlung, die Weiterentwicklung vorhandener Werkzeuge, die Verstärkung des politischen Prozesses auf europäischer Ebene und die Einbindung von und Kooperation mit Akteuren aus anderen Sektoren (z. B. Arbeitsmarkt, sozialer Sektor).

Das Pathways-Papier wurde von den Teilnehmenden am Symposium „Recognition of Youth Work and Non-Formal Learning/Education in the Youth Field“ (November 2011) weiterentwickelt. Anfang 2012 wurde ein von den Teilnehmenden entwickelter Aktionsplan vorgestellt, der konkrete Vorschläge macht, wie die Anerkennung non-formalen Lernens auf verschiedenen Ebenen vorangetrieben werden kann (European Youth Centre

Strasbourg 2011). Das Pathways-Papier hat (beispielsweise über die Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Umsetzung der EU-Jugendstrategie und über die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)) Einzug in die deutsche Jugendarbeit gehalten und kann – auch im Rahmen der vorliegenden Expertise – eine Rolle spielen bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für Nachweise der deutschen Jugendarbeit.

Dass die europäische Diskussion die deutsche Debatte anregt, wie auch vice versa die deutsche Diskussion auf die europäische zurückwirkt, zeigt sich zuletzt auch in der Verhandlung um die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)¹⁵. Seit 2008 werden im Rahmen des *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR)¹⁶ weitere Schritte unternommen, nationale Qualifikationssysteme in der EU vergleichbar zu machen. Der EQR bietet damit die Möglichkeit, Qualifikationsniveaus verschiedener Mitgliedstaaten sowie unterschiedliche Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung miteinander vergleichen zu können. Damit ist der EQR vor allem ein System, das formale Bildungsangebote in der EU vergleichbar macht.

In Deutschland wird der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz in einer Bund-Länder-Koordinierungsgruppe entwickelt. Nach derzeitigem Stand wird der DQR demnächst für einen fünfjährigen Probezeitraum eingeführt, jedoch noch ohne eine Zuordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse. Derzeit wird darüber diskutiert, nach welchen Kriterien non-formales und informelles Lernen an den DQR Anschluss finden kann (DQR. Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen). Wie sich jedoch beim Fachforum der Eigenständigen Jugendpolitik zur Anerkennung außerschulischer Bildung herausstellte, stehen viele Akteure der Jugendarbeit einer Einbindung der Jugendarbeit im DQR skeptisch gegenüber.

2.2 Die Diskussion um die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland

In den letzten Jahren sind Nachweise über non-formales und informelles Lernen sowie ihre gesellschaftliche Bedeutung wieder mehr in den Fokus von Politik, Kinder- und Jugendarbeit und Forschung gerückt (vgl. dazu auch Abs. 1). Die Kinder- und Jugendarbeit gewinnt dabei an gesellschaftlicher Bedeutung:

15 www.deutscherqualifikationsrahmen.de/.

16 ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm.

„Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden.“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 90)

Die wachsende Bedeutung der Lern- und Bildungswelten der Kinder- und Jugendarbeit erzeugt jedoch neue Ambivalenzen. Vor allem wird nun gefordert, dass das Gelernte auch messbar gemacht werden sollte:

„Was nicht gemessen werden kann, was nicht zertifiziert wird, was nicht als individuelle Einzelleistung sichtbar ist, gilt nicht als anerkanntswürdige Form des Lernens und der Bildung. Deshalb stehen diese anderen Orte des Lernens unter dem starken Druck, sich entweder ungewollt dem schulischen Bildungskonzept anzunähern – völlig ungeachtet der Frage, ob das wirklich zu einer nachhaltigen Verbesserung führt – oder aber als Bildungsorte nicht ernst genommen zu werden.“ (ebd., S. 91)

Diese Erwartungen an die Sichtbarmachung dessen, was in der Kinder- und Jugendarbeit gelernt bzw. bildend angeeignet wird, haben dazu geführt, dass immer mehr Zertifikate unterschiedlicher Art entstanden sind. Teilnahmebescheinigungen, Engagement- oder Kompetenznachweise dokumentieren nicht nur, dass Jugendliche an einer Veranstaltung oder einem Kurs teilgenommen oder sich auf andere Weise engagiert haben, sondern beanspruchen, in unterschiedlicher Form Auskunft darüber zu geben, was jeweils gelernt worden ist.

Insofern kommt den Nachweisen auch eine legitimatorische Bedeutung zu. Sowohl quantitativ als auch qualitativ dokumentieren sie den Stellenwert der Kinder- und Jugendarbeit als wichtiger außerschulischer Lern- und Bildungsort.

Das Interesse an Lernen und an Lernergebnissen im deutschsprachigen Raum beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Entwicklungen in der Kinder- und Jugendarbeit und auf den Nachweis der dort erworbenen Kompetenzen.

„Bildung und Lernen stellen wesentliche Voraussetzungen für die Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen dar, entsprechend zielt die Bildungspolitik auf eine verstärkte Teilhabe und insgesamt auf die Erhöhung des Bildungsniveaus in Deutschland. Das erfordert, dass neue Zugänge zu Bildung und Lernen geschaffen und bestehende Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden. Verborgene Potenziale sollen identifiziert und nutzbar gemacht, an bisheriges Lernen angeknüpft und Lernzeiten dadurch verkürzt werden, dass die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen erhöht und Abschlüsse zu Anschlüssen werden. Es kommt darauf an, Verfahren und Modelle der Anerkennung von Lernleistungen bereitzustellen, die über die Wertschätzung von bisher Erlerntem zum Weiterlernen und zum Beschreiten neuer Lern- und Berufswege motivieren und diese ermöglichen. Insofern zielt die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens maßgeblich auf die Zunahme der Bildungs- und in der Folge auch der Erwerbsbeteiligung.“ (BMBF 2008, S. 10)

Allerdings verstärkt der in dem Zitat zuletzt genannte Bezugspunkt „Zunahme der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung“ für die Kinder- und Jugendarbeit die bereits genannten Ambivalenzen erheblich. Aus der Sicht der

Kinder- und Jugendarbeit ist wiederholt darauf aufmerksam gemacht worden, dass ihr ein eigenständiger Bildungsauftrag zugrunde liege, der sich nicht in der Bildung von Humankapital erschöpfen könnte. In einer Stellungnahme des Deutschen Bundesjugendrings aus dem Jahr 2010, die den bezeichnenden Titel „Selbstbestimmt und nicht verzweckt – Jugendpolitik neu gestalten“ trägt, wird diese Position noch einmal in aller Klarheit ausformuliert. Unter anderem heißt es dort:

„Jugend ist eine Phase der Entwicklung und der Übergänge. In dieser Phase müssen jungen Menschen bestmögliche Rahmenbedingungen für ihr Aufwachsen und ihre Entwicklung zur Verfügung gestellt werden. Die Entwicklung und das Meistern von Übergängen lassen sich nicht gesellschaftlich normieren oder allein von außen gestalten. Junge Menschen müssen von der Gesellschaft als sich selbstständig entwickelnde und aktiv gestaltende Subjekte wahrgenommen werden. Gleichzeitig findet das Aufwachsen nicht im luftleeren Raum, sondern in eine bestehende Gesellschaft hinein statt.

Aus Sicht der Gesamtgesellschaft muss gelingendes Aufwachsen junger Menschen gleichzeitig die Reproduktion der Gesellschaft mit ihren Normen und Werten ermöglichen und ihr die Anpassungen an veränderte Bedingungen ermöglichen.

Dazu muss die Gesellschaft als Ganzes jungen Menschen gelingendes Aufwachsen durch entsprechende Rahmenbedingungen ermöglichen. Es muss sichergestellt werden, dass keine Verzweckung z. B. durch den Staat oder die Wirtschaft erfolgt. Nur ein selbstbestimmtes Aufwachsen ermöglicht die kontinuierliche und notwendige Wandlung der Gesellschaft. (...)

Dies wird auch im § 1 SGB VIII deutlich dargelegt: ‚Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.‘ Die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit geschieht zwar nicht alleine aus dem jungen Menschen selbst heraus, ist aber auch nicht von außen implementierbar. Persönlichkeitsentwicklung kann und darf deshalb nicht verzweckt oder unter der Maßgabe staatlicher Zwecke gesteuert werden, sondern muss sich am jungen Menschen als Subjekt orientieren. Andernfalls würde man junge Menschen zum zu erziehenden Objekt ‚degradieren‘.“ (DBJR 2010, S. 1)

Die Stellungnahme des DBJR macht deutlich, dass es an dieser Stelle auch um die Funktionen, die Aufgaben und das Selbstverständnis von Kinder- und Jugendarbeit geht. Die Frage nach den Verfahren der Anerkennung bzw. der Sichtbarmachung non-formalen bzw. informellen Lernens bzw. non-formaler und informeller Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit lässt sich davon nicht abkoppeln. Man kann es auch anders formulieren: Wer daran interessiert ist, das in der Kinder- und Jugendarbeit vonseiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelernte und Angeeignete sichtbar und für andere anerkennenswert zu machen, stellt nicht nur die Frage nach den dafür geeigneten Kriterien und Verfahren, sondern auch nach der Funktion, Aufgabe und dem Selbstverständnis der Kinder- und Jugendarbeit heute (siehe dazu auch Abs. 6).

Vor diesem Hintergrund war es naheliegend, dass das Thema non-formales und informelles Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit und seine

Anerkennung auch als eines von drei Kernthemen der *Eigenständigen Jugendpolitik* ausgewiesen wurde. Im Anwendungsfeld „Schule und außerschulische Lern- und Bildungsorte“ hat dazu im Dezember 2011 ein vom BMFSFJ veranstaltetes Fachforum stattgefunden (BMFSFJ 2011), an das sich die Konsultation im Rahmen des Strukturierten Dialogs anschloss. Dieser sollte die Möglichkeit für Jugendliche eröffnen, sich an der Diskussion zu beteiligen und eigene Akzente zu setzen. Die seit Ende Juni 2012 vorliegenden Ergebnisse fließen sowohl in die Entwicklung der *Eigenständigen Jugendpolitik* als auch in die Umsetzung der EU-Jugendstrategie mit ein (DBJR o.J. [2012]).

3 Verfahren und Konzepte des Nachweises non-formalen und informellen Lernens in der Jugendarbeit

In Deutschland existieren unterschiedliche Systeme von Nachweisverfahren.

Im Folgenden wird der Versuch einer Kategorisierung bestehender Nachweise unternommen¹⁷. Schwerpunkte werden dabei auf die Nachweisverfahren der Kinder- und Jugendarbeit gelegt (vgl. Abs. 3.1, 3.2 sowie 3.3). Darüber hinaus soll der Blick auf Verfahren gelenkt werden, die auf die Jugendarbeit bezogen werden könnten, aber nicht direkt von Trägern der Jugendarbeit angeboten werden und sich auch nicht nur auf Jugendliche, sondern ebenso auf Erwachsene beziehen (vgl. Abs. 3.3.2 sowie 3.4).

Neben diesen hier genannten Verfahren gibt es weitere auf europäischer Ebene. In einer Überblicksdarstellung von *Danielle Colardyn* und *Jens Bjornavold* (2004) werden folgende Verfahren benannt (siehe dazu auch Cedefop 2008, S. 22):

- *Tests und Prüfungen*: Der Prüfling beantwortet, mündlich oder schriftlich, offene oder geschlossene Fragen, meist unter Beaufsichtigung einer oder mehrerer Personen. Hier gibt es Fälle, bei denen auch non-formales und informelles Lernen berücksichtigt werden (Colardyn/Bjornavold 2004, S. 81).
- „*Declarative methods*“ (Cedefop 2008, S. 22): Der Teilnehmende erläutert einer dritten Person (schriftlich oder mündlich), dass ihr Können, das sie gerne angerechnet haben würden, sich auf bestimmte Teile des Lehrplans bezieht (ebd.).
- *Beobachtung*: Sie erfolgt aufgrund von festgelegten Regeln und Methoden. Ein Dritter beobachtet die Teilnehmenden in einer Situation und beurteilt, ob diese erlernten Kompetenzen in einer Standardsituation anwenden können (Colardyn/Bjornavold 2004, S. 81).
- *Simulationen*: Eine Simulation ist eine Situation, in der sich der Teilnehmende befindet, die einen der Realität entsprechenden Als-Ob-Charakter erfüllt, in der die jeweiligen Kompetenzen bewertet werden können. Der Teilnehmende sammelt Anzeichen von Lernergebnissen; diese Anzeichen bilden die Basis, um die Kompetenzen von einem Dritten feststellen und dokumentieren zu lassen (Cedefop 2008, S. 22).
- *Portfolio*: Ein Portfolio enthält die Darstellung einer Person zu deren sozialen und beruflichen Erfahrungen, um bereits erworbene Kompetenzen

17 Vgl. hierzu auch Sorge, A., Anerkennungsverfahren und -instrumente non-formalen und informellen Lernens – Versuch einer Systematisierung. In: IJAB (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International 2011-2012, 2012 sowie IJAB (Hrsg.), Kompetenznachweis International, Handbuch für Qualifizierung und Praxis, 2010.

zen hervorzuheben. Es fließen Elemente des Lebenslaufes, relevante Informationen zur bisherigen Karriere und weitere besondere Tätigkeiten oder Engagements ein. Von einem Dritten wird beurteilt, ob die vom Teilnehmenden dargebotenen Anhaltspunkte zeigen, dass ein Standard erreicht ist (ebd.).

Im Folgenden werden nur Nachweisverfahren behandelt, die national (und auch international, vgl. Kompetenznachweis International) im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit verwendet werden. Die Sortierung erfolgt idealtypisch – was zugleich auch bedeutet, dass es in der Realität vielfältige Mischformen geben kann. Die hier verwendeten Bezeichnungen lehnen sich an Überlegungen von *Anne Sorge* an, die sie im Rahmen eines Workshops der Bund-Länder-Arbeitsgruppe im Sommer 2011 in München vortrug; sie sind allerdings nicht mit der Sortierung von *Sorge* identisch und allein auf den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit konzentriert.

3.1 Teilnahmebestätigung

Die Teilnahmebestätigung ist eine Bescheinigung darüber, dass an einer Maßnahme, wie beispielsweise einem Kurs oder einem Fachkräfteaustausch, teilgenommen wurde. Dahinter steht die Annahme, dass die Teilnahme zum Erwerb spezifischer Kompetenzen führt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007, S. 82). Diese Bestätigung wird meist vom Träger bzw. Veranstalter ausgestellt und mit dem eigenen Logo kenntlich gemacht. Die Bestätigung enthält üblicherweise sowohl Angaben zum Träger, zum Teilnehmenden sowie zum Thema des Seminars.

Die bekannten Teilnahmebestätigungen unterscheiden sich erkennbar hinsichtlich des Detaillierungsgrades der Angaben zu den Inhalten der Veranstaltungen. Mal wird nur der Titel der Veranstaltung genannt, mal werden Inhalte stichwortartig, aber entpersonalisiert aufgeführt. Mal findet man eine kurze Beschreibung des Trägers, meist nur das Logo samt Namenszug. Mal werden die Bestätigungen personalisiert aufgestellt, mal handelt es sich um formale Teilnahmebestätigungen. Eher selten sind Angaben bzw. Hinweise über anvisierte Lern- und Bildungsziele.

Als Beispiel hierfür lässt sich der Teilnahmenachweis International¹⁸ nennen. Dieser kann im Rahmen des Kompetenznachweises International¹⁹ erworben werden. In diesem werden der Träger sowie Inhalte und die Bildungsziele beschrieben, die durch die Teilnahme am jeweiligen internationalen Projekt erreicht werden können.

„Er enthält eine Kurzbeschreibung des Projektträgers, eine kurze Erläuterung zum Arbeitsfeld internationale Jugendarbeit sowie eine Beschreibung des Projektes und seiner Bildungsziele. Der Projektträger hat die

18 www.nachweise-international.de/welche-gibt-es/teilnahmenachweis.html.

19 Vgl. Kompetenznachweis, siehe Abs. 3.3.3.

*Möglichkeit, das eigene Logo einzufügen und den Nachweis selbst auszu-
drucken.“ (Nachweise International)*

Der Teilnahmenachweis International wird nicht personenbezogen aus-
gestellt (ebd.).

3.2 Engagementnachweis

Ein Engagementnachweis ist eine Teilnahmebestätigung mit einer zusätzli-
chen Beschreibung der wahrgenommenen Aufgaben und gegebenenfalls
eine Beschreibung der gelernten Kompetenzen, ohne dass diese jedoch in
einem Dialogverfahren (vgl. Abs. 3.3.3) festgestellt wurden. Der wesentliche
Unterschied besteht – zugespitzt formuliert – darin, dass die Teilnahmebe-
stätigung beschreibt, was angeboten wurde, der Engagementnachweis be-
schreibt, welche Tätigkeit eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer während
eines Angebotes ausgeübt und was sie dadurch ggf. gelernt hat.

In der Praxis lassen sich zwei Varianten unterscheiden: Es gibt *erstens*
Engagementnachweise, die von Teilnehmenden weitgehend selbst ausgefüllt
werden. Ein Beispiel hierfür ist der Kompetenznachweis Hessen²⁰, der auch
in anderen Bundesländern eingesetzt wird. Für dieses Verfahren gibt es
keine Altersgrenze, Zielgruppe sind hierbei folglich nicht nur Jugendliche.
Die verschiedenen Bausteine des Nachweises gibt es im Internet zu finden,
sodass jeder den Nachweis selbst ausfüllen kann. Der Grund hierfür sind
die fehlenden Kapazitäten aufseiten der professionellen Fachkräfte, die
Nachweise auszufüllen. Der Nachweis kann aber auch von einer Organisa-
tion ausgefüllt werden. Voraussetzung für den Nachweis, der maximal zwei
Seiten umfassen soll, ist die Ableistung von mindestens 80 Stunden ehren-
amtlicher Arbeit. Das Ziel besteht darin, Gesprächsgelegenheiten, bei-
spielsweise in Vorstellungsgesprächen, zu bieten.

In der zweiten Variante wird der Engagementnachweis vonseiten der
Träger bzw. der Verantwortlichen des Veranstalters ausgefüllt. Ein Beispiel
hierfür ist der Kompetenznachweis International²¹, in dessen Rahmen ne-
ben einem Teilnahmenachweis auch ein Engagementnachweis erworben
werden kann. Der Nachweis kann für ein bestimmtes Projekt ausgestellt
werden, aber auch für ein längeres Engagement, das der Jugendliche erb-
racht hat (beispielsweise über mehrere Projekte hinweg). Auf dem Nach-
weis werden der Name des Jugendlichen, der am Projekt teilgenommen hat,
festgehalten sowie der Ort und die Dauer des Projektes, der Träger der
Veranstaltung, eine kurze Projektbeschreibung, die jeweiligen Bildungsziele
sowie eine Beschreibung über besondere Fähigkeiten und Kompetenzen des
Teilnehmenden.

20 www.kompetenznachweis.de/.

21 www.nachweise-international.de/welche-gibt-es/kompetenznachweis.html.

Ein weiteres Beispiel für Engagementnachweise ist die JuLeiCa²² (Jugendleitercard). Dieser Nachweis kann nach 40 Stunden Schulung der Themengebiete Gruppenpädagogik, Aufsichtspflicht, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Methoden für ehrenamtliche Mitarbeitende eines Trägers der Jugendarbeit von Jugendlichen ab 16 Jahren erworben werden. Er dient der Anerkennung ehrenamtlichen Engagements. Mit der JuLeiCa sind manche Vergünstigungen, als eine Form der Wertschätzung, verbunden (bspw. Ermäßigungen beim Freibad- oder Kinobesuch), da das ehrenamtliche Engagement üblicherweise entgeltlos ausgeübt wird. Die Nachweise können vom örtlichen Träger ausgestellt werden, wenn diese die geforderten Bedingungen erfüllen.

3.3 Kompetenznachweise/Dialogverfahren

Während die Teilnahmebestätigung und der Engagementnachweis den Schwerpunkt auf die Beschreibung der Tätigkeiten legen, konzentrieren sich Kompetenznachweise auf die Resultate der Lern- und Bildungsprozesse. In diesem Sinne lassen sich Kompetenznachweise als Engagementnachweise mit einer Beschreibung der erworbenen Kompetenzen beschreiben. Dabei können zunächst drei Formen idealtypisch unterschieden werden: Kompetenzbestätigungen, Bilanzierungsverfahren und Dialogverfahren.

3.3.1 Kompetenzbestätigungen

Eine einfache Form von Kompetenznachweisen stellen Kompetenzbestätigungen dar. Sie beschreiben, was Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Veranstaltung gelernt haben (sollten). Die Differenzen zur Teilnahmebestätigung sind manchmal nur im Detail erkennbar. In der Sache allerdings macht es einen großen Unterschied, ob bestätigt wird, dass jemand an einem Kurs zu einer bestimmten Technik teilgenommen hat, wobei implizit unterstellt wird, dass man dabei auch den Umgang mit dieser Technik erlernt habe, oder explizit bestätigt wird, dass jemand die entsprechenden technischen Kompetenzen erworben hat.

Kompetenzbestätigungen werden meist von den Trägern und Anbietern der Kurse ausgestellt.

3.3.2 Bilanzierungsverfahren

Im Gegensatz zu Kompetenzbestätigungen, die den Teilnehmenden den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen schlicht bestätigen, setzen Bilanzierungsverfahren auf Selbstreflexion und dienen dem Selbsterkenntnisinteresse des Menschen (vgl. Sorge 2012, S. 303).

22 www.juleica.de/570.0.html.

„Die Kompetenzbilanzierungen stellen umfangreiche Instrumente dar, mithilfe derer Lernaktivitäten und -ergebnisse aus formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten systematisch erfasst und weitere Lernaktivitäten geplant werden können.“ (Arbeitskreis G 5 2010, S. 122)

Im Kern zielen diese Verfahren auf die selbstreflexive Bewusstmachung dessen, was man in einem bestimmten Rahmen gelernt hat. Diese Verfahren zielen auf den individuellen Nutzen und bieten – wenn es gut geht – einen Zuwachs an Selbstbewusstsein sowie weitere Anreize zu (gezieltem) Lernen (ebd.).

Meist werden derartige Verfahren im Rahmen der Berufsorientierung am Übergang von der Schule zum Beruf angewendet (Sorge 2012, S. 303). Sie bestehen typischerweise aus mehreren Schritten. Mittels eines selbst auszufüllenden Tests werden bereits erworbenen Kompetenzen eruiert, daraufhin werden Ziele in einem „Arbeits- und Entwicklungsplan“ (ebd., S. 304) festgelegt. Ziel ist es „die Eigenverantwortung von Menschen zu stärken“ (ebd.).

Ein Beispiel ist die Jobmappe NRW²³, die seit 2005 für benachteiligte Jugendliche in Nordrhein-Westfalen ausgestellt wird. Neben der Entwicklung individueller Förderplanung zielt die Jobmappe darauf ab, Jugendliche zu befähigen, sich selbst besser einschätzen zu lernen, ihr Leben zu ordnen und Struktur zu geben. Die Jobmappe ist im Übergangssystem von Nordrhein-Westfalen integriert und wurde vom Arbeitsministerium in Auftrag gegeben.

Ein weiteres Beispiel ist der ProfilPASS²⁴, dessen Ziel ein Kompetenzerwerb „nebenbei“ im Alltag, Job oder der Freizeit ist. Der Profilpass soll unterstützend wirken, um diese Kompetenzen sichtbar zu machen. Diese sollen von den Nutzerinnen und Nutzern durch das Kompetenznachweisverfahren selbst erkannt und dann im ProfilPASS dokumentiert werden, um ein eigenes Profil zu erstellen und es bei Neuorientierungen oder Vorbereitungen auf Bewerbungsgespräche oder die Ausbildungswahl zu nutzen.

Es handelt sich dabei um ein zweistufiges Verfahren: Zum einen wird ein Portfolio, bestehend aus einem Ordner, in dem alle bisherig erworbenen Kompetenzen dokumentiert sind, erstellt. Zum anderen finden Beratungsgespräche statt, die unterstützend dazu beitragen sollen, die Kompetenzen, die dokumentiert werden sollen, auch zu erkennen. Darauf aufbauend werden die Ziele, die erreicht werden sollen, ausgearbeitet und ebenfalls im Ordner dokumentiert. Der Profilpass wird überwiegend in der Erwachsenenbildung angewendet.

Als drittes Beispiel sei hier die Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI) (DJI 2006) genannt, die Lernerfahrungen sichtbar machen soll. Dabei werden Kompetenzen, die im freiwilligen Engagement erworben werden, ermittelt und in einem Kompetenzprofil sichtbar gemacht. Zunächst reflektiert der Teilnehmende seine Tätigkeiten und die im freiwilligen Engagement gewonnenen Erfahrungen und überlegt, wo diese Kompetenzen eingesetzt werden können. Danach wird diese Selbstein-

23 www.jobmappe.nrw.de.

24 www.profilpass.de/.

schätzung mit einer dritten Person in einem gemeinsamen Gespräch kritisch überprüft und der Fremdeinschätzung gegenübergestellt. Daraus wird in einem weiteren Schritt ein Kompetenzprofil erarbeitet.

3.3.3 Dialogverfahren

Die letzten beiden erwähnten Praxisbeispiele, der ProfilPASS und die Kompetenzbilanz des DJI stellen insofern Mischformen dar, als sie nicht allein auf die Selbstreflexion setzen, sondern zu Teilen Dritte mit einbeziehen. An dieser Stelle verwandeln sich die Bilanzierungsverfahren zu Dialogverfahren. Kennzeichnend für diese ist, dass die Kompetenzbilanz der jugendlichen Teilnehmenden zusammen mit einer Fachkraft in einem Dialog erarbeitet wird.

Ein besonders gutes und anspruchsvolles Beispiel für dieses Nachweisverfahren ist der Kompetenznachweis Kultur²⁵. Dieser besteht aus einem gemeinsamen, vierstufigen Verfahren mit dem Jugendlichen.

Die erste Stufe ist eine Praxisanalyse. Dabei wird im Vorfeld von der Fachkraft festgelegt, welche Aufgaben im Projekt bewältigt werden müssen und welche Schlüsselkompetenzen erworben werden können. Dabei unterstützen spezielle Materialien diesen Prozess (bspw. ein Tableau über Schlüsselkompetenzen).

Die zweite Stufe besteht aus der Beobachtung: Während des Projektes wird die Umsetzung der zuvor festgelegten Aufgaben von der Fachkraft sowie dem Jugendlichen selbst beobachtet. Es wird auf die Schlüsselkompetenzen ein Augenmerk gelegt, die besonders häufig in Situationen auftauchen. Dadurch erfolgt eine Verschärfung der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen.

In der vorletzten Stufe findet ein Dialog zwischen der Fachkraft und dem Jugendlichen statt, die sich zu einem gemeinsamen Gespräch treffen und sich über die gemachten Beobachtungen austauschen. So können Selbstreflexionsprozesse angestoßen werden.

Als letzte Stufe folgt die Beschreibung: Im gemeinsamen Dialog wird besprochen, welche Kompetenzen im Nachweis aufgeführt werden sollen. Dabei sollen vor allem die besonderen Fähigkeiten und Stärken des Jugendlichen, die während des Projektes gezeigt wurden, in den Vordergrund gerückt werden. Gemeinsam wird ein Profil erarbeitet, welches im Nachweis für Dritte sichtbar gemacht werden kann.

Darüber hinaus gibt es weitere Kompetenznachweise wie beispielsweise der Kompetenznachweis International. Dieser wird bei internationalen Projekten herangezogen und besteht ebenfalls aus vier Schritten.

Der Erste ist eine kompetenzorientierte Projektanalyse. Diese wird von der Fachkraft im Vorfeld angefertigt. Die Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Projekt erworben werden können, werden tabellarisch angeordnet. So können während des Projekts mögliche Potenziale, die sich aus einer

25 www.kompetenznachweiskultur.de.

Situation ergeben, sowie die in dieser Situation möglicherweise angewandten Kompetenzen der Teilnehmenden, abgebildet und festgehalten werden.

Der zweite Schritt besteht, wie beim Kompetenznachweis Kultur, aus der Beobachtung: auch diese wird vom Jugendlichen selbst sowie der Fachkraft vorgenommen. Diese werden dann im dritten Schritt, dem Dialog, reflektiert und dokumentiert, woraus ein Nachweistext erfolgt: Im vierten Schritt wird eine Beschreibung der erworbenen und angewandten Fähigkeiten und Kompetenzen angefertigt. Der Nachweis beinhaltet den Namen und das Geburtsdatum des Teilnehmenden, den Titel, den Ort sowie die Dauer des Projektes, Informationen zu Vor- und Nachbereitungstreffen, eine kurze Beschreibung des Projekts, eine Aufzählung der Kompetenzen des Teilnehmenden sowie eine Beschreibung der Kompetenzen. Es können wörtliche Zitate des Jugendlichen mit aufgenommen werden, um den Prozess zu verdeutlichen.

Ein weiterer Nachweis ist der Kompetenzcheck Rheinland Pfalz (Landesjugendring Rheinland-Pfalz 2009). Dieser wird aufgrund eines Dialogverfahrens zwischen Fachkraft und Jugendlichen ermittelt und besteht aus verschiedenen Karten, die verschiedene Kompetenzen, die in der Jugendarbeit erworben werden können, beschreiben. Die Karten werden unterteilt in verschiedenfarbige Merkmalskarten. Den Farben werden verschiedene Kompetenzen zugeschrieben: Blau – soziale Kompetenzen, grün – Selbstkompetenzen und rot – Methodenkompetenzen. Neben den Merkmalskarten gibt es Beispielkarten: Auf diesen sind typische Merkmale von bestimmten Kompetenzen aufgelistet (zu jeder Merkmalskarte gibt es das Gegenstück als Beispielkarte) – diese Karten sollen zur Selbstreflexion anregen.

Einsatzgebiete des Kompetenzchecks sind beispielsweise JuLeiCa-Schulungen, Ausbildung von Fachkräften und Gruppenarbeit mit Jugendlichen, z. B. zur Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche oder zur Erstellung eines Kompetenznachweises. Der Kompetenzcheck Rheinland-Pfalz soll zur Reflexion über gelernte Kompetenzen anregen. Im Gegensatz zum Kompetenznachweis Kultur und zum Kompetenznachweis International kann der Kompetenzcheck zwar zum Erstellen eines Nachweises genutzt werden, dies ist jedoch nicht zwingend vorgesehen. Ziel des Kompetenzchecks ist es lediglich, Jugendlichen bewusst werden zu lassen, welche Kompetenzen sie gelernt haben.

Als einen im europäischen Raum angewandten Nachweis muss hier der YouthPass²⁶ genannt werden. Es werden non-formal erworbene Lernergebnisse, im Rahmen von europäischen Jugendbegegnungen, beschrieben und dokumentiert, daher ist dieser Nachweis europaweit einsetzbar. Auch er besteht aus einem Dialogverfahren zwischen Fachkraft und Jugendlichen, wird jedoch online erstellt und bescheinigt die aktive Teilnahme des Jugendlichen am Austausch oder an einer Begegnung. Er enthält eine Darstellung der jeweiligen Begegnung sowie eine Beschreibung der Leistungen des Jugendlichen.

26 www.youthpass.eu/en/youthpass/.

Neben Nachweisverfahren, die ausschließlich von der Jugendarbeit für Jugendliche angeboten werden, gibt es darüber hinaus auch Angebote, die sich nicht nur an Jugendliche, sondern auch an andere Altersgruppen wie Erwachsene bzw. andere Adressatinnen und Adressaten, wie z. B. Arbeitgeber, richten. Diese werden meistens nicht von der Jugendarbeit angeboten, wären aber im Prinzip in der Lage in der Kinder- und Jugendarbeit erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen.

Im Folgenden werden zwei dieser Verfahren, das Test- bzw. Assessmentverfahren, kurz beschrieben.²⁷

3.4 Test- und Assessmentverfahren

Charakteristisch für Testverfahren ist ihr hoher Grad an Standardisierung der Messung. Auf der Basis von entsprechenden Konstrukten werden Fähigkeiten, Wissensbestände, Kompetenzen und Einstellungen weitgehend objektiviert, meist in Form von formalisierten Fragebögen oder Frageitems, erhoben. Die vermutlich derzeit bekanntesten Testinstrumente dürften die Fragebögen aus den PISA-Studien sein. Auch wenn dabei üblicherweise die spezifischen Tätigkeiten und die in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen nicht eigens erfasst werden bzw. im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, zeigt ein genauer Blick in die Fragebogenbatterien, dass immer wieder – meist nicht explizit – auf den Kontext Kinder- und Jugendarbeit zurückgegriffen wird.

Unter Assessment wird eine Überprüfung von Eignungen, meist im beruflichen Kontext bei Bewerbungen, verstanden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007, S. 82).

„Dieser Begriff [Assessment, d. Verf.] wird im allgemeinen Sinn für die Einschätzung und Beurteilung einer Leistung (einer Person, einer Einrichtung, eines Landes) verwendet. Er setzt erhobene Daten sowie ein auf definierten Kriterien beruhendes Verfahren, nach der die Beurteilung durchgeführt wird, voraus.“ (ebd., S. 94)

Ziel des Assessmentverfahrens ist es, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erfassen und zu bewerten, um diese in einem weiteren Schritt weiterentwickeln zu können. Durch bestimmte Aufgaben und Problemstellungen werden „Soft-Skills“ getestet. Es stellt eine Art Probearbeiten dar und kann Aussagen darüber abgeben, wie sich die jeweiligen Bewerberinnen und Bewerber in bestimmten Situationen und Handlungsanforderungen verhalten und reagieren (BMBF 2008, S. 59).

Auch in Bezug auf Assessment gilt, dass – soweit bekannt – es kein Verfahren gibt, das ausdrücklich in der Kinder- und Jugendarbeit erworbene Kompetenzen in den Blick nimmt. Wenn aber im Rahmen eines

27 Beide Verfahren wurden auch in dem Vortrag von Anne Sorge in München über Anerkennungsverfahren und -instrumente non-formalen und informellen Lernens im Jugendalter genannt.

Assessments erfasst wird, wie eine Person z. B. Probleme bewältigen, organisieren oder sozial kompetent handeln kann, so handelt es sich dabei um Kompetenzen, die auch in der Kinder- und Jugendarbeit erworben worden sein können.

4 Adressaten der Nachweise

Wie im vorigen Abschnitt bereits angedeutet, werden mit den Nachweisen unterschiedliche Zwecke verfolgt bzw. Zielgruppen angesprochen. Vor diesem Hintergrund stellt die Sortierung der Nachweise nur einen ersten Schritt zur Systematisierung des Dschungels der Nachweise dar. In einem zweiten Schritt gilt es deshalb, der Frage nachzugehen, wer die Adressatinnen und Adressaten der Nachweise sein sollen. Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Adressaten und deren Anforderungen an die Nachweise.

Der Adressat des Nachweises ist derjenige, an den der Nachweis gerichtet ist. Je nach Kontext kann ein Nachweis verschiedene Adressaten haben. In erster Linie ist der Adressat der Jugendliche, der den Nachweis ausgestellt bekommt. Legt jedoch der Jugendliche den Nachweis Dritten vor, um die erworbenen Kompetenzen auch in anderen Bereichen – zum Beispiel Schule, Beruf oder Gesellschaft – anerkannt zu bekommen, erweitert sich der Adressatenkreis.

In einer vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebene Studie „Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte“ (2007) werden dem Erwerb von Kompetenzen – und damit in gewisser Weise auch dem Erwerb des Nachweises zur Kompetenzbestätigung – unterschiedliche Intentionen zugrunde gelegt:

*„Die erste ist eine pädagogische, sie will zur Anerkennung und Wertschätzung eines vernachlässigten Wissensbereichs sowie zur Emanzipation von Individuen, die häufig im Schatten der Gesellschaft stehen, beitragen. Die zweite ist eine sozial- und bildungspolitische, sie versucht, die Kompetenzen von Arbeitskräften zu erweitern, den Arbeitsmarkt zu konsolidieren und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Die dritte ist eine machtpolitische, ihr liegt die Ausweitung ihres Verfügungsbereichs am Herzen.“
(Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007, S. 85)*

Ähnliche Intentionen zur Anerkennung von Kompetenzen werden auch im Pathways-Papier beschrieben (Europarat/Europäische Union 2011, S. 17f.). In diesem Papier werden vier verschiedene Formen der Anerkennung genannt: formelle, politische, gesellschaftliche Anerkennung sowie Selbstanerkennung. Mit der Ausnahme von formeller Anerkennung, welche auf die Anerkennung von Kompetenzen in Zertifikaten und Nachweisen abzielt, liefern politische und gesellschaftliche Anerkennung sowie Selbstanerkennung Hinweise auf die Adressaten sowie deren Anforderungen an die Nachweise.

4.1 Selbstanerkennung: Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten

„Selbstanerkennung bezeichnet die Beurteilung von Lernergebnissen durch den Lernenden und dessen Fähigkeit, diese Ergebnisse auf andere Felder zu übertragen.“ (ebd., S. 18)

Jugendliche sind für viele Nachweise die primären Adressatinnen und Adressaten, da der Lernende im „*Mittelpunkt des Validierungsprozesses*“ (Cedefop 2009, S. 15) steht „*und daher in den Dialog über den Prozess einbezogen werden sollte, wobei Selbstbewertung, Reflexion und Selbstverwirklichung ebenfalls Teil des Prozesses sein sollten*“ (ebd.). Dies entspricht dem ersten europäischen Grundsatz für die Validierung (ebd., S. 57).²⁸

„Er [der erste europäische Grundsatz, d. Verf.] unterstreicht, dass der Prozess der Sichtbarmachung des gesamten Spektrums an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Person auf freiwilliger Basis erfolgen soll und dass allein die betreffende Person über die Ergebnisse der Validierung verfügen darf.“ (ebd.)

Aus dieser Perspektive steht der Jugendliche als Subjekt im Mittelpunkt des Validierungsprozesses und darf entscheiden, wie mit dem Nachweis verfahren und wem dieser Nachweis zugänglich gemacht wird. Damit ist der Jugendliche nicht nur Adressat, sondern bestimmt auch, an welche weiteren Adressaten sich der Nachweis richtet.

Jugendliche beteiligen sich an außerschulischem Lernen, weil sie einer „*100%ige(n) Leidenschaft für die eigenen Interessen*“ (DBJR o.J. [2012], S. 5) nachgehen wollen. Für Jugendliche bedeutet außerschulische Bildung außerdem zu lernen, „*selbstbewusst aufzutreten und (...) so ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (zu steigern). Darüber hinaus erfahren sie, was es bedeutet, sich eine Meinung zu bilden und diese zu vertreten.*“ (ebd., S. 4). Eine Verbesserung des Selbstwertgefühls kann Jugendlichen so auch Zugangswege zu formaler Bildung oder einem Beruf eröffnen (Cedefop 2009, S. 57).

Auch eine „*Planung weiteren Lernens*“ (ebd., S. 58) würde eine Reflexion über die Kompetenzen, die bereits erworben wurden, voraussetzen. Dies führe dazu, dass längerfristige Ziele gesetzt und Möglichkeiten überdacht werden könnten, diese auch zu erreichen (ebd.).

Nachweise der außerschulischen Bildung sind für Jugendliche jedoch nicht nur in Bezug auf Aus- und Weiterbildung wichtig. Die Konsultation Jugendlicher, die im Rahmen der Umsetzung der EU-Jugendstrategie und der Entwicklung einer *Eigenständigen Jugendpolitik* durchgeführt wurde, zeigt vor allem, dass Jugendliche einen persönlichen Mehrwert im Kompetenzerwerb sehen: Individuelle Stärken werden identifiziert und weiterentwickelt, es werden Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Beteiligung eröffnet,

28 Der Begriff der Validierung stammt vorrangig aus der europäischen Diskussion. Dort wird – zumindest dort, wo man sich um saubere Begriffsverwendungen bemüht – zwischen Ermittlung und Validierung unterschieden: „Die Ermittlung von nicht formalem und informellem Lernen wird als ein Prozess verstanden, der ‚... die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen.‘

Die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen ‚... beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen.‘ Die Unterscheidung zwischen Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen entspricht der in der Forschungsliteratur getroffenen Unterscheidung zwischen formativer und summativer Bewertung“ (Cedefop 2009, S. 17).

und Jugendliche erkennen, dass sie durch ihr Engagement auch ein umfassendes Werteverständnis entwickeln (DBJR o.J. [2012], S. 10).

Jugendliche profitieren von den Nachweisen, da sie informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen für sich selbst, wie auch für Dritte erkennbar und erfassbar machen. Dies funktioniert aber nur, wenn individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen, eine professionelle angeleitete und moderierte Feedback-Kultur und strukturelle Anerkennung sich gegenseitig bestätigen. In derart gelingenden Konstellationen können durch Zertifikate und Verfahren eigene Stärken als Ressourcen beschreibbar gemacht und gegenüber Dritten verwendet werden (BMFSFJ 2011, S. 26).

4.2 Gesellschaftliche Anerkennung

*„Gesellschaftliche Anerkennung bedeutet, dass Akteure aus der Gesellschaft den Wert der durch außerschulische Bildung erworbener Kompetenzen und die im Rahmen solcher Aktivitäten geleistete Arbeit anerkennen; dies schließt die Wertschätzung der Anbieter nicht formaler Bildung ein.“
(Europarat/Europäische Union 2011, S. 18)*

„Akteure aus der Gesellschaft“ ist ein breit angelegter Begriff. Mit Blick auf die Ergebnisse der Jugendkonsultation „Ausreichend wertgeschätzt? Anerkennung außerschulischer Bildung“ (DBJR o.J. [2012]) lassen sich jedoch drei Akteure erkennen, die als Adressaten von Nachweisen und durch erworbene Kompetenzen eine herausragende Rolle spielen (können): Schule, Arbeitgeber und die Gesellschaft bzw. entsprechende Teilöffentlichkeiten.

4.2.1 Schule und Hochschule

Schulen und Hochschulen stellen nicht nur Orte dar, an denen formalisierte Zertifikate erlangt werden können, die Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Qualifikationen und zu bestimmten beruflichen Optionen eröffnen, sondern auch einen Ort individueller Bildungsprozesse und der biographischen Orientierung. Diese Bedeutung spielt insbesondere bei Jugendlichen eine Rolle, wenn sie die Gleichwertigkeit von schulischer und außerschulischer Bildung fordern. Außerschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sollten genauso anerkannt werden wie schulische Lernfächer, Klausuren und Noten (DBJR o.J. [2012], S. 7). Daher wird auch der Ort Schule als Adressat von Nachweisen angesehen.

Eine Bestätigung des non-formalen und informellen Lernens im formalen Bildungsbereich birgt eine große Chance in Bezug auf Lernmöglichkeiten und die Anerkennung von Lernen:

„Die Validierung nicht formalen und informellen Lernens verbessert die Fähigkeit von Bildungseinrichtungen, zu erkennen, was der Einzelne tatsächlich zu leisten vermag; damit erhalten sie ein neues Instrument, um einige der grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen anzugehen, die in der Vergangenheit Probleme verursacht haben.“ (Cedefop 2009, S. 43)

Für den Jugendlichen kann die Anerkennung bzw. ggf. Zertifizierung von Kompetenzen aus non-formalen und informellen Lernfeldern zur „*Anerkennung von Erfahrungslernen für Zwecke des weiteren formalen Lernens*“ (ebd., S. 58) führen. Im günstigen Fall kann eine Anerkennung im Rahmen formalisierter Bildungsprozesse erfolgen. Ein Beispiel hierfür wäre eine Verkürzung der Studienzeit durch Anerkennung außerschulisch erworbener Kompetenzen (ebd.).

Anerkennung seitens der (Hoch)Schule bedeutet demnach vor allem, dass im non-formalen und informellen Bildungsbereich erworbenen Kompetenzen als hochschulische Leistungen anerkannt werden und damit Vorteile bringen. Konkret stellt sich diese Frage zum Beispiel bei Anbietern von Nachweisen wie beispielsweise Volkshochschulen (VHS): Kann ein bei der VHS erworbener Nachweis über ein bestimmtes erreichtes Niveau von Sprachkenntnissen dazu führen, dass ein Jugendlicher bestimmte Sprachkurse in der Ausbildung nicht oder nur zum Teil belegen muss? Ergänzt werden muss allerdings, dass Sprachnachweise insofern einen Sonderfall darstellen, als diese relativ problemlos auf gemeinsame Bewertungssysteme (z. B. dem Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) zurückgreifen können. Solche Nachweise können leichter anerkannt werden als Nachweise der Kinder- und Jugendarbeit, die vor allem soziale Kompetenzen bescheinigen und weniger formalisierbar sind.

Obwohl die Forderung nach mehr Anerkennung des non-formalen und informellen Lernens sowohl seitens der Jugendlichen (siehe Ergebnisse der Konsultation) als auch der Fachkräfte der Jugendarbeit (siehe Ergebnisse des Fachforums) im Raum steht, existiert noch keine konkrete Lösung bzw. Vorschlag, wie dies im Falle des Schulsystems umgesetzt werden soll.

4.2.2 Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Ein weiterer Adressat ist der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Folgt man Cedefop, sollen die Nachweise von non-formalem und informellem Lernen „*die Mobilität im Bereich der Bildung/Berufsbildung und des Arbeitsmarktes fördern, indem sie dem Einzelnen den Zugang zu Bildung und Beschäftigung bzw. die Mobilität innerhalb dieser Bereiche erleichtert*“ (Cedefop 2009, S. 31). Diese sollen gleiche „*Ausgangsbedingungen für alle*“ (ebd.) schaffen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt.

Im Jahr 2010 erschien eine Studie, die der Landesjugendring NRW auf den Weg gebracht hatte und die sich mit der Position Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt beschäftigte (Arbeitskreis G 5 2010). Dabei spielte auch das Thema Kompetenzerwerb außerhalb der schulischen Bildung eine Rolle. Die befragten Arbeitgeber nahmen die Kinder- und Jugendarbeit demnach als einen „*Ort des Erwerbs wichtiger Schlüsselqualifikationen*“ (ebd., S. 118) wahr. Ein Engagement in der Jugendarbeit wurde durchaus als positiv wertgeschätzt und würde den Arbeitgebern im Bewerbungsgespräch Anknüpfungspunkte für Nachfragen eröffnen (ebd., S. 120 u. 138).

Nachweise könnten demnach in die Bewerbung einfließen und dem Arbeitgeber ein erweitertes Bild verschaffen, welche Kompetenzen sich der

Bewerber bzw. die Bewerberin, neben den in der Schule erworbenen Wissensbeständen und Fähigkeiten, angeeignet hat.

Bisher ist es allerdings oft so, dass das Engagement erst spät im Bewerbungsverfahren zur Sprache käme, und zwar im persönlichen Gespräch, da in erster Linie bei einer Vorsichtung bzw. Vorentscheidung der Fokus hauptsächlich auf den Schulnoten läge, anhand derer aussortiert werde. In den Bewerbungsgesprächen allerdings könnte ein Engagement sich als positiv auswirken, um sich beispielsweise von anderen Bewerbungen mit ähnlichen Schulnoten und ähnlichen erbrachten Leistungen im Assessmentverfahren deutlicher hervorzuheben (ebd., S. 138).

Nachweise können somit möglicherweise eine Erleichterung im Entscheidungsprozess bei der Auswahl sein, wer zum Vorstellungsgespräch eingeladen oder eingestellt wird.

Wenn Nachweise non-formalen und informellen Lernens auf dem Arbeitsmarkt Anerkennung erfahren würden, könnte dies darüber hinaus – so eine immer wieder geäußerte, weitergehende Hoffnung – eine Entschärfung der Probleme von Risikogruppen wie Geringqualifizierte, Frauen, ältere Arbeitnehmer, Arbeiter in prekären Lebenssituationen sowie Schulabgänger zur Folge haben (Bohlinger 2009, S. 168).

4.2.3 Die Gesellschaft

Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt sind nicht die einzigen zwei Bereiche, in denen für eine stärkere Anerkennung der in der Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen geworben werden sollte. Wie zum Beispiel im Rahmen des Fachforums „Anerkennung außerschulischer Bildung“ (BMFSFJ 2011) in Dezember 2011 sichtbar wurde, wird mit den Nachweisen auch die Anerkennung erworbener Kompetenzen durch die Gesellschaft bezweckt. Allerdings geht es dabei weniger um die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen des einzelnen Jugendlichen als vielmehr um die gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung der Lernwelt Kinder- und Jugendarbeit als solche. Verbunden werden damit Erwartungen hinsichtlich unterschiedlicher Formen der Anerkennung – etwa in Form von Vergünstigungen oder offizieller Anerkennung.

4.2.4 Politische Anerkennung

Eine spezifische Form der Anerkennung, wie sie im Pathways-Papier aufgelistet wurde, betrifft die politische Anerkennung.

„Politische Anerkennung bezeichnet die Anerkennung nicht formaler Bildung in der Gesetzgebung und/oder die Einbeziehung nicht formalen Lernens und nicht formaler Bildung in politische Strategien sowie die Einbindung der Anbieter nicht formaler Lernangebote in diese Strategien“ (Europarat/Europäische Union 2011, S. 17f.)

In der Konsultation zur Anerkennung außerschulischer Bildung (DBJR o.J. [2012]) zeigte sich, dass Jugendliche die politische Anerkennung unterschiedlich einschätzten:

„Viele der Konsultationsteilnehmenden finden, dass die Politik den Wert außerschulischer Bildung unterschätze. Selbst wenn sie sich dazu bekenne, seien dies nur Lippenbekenntnisse, da im gleichen Schritt die Rahmenbedingungen für außerschulische Bildungsmöglichkeiten erschwert würden. Andere meinen, dass die Politik langsam beginne, den Wert außerschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten anzuerkennen. Es müsse jedoch noch viel getan werden!“ (ebd., S. 5)

Diese Einschätzung ist umso interessanter, als mittlerweile die Politik auf Bundes- und Landesebene sich nicht nur im Rahmen der Umsetzung der EU-Jugendstrategie sowie der Entwicklung einer *Eigenständigen Jugendpolitik* aktiv mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens beschäftigt, und dieses auch von den anderen gesellschaftlichen Akteuren einfordert.

Um die aus ihrer Sicht bestehenden Defizite abzubauen, haben die Jugendlichen u. a. vorgeschlagen, *„dass bei Ehrungen im Verein, durch den bzw. die BürgermeisterIn und andere nicht nur langjährig Aktive (meist (Fast-)SeniorInnen) berücksichtigt werden, sondern auch junge Menschen“* (ebd., S. 7).

Allerdings verbirgt sich hinter derartigen Anliegen nicht selten auch ein fachpolitisches bzw. berufsfeldstrategisches Interesse, nämlich die politische Aufwertung der Kinder- und Jugendarbeit als ein auch zukünftig zentrales – und dementsprechend zu förderndes – Praxisfeld.

5 Qualitätskriterien

Die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen Verfahren der Nachweise non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit ist davon abhängig, dass die Verfahren benennbaren und nachvollziehbaren Qualitätskriterien und Standards folgen. Das gilt selbst für die Verfahren der Selbstanerkennung: Wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass das jeweilige Verfahren beliebig und seine Resultate nichtsagend sind, verliert es sein Anregungspotenzial für die Selbstreflexion. Erst recht gilt dies für Verfahren, deren Nachweise sich an Dritte wenden. Wenn für diese nicht nachvollziehbar ist, was im Einzelfall tatsächlich bestätigt wird, wenn die Nachweise austauschbar werden und keine Differenz erzeugen, machen sie sich selbst überflüssig. Es bedarf deshalb entsprechender Qualitätskriterien, die sicherstellen, dass die Nachweise ihren Zweck erfüllen.

Das auf der europäischen Ebene derzeit wohl wichtigste Papier, die Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens, schlägt in diesem Zusammenhang folgende Qualitätskriterien vor (Cedefop 2009, S. 67, 74/75):

- *„Validität: Das Instrument muss messen, was es messen soll;*
- *Reliabilität: der Grad, in dem jedes Mal, wenn ein Kandidat unter denselben Bedingungen bewertet wird, identische Ergebnisse erzielt werden;*
- *Fairness: der Grad, in dem eine Bewertungsentscheidung frei von Verzerrungen ist (Kontextabhängigkeit, Kultur- und Bewerterabhängigkeit);*
- *kognitive Bandbreite: Ermöglicht das Instrument dem Bewerter, die Breite und Tiefe des Lernens des Kandidaten zu beurteilen?*
- *Zweckdienlichkeit der Beurteilung: Es muss sichergestellt sein, dass der Zweck des Bewertungsinstruments seinem vorgesehenen Verwendungszweck entspricht.“ (ibd., S. 67)*

Mit diesen Kriterien werden sehr wichtige methodische Ansprüche formuliert. Ernsthaft diskutiert werden können sie allerdings nur, wenn das erste Kriterium erfüllt ist. Vor diesem Hintergrund widmet sich die Expertise vor allem dem Kriterium der Klarheit des Gegenstandes.

5.1 Klarheit des Gegenstandes

Es liegt auf der Hand, dass das Kriterium der Klarheit des Gegenstandes grundlegend ist. Wenn nicht geklärt ist, was gelernt worden ist bzw. was im Rahmen der Lern- und Bildungsprozesse angeeignet worden ist, macht ein Nachweis darüber keinen Sinn.

Allerdings liefert die jüngere, einschlägige Fachdiskussion vielfältige Belege dafür, dass es genau an dieser Stelle die größten Probleme gibt. Dies beginnt mit der Beschreibung dessen, was im Rahmen der non-formalen

bzw. informellen Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit „erworben“ worden ist. Die Fachdiskussion liefert als Antwort auf diese Frage eine Fülle von Begriffen, deren konzeptionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten kaum geklärt sind. Dazu gehören neben dem häufig, in unterschiedlichen Kombinationen verwendeten Kompetenzbegriff Theoreme wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Befähigung, Persönlichkeitseigenschaften, Wissen in seinen verschiedenen Varianten, Bildungserfahrungen, Einstellungen, Haltungen u. a. m.

Ein ebenso typisches wie in dieser Hinsicht eindrucksvolles Beispiel bietet das schon mehrfach erwähnte Pathways-Papier:

„Im Rahmen der Aktivitäten der Jugendarbeit bieten sich ferner zahlreiche Möglichkeiten zum informellen Lernen; die Jugendlichen können in diesen Aktivitäten Wissen erwerben, während sie sich ehrenamtlich betätigen oder Zeit mit Gleichaltrigen verbringen. Informelles Lernen findet im Alltag und in der Freizeit ebenso wie in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Familienkreis in Form von ‚Learning by doing‘ statt; es ist üblicherweise nicht strukturiert und nicht-intentional und wird keiner Bewertung unterzogen. Es bietet konkrete Möglichkeiten zum Erwerb sozialer, kultureller und persönlicher Fertigkeiten, häufig ‚Soft Skills‘ genannt.

Das Lernen im Jugendbereich befähigt junge Menschen zum Erwerb wesentlicher Fähigkeiten und Kompetenzen. Indem es zu ihrer persönlichen Entwicklung, sozialen Eingliederung und aktiven Staatsbürgerschaft beiträgt, verbessert es ihre Berufsaussichten. Lernaktivitäten im Jugendbereich – und Jugendarbeit generell – liefern einen erheblichen Mehrwert für die Gesellschaft, die Wirtschaft und die jungen Menschen selbst. Jugendarbeit ist zwischen dem sozialen Sektor, dem Bildungsbereich und der Zivilgesellschaft angesiedelt.

Die Beteiligung an Aktivitäten im Jugendbereich trägt auf vielfältige Weise zum Erwerb der acht im Referenzrahmen des lebenslangen Lernens erfassten Schlüsselkompetenzen bei: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Lernkompetenz (‚Lernen lernen‘), Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.“ (Europarat/Europäische Union 2011, S. 5)

Das in dem Zitat anklingende breite Spektrum dessen, was in den Kontexten non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse angeeignet werden kann, verweist sowohl auf eine sachliche wie auch auf eine kategoriale Herausforderung. In sachlicher Hinsicht spricht viel dafür, dass, wenn man das Feld non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse im Jugendalter so breit beschreibt, man unvermeidlich ein derart breites Spektrum an möglichen persönlichen „Gewinnen“ nennen muss. Da jedoch kein Verfahren dieser Welt in der Lage sein dürfte, dieses Spektrum sichtbar zu machen, folgt daraus, dass jedes Verfahren immer nur einen Ausschnitt dessen, was in dem jeweiligen Feld gelernt werden kann, sichtbar machen kann. Fachpolitisch bedeutet dies, dass man sich entscheiden muss, welche Aspekte hervorgehoben bzw. sichtbar gemacht werden können und anerkannt werden sollen. In diesem Zusammenhang macht es verfahrenspraktisch wenig Sinn von der Sichtbarmachung bzw. der Anerkennung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kin-

der- und Jugendarbeit zu sprechen. Stattdessen bedarf es der Fokussierung auf ausgewählte Segmente.

Um dies zu ermöglichen, muss unter der kategorialen Perspektive geklärt werden, wie das in den jeweiligen Kontexten Gelernte am besten beschrieben werden kann.

Dabei ist davon auszugehen, dass mit jeder Begriffswahl Hintergrundannahmen mit eingeführt werden, die jeweils folgenreich sind. Weil die Fachdiskussion derzeit vorrangig den Kompetenzbegriff verwendet, wenn es darum geht, die Resultate non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben, sei dies exemplarisch an diesem Konzept verdeutlicht.

Wer von Kompetenzen spricht, unterstellt, dass eine Person situationsunabhängig über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um Probleme zu lösen. Etwas anspruchsvoller lassen sich Kompetenzen mit *Franz E. Weinert* (2001, S. 27f.) verstehen als „*die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*“ Wichtige Facetten von Kompetenzen wären in diesem Sinne Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation zu nennen (vgl. *Klieme et al.* 2003, S. 73). Kompetenzen lassen sich dementsprechend auch begreifen als „*erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, sodass sie sich intern graduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen*“ (*Klieme et al.* 2003, S. 65).

Schon anhand dieser kurzen Erläuterungen wird erkennbar, wie komplex und anspruchsvoll der Kompetenzbegriff ist.

Bezieht man ihn auf das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, kommt eine weitere Herausforderung hinzu. Denn implizit gehen alle Konzepte der Sichtbarmachung und Anerkennung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit davon aus, dass es die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind, die diese Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. Daraus folgt, dass genau genommen, nicht nur der Nachweis erbracht werden müsste, dass eine Person über diese oder jene Kompetenzen verfügt, sondern dass diese Kompetenzen zu wesentlichen Teilen im Kontext der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit erworben wurden. Und weil es anmaßend wäre, zu behaupten, dass bestimmte Kompetenzen nur und ausschließlich in der Kinder- und Jugendarbeit erworben werden können, kommt das Problem der Beobachtung des Kompetenz*zuwachses* hinzu.

Was damit gemeint ist, lässt sich am Beispiel der häufig angeführten sozialen Kompetenzen erläutern. So plausibel es erscheint, auf der einen Seite davon auszugehen, dass bestimmte Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

das Erlernen, Einüben und Erleben sozialer Kompetenzen im Sinne von Teamfähigkeit und Kooperation, Rücksichtnahme, gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung u. ä. fördern, so kann man andererseits nicht behaupten, dass diese Kompetenzen allein im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit erworben werden können. Stattdessen ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche entsprechende Vorerfahrungen und Kompetenzen mitbringen. Zu vermuten wäre darüber hinaus, dass eine Reihe von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit genau an dieser Stelle auswählen. Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit knüpfen also an entsprechende Kompetenzniveaus an bzw. setzen diese voraus, sodass bei der Zurechnung auf die Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit um den Zuwachs an Kompetenzen im Vergleich zu den bereits vorhandenen Niveaus gehen müsste. Um in der Sprache der zuvor zitierten Definition zu bleiben, ginge es also *erstens* um die verfahrenspraktische Erfassung der „Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung“ von Kompetenzen, also konzeptionell gesprochen um deren Graduierbarkeit, und *zweitens* um die Zurechenbarkeit auf die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit.

Eine derartige Argumentation läuft Gefahr, als Plädoyer für eine wissenschaftlich-systematische Problemlösung missverstanden zu werden. Abgesehen davon, dass entsprechende Versuche bereits in einfacher strukturierter Kompetenzdomänen als der Kinder- und Jugendarbeit keineswegs schnelle Ergebnisse erwarten lassen und eher zur Vorsicht mahnen (vgl. Klieme/Leutner/Kenk 2010), kann das Abwarten auf eine wissenschaftlich-systematische Ausarbeitung im Kontext der Umsetzung der EU-Jugendstrategie und der *Eigenständigen Jugendpolitik* kein praktikabler Weg sein.

So bleibt nur die Perspektive, sich pragmatisch zu fokussieren: in der Sache, indem man sich auf bestimmte Ausschnitte der Kinder- und Jugendarbeit konzentriert, kategorial, indem man möglichst präzise beschreibt, welche Kompetenzen in dem jeweiligen Segment plausiblerweise erworben werden können.

Anzustreben wäre, dass der Kompetenzzuwachs und die Zurechnung auf die Kinder- und Jugendarbeit auch für Dritte nachvollziehbar erscheinen.

Es wäre ein eigener Schritt, unter dieser Perspektive die vorliegenden Konzepte zu prüfen.

5.2 Validität und Transparenz des Verfahrens

Neben der sachlichen und kategorialen Klärung des Gegenstandes setzt die Anerkennung von non-formalen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit voraus, dass die Verfahren der Sichtbarmachung, also der Beobachtung und Beschreibung, *erstens* das erfassen, was vorgegeben wird, zu erfassen, und dass *zweitens* ihre Prämissen und das methodische Vorgehen für alle Beteiligten nachvollziehbar sind.

Dazu gehören vor allem die Unabhängigkeit und Fairness der Beobachtung und die Sicherung der fachlichen Kompetenzen derjenigen, die beobachten. Die Instrumente müssen geprüft und sich hinsichtlich ihrer Vali-

dität und Reliabilität bewährt haben. Interessen und Zwecke sollten sichtbar gemacht werden.

Im Fall dialogischer Verfahren bedarf es entsprechender Qualifikationen und Qualitätssicherungssysteme aufseiten des Fachpersonals.

Zur Transparenz gehört schließlich auch, dass die Nachweise verständlich, aussagefähig und nachvollziehbar sein sollten.

5.3 Subjektorientierung

Beobachtung und Sichtbarmachung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit sind – will man nicht elementare Fachstandards der Kinder- und Jugendarbeit verletzen – nicht ohne Beteiligung der Kinder und Jugendlichen vorstellbar. Aus diesem Grund muss dem Kriterium der Subjektorientierung in diesem Zusammenhang ein zentraler Stellenwert zukommen.

In den „europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ wird deshalb mit Recht formuliert, dass

„der einzelne Mensch (der Lernende) im Mittelpunkt des Validierungsprozesses steht (und daher in den Dialog über den Prozess einbezogen werden sollte, wobei Selbstbewertung, Reflexion und Selbstverwirklichung ebenfalls Teil des Prozesses sein sollten; außerdem sollte der Lernende bei Bedarf Beratung erhalten)“ (Cedefop 2009, S. 15).

Dies bedeutet nicht nur, dass die Teilnahme an Nachweisverfahren freiwillig bleiben muss und dass die persönlichen Rechte der Einzelnen zu wahren sind, sondern auch, dass Kinder- und Jugendliche an den Verfahren selbst beteiligt sein sollten. Beteiligung in einer schwachen Form meint dabei Transparenz und Nachvollziehbarkeit für die Kinder und Jugendlichen sowie die Möglichkeit, das Verfahren jederzeit stoppen zu können. Kinder und Jugendliche sollten sich im Kontext dieser Verfahren als Subjekte erfahren können und nicht als „Objekte“ ihnen gegenüber fremder Bewertungsverfahren. In einer stärkeren Variante verweist die Forderung nach Beteiligung auf die Option, die Nachweisverfahren zusammen mit Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

5.4 Bekanntheit des Verfahrens

Die gesellschaftliche Anerkennung von non-formalen und informellen Lern- und Bildungsprozessen ist darauf angewiesen, dass die Verfahren selbst bekannt und aufseiten der jeweiligen Adressatengruppen anerkannt sind, seien es Schulen, Hochschulen, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder andere. In diesem Sinne stellen die Klärung des Gegenstandsbereiches und die Entwicklung eines transparenten und validen Verfahrens nur die eine Seite dar. Sofern es sich um Verfahren handelt, die vorrangig an Dritte adressiert sind, bedarf es darüber hinaus der Durchsetzung eines gewissen

Bekanntheitsgrades und der Anerkennung der Zertifikate als aussagekräftige Dokumente durch Dritte.

Sieht man sich unter dieser Perspektive die aktuelle Fachdiskussion an, zeigt sich, dass zwar regional der Versuch unternommen worden ist, entweder schon bei der Konzipierung oder bei der Umsetzung mögliche Rezipientengruppen einzubeziehen. Ein Beispiel hierfür ist der Kompetenzcheck des Landesjugendringes Rheinland-Pfalz, bei dem von Beginn an die Arbeitgeber einbezogen waren. Zugleich wird aber auch sichtbar, dass die fast schon inflationäre Zunahme an Zertifikaten wenig hilfreich wirkt.

Für die Weiterentwicklung der Verfahren und die politische Unterstützung der Sichtbarmachung und Anerkennung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse bedeutet dies, sich zunächst bewusst zu machen, dass an dieser Stelle ein kaum aufhebbares Dilemma besteht. Auf der einen Seite fordern Trägerspezifika, die Besonderheiten der Lernwelten und das Prinzip der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen die Entwicklung offener, heterogener Verfahren. Auf der anderen Seite werden diese Verfahren gesellschaftlich nur dann auf Anerkennung außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit stoßen, wenn diese weitgehend standardisiert, formalisiert und vonseiten der Rezipienten bekannt sind. Dies bedeutet auch, dass sie auf eine überschaubare Zahl beschränkt sind. In einer konsequenten Variante führt dies zu Überlegungen, ein bundesweit einheitliches Zertifikat einzuführen – was angesichts der Autonomie der Beteiligten und der Heterogenität der Angebote im günstigsten Fall auf einen längeren Überzeugungs- und Entwicklungsprozess hinauslaufen würde. Eine Alternative dazu wäre ein bundesweit einheitliches Qualitätssiegel, das kein eigenes Nachweisverfahren darstellen würde, sondern gleichsam auf einer Metaebene vorhandene Verfahren nach ausweisbaren Qualitätsstandards zertifiziert.

Ähnlich, wie es in der Bildungsdiskussion eine schwelende Debatte zwischen Standardisierung und Heterogenität gibt (vgl. Buschkühle/Duncker/Oswalt 2009), verbirgt sich eine ähnliche Ambivalenz in der Diskussion um die gesellschaftliche Anerkennung von non-formalen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendarbeit.

Man kann den damit einhergehenden Dilemmata nicht entgehen; man kann sie aber aussprechen und sich im Bewusstsein der möglichen Implikationen für die ein oder andere Akzentsetzung entscheiden.

Dass dabei auch das Verhältnis von Aufwand und Nutzen für die Beteiligten im Auge behalten werden muss, sei am Rande erwähnt.

6 Fachliche Herausforderungen

Versucht man vor dem Hintergrund der Diskussionen in der Bund-Länder-Arbeitsgruppe sowie im Kontext der *Eigenständigen Jugendpolitik* die Ergebnisse dieser Expertise zu bündeln mit dem Ziel, Herausforderungen und nächste Schritte zu benennen, bietet es sich an, zunächst einige grundsätzliche Überlegungen in der Sache anzustellen. Ganz offenbar verweist eine ganze Reihe von in der Expertise diskutierten Aspekten darauf, dass es bei der Frage nach den Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung non-formaler und ggf. informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit auch um das grundsätzliche Selbstverständnis dieses Praxisfeldes geht. Bei den in der Expertise diskutierten Fragen handelt es sich deshalb nicht nur um konzeptionelle, methodische oder strategische Detailprobleme, sondern auch um grundsätzliche Fragen der Funktionen, Aufgaben und des Selbstverständnisses von Kinder- und Jugendarbeit als Akteur im Kontext integrativer Bildungsangebote bzw. in Relation zur Schule (vgl. Abs. 6.1).

Darüber hinaus hat die Expertise eine Reihe von konkreten Entwicklungsperspektiven eröffnet, die abschließend im Abschnitt 6.2 noch einmal gebündelt werden.

Zuvor jedoch ist es notwendig, die Praxisfelder, auf die sich diese Expertise bezieht, zu benennen. Wiederholt ist während der Erstellung dieser Expertise gefordert worden, den gesamten Bereich der §§ 11 – 13 SGB VIII, also Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit und Jugendsozialarbeit – in den Blick zu nehmen. Ein derartiger Zugang hätte den Vorteil, dass fließende Übergänge kein Problem darstellen würden. Nichtsdestoweniger wird der Blick im Folgenden vor allem auf die Bereiche Kinder- und Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit im Sinne der §§ 11 und 12 SGB VIII gelenkt. Die Gründe hierfür sind einfach: *Erstens* verbergen sich unter dem Stichwort Jugendsozialarbeit mittlerweile so heterogene Praxisfelder, dass es schwerfällt, diese unter dem Aspekt der Validierung non-formaler Lern- und Bildungsprozesse zusammenzufassen. Die Jugendberufshilfe beispielsweise unterliegt gänzlich anderen Bedingungen und setzt erkennbare andere Praxisformen als beispielsweise die Schulsozialarbeit bzw. die Jugendsozialarbeit an Schulen ein. Analoges gilt z. B. für die Mädchensozialarbeit, die sich ausdrücklich als politischer Ansatz versteht. *Zweitens*: Folgt man dem Gesetz, soll die Jugendsozialarbeit im Sinne des § 13 SGB VIII sozialpädagogische Hilfen anbieten, die die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und (die) soziale Integration fördern“ (§ 13, Abs. 1 SGB VIII). Dieser enge und für das Feld weithin konstitutive Bezug auf den Arbeitsmarkt bzw. das Übergangssystem impliziert an vielen Stellen, dass sich Fragen der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung außerschulischer Lern- und Bildungsprozesse in diesem Feld anders stellen als in den anderen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit. Unweigerlich rücken Aspekte der Verbesserung von Arbeitsmarktchancen, Adressierung der Bescheinigungen an Dritte und damit einhergehende Funktionserfordernisse stärker in den Mittelpunkt. Die im Folgenden for-

mulierten Überlegungen können deshalb nur sehr begrenzt beanspruchen, auch für den Bereich der Jugendsozialarbeit Plausibilität zu besitzen.

Es wird empfohlen, die Diskussion für dieses Praxisfeld eigens in geeigneter Weise zu führen. Dementsprechend liegt der Fokus der folgenden Überlegungen vorrangig auf den Bereichen der verbandlichen Jugendarbeit – mit fließenden Übergängen in die Felder der offenen und internationalen Kinder- und Jugendarbeit.

6.1 Herausforderungen an Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung außerschulischer Lern- und Bildungsprozesse im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit

6.1.1 Das Problem der Zurechenbarkeit

Die wohl erste und folgenreichste Herausforderung, der es sich zu stellen gilt, greift die im Abschnitt 1.2 angesprochene Frage der Zurechenbarkeit der Lern- und Bildungserfahrungen auf bestimmte institutionelle Settings auf, konkret und in diesem Fall: der Sichtbarmachung bzw. Validierung der *in der Kinder- und Jugendarbeit* erworbenen Kompetenzen. Sowohl der fachliche als auch der jugendpolitische Diskurs der letzten 10 Jahre war auf diesen sektoralen Blick fokussiert. Dem folgten die Vorentscheidungen der Bund-Länder-Arbeitsgruppe und auch die Entscheidung, im Kontext der *Eigenständigen Jugendpolitik* das Thema der Anerkennung non-formalen Lernens zu einem eigenen Topos zu machen.

Nichtsdestoweniger wird sich gerade im Kontext der *Eigenständigen Jugendpolitik* mittelfristig die Frage stellen, wie stark dieser sektorale Blick betont werden soll und kann. Zum einen verliert vor dem Hintergrund eines integrativen und in Bezug auf die beteiligten Institutionen kooperativen Verständnisses von Bildungsprozessen, wie es u. a. der 12. Kinder- und Jugendbericht mit dem Konzept der Bildungslandschaften vor Augen hatte, ein auf institutionelle Sektoren fokussiertes und auf gegenseitige Abgrenzung setzendes Verständnis schnell an Überzeugungskraft. Zum anderen stellt sich ganz grundsätzlich die Frage, ob Lern- und Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter auch nur einigermaßen präzise einzelnen Lernorten zugerechnet werden können. Die üblicherweise an dieser Stelle in Anspruch genommene Evidenz, dass vorhandene Kenntnisse z. B. im Feld der Stochastik vermutlich allein im Mathematikunterricht vermittelt werden und deshalb relativ eindeutig zurechenbar seien, mag für manche Wissensbereiche noch plausibel sein; schon für den Bereich des Spracherwerbs sowie technischer und musischer Fähigkeiten sind diesbezüglich Zweifel angebracht; de facto nicht möglich sind derartige Zurechnungen im Fall von kulturellen, sozialen und reflexiven Kompetenzen.

Dem steht das fachpolitische und jugendpolitische Interesse an der Aufwertung der kinder- und jugendarbeiterischen Fachpraxis entgegen. Dieses ist nach wie vor daran interessiert – auch in Abhebung zum Lernort Schule –, plausible Hinweise vorlegen zu können, dass die verschiedenen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit *spezifische* Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen und über die Validierung der *dort* erworbenen Kompetenzen zu versuchen, das eigene Praxisfeld als Partner auf gleicher Augenhöhe zu etablieren. Damit wird aber ein konzeptionell und methodisch ziemlich anspruchsvoller Weg mit bislang – vorsichtig formuliert – unsicherem Ausgang anvisiert.

Ein Beitrag zur Entschärfung dieses Problems könnte in der Einsicht liegen, dass die Erwartung, das Praxisfeld Kinder- und Jugendarbeit via der Validierung *individuell* erworbener Kompetenzen aufzuwerten, eine Überforderung der Verfahren und der Debatte darstellt. Abgesehen von der bislang unbeantwortet gebliebenen Frage, wem gegenüber das Praxisfeld aufgewertet werden soll (der Gesellschaft, der Öffentlichkeit, der Politik, der Schule, den Arbeitgebern oder anderen?) müsste geklärt werden, wie über die Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung individuell erworbener Kompetenzen in den non-formalen Kontexten der Kinder- und Jugendarbeit das Praxisfeld insgesamt aufgewertet werden könnte. Vermutlich verbergen sich hinter diesem Anspruch Hoffnungen dergestalt, über die individuellen Kompetenznachweise in der Summe doch die gesellschaftliche Nützlichkeit des Praxisfeldes belegen zu können, indem die Nachweise dokumentieren, dass man in der Kinder- und Jugendarbeit anderenorts verwertbare Kompetenzen erwirbt. Zu bedenken ist dabei, dass diese Art von Nützlichkeit sich nur im Wettbewerb bzw. in der Konkurrenz zeigen kann.

Weil damit erhebliche, weitergehende Herausforderungen an die Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung verbunden wären, wird im Folgenden dafür plädiert, diesen praxisfeldpolitischen Anspruch gleichsam einzuklammern und gegenwärtig nicht zu einem Erfolgskriterium der Diskussion zu machen.

6.1.2 Welche Standards?

Wenn man über Standards der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung non-formalen Kompetenzerwerbs in der Kinder- und Jugendarbeit nachdenkt, muss man sich vergegenwärtigen, dass die Implementation derartiger Verfahren angesichts der aktuellen Konstellationen *nicht* einfach als eine Ergänzung der bisherigen Arbeit, gleichsam als ein konzeptionelles Add-on, das den Kern unverändert lässt, begriffen werden kann. Die zweite Herausforderung hat sich also der Frage zu stellen, welche Verfahren der Validierung in der Kinder- und Jugendarbeit angemessenerweise zum Einsatz kommen sollten und welche Standards dafür maßgeblich sein sollten.

An dieser Stelle hat die Kinder- und Jugendarbeit zunächst die freie Wahl zwischen einer ganzen Reihe von bereits vorliegenden Instrumenten und Typen von Verfahren (vgl. Abs. 3). Darüber hinaus könnten selbstverständlich weitere Verfahren entwickelt werden. Allerdings stellt sich sofort

die Frage, welches Verfahren mit welchen Ansprüchen und Zielen implementiert werden soll. Dabei gerät die Kinder- und Jugendarbeit angesichts der aktuellen Konstellationen in eine Lage ähnlich wie zwischen Skylla und Charybdis; man könnte auch sagen, sie befindet sich in einem klassischen Dilemma:

Auf der einen Seite kann sie sich an ihren *traditionellen fachlichen Standards* (vor allem Subjektorientierung, Freiwilligkeit und Beteiligung) orientieren. Alle Verfahren, die nicht beteiligungsorientiert sind, die z. B. via Standardisierung und Formalisierung entkontextualisierend und objektivierend – und damit entsubjektivierend – angelegt sind, kämen dann nicht mehr infrage. Übrig blieben dann noch die verschiedenen Formen der Teilnahmebestätigung, des Engagementnachweises sowie Bilanzierungs- und Dialogverfahren (vgl. Abs. 3).

Die große Schwäche, die diese auf Subjektorientierung und Beteiligung setzenden Validierungsverfahren haben, wird deutlich, wenn man den Blick auf die möglichen externen Adressatinnen und Adressaten der auf diese Weise zustande kommenden Nachweise lenkt (vgl. Abs. 4). Während die Verfahren im Sinne der Selbstanerkennung und der individuellen Vergewärtigung des Gelernten bzw. der durchlaufenen Bildungsprozesse aufseiten der Jugendlichen unproblematisch wären, können sie nur sehr begrenzt Überzeugungskraft gegenüber Dritten, also z. B. Arbeitgebern, mobilisieren. Nahezu zwangsläufig müssen sie Dritten, vor allem jenen, die das Feld der Kinder- und Jugendarbeit nicht genauer kennen, als zu subjekt- und kontextbezogen und damit nicht vergleichbar, fast schon beliebig erscheinen.²⁹

Bleibe auf der anderen Seite des Spektrums die Möglichkeit, weitgehend standardisierte und formalisierte Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung zu implementieren. Diese gibt es mittlerweile in unüberschbarer Zahl für nahezu alle Kompetenzbereiche – von seriös und bis reichlich unseriös. Diese hätten den Vorteil, dass, wenn sie wissenschaftlich begründet und geprüft sind, sowohl die zugrunde liegenden Konzepte (z. B. Kompetenzen) ausreichend geklärt wären als auch die Prämissen des Verfahrens und das Zustandekommen einer Bescheinigung transparent nachprüfbar und die Ergebnisse objektivierbar wären. Wenn man Glück hat und das Verfahren nicht geschützt bzw. kommerziell genutzt wird, findet sich in Buchform oder im Netz ein Manual, anhand dessen jeder Interessierte nachvollziehen kann, wie bestimmte Aussagen in den Zertifikaten zustande gekommen sind. Die Ergebnisse wären, solange das gleiche Verfahren regelgerecht eingesetzt würde, vergleichbar – was im Übrigen die Möglichkeit von Rankings eröffnet.

29 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei angemerkt, dass selbstverständlich auch subjektbezogene Verfahren selektiv validieren. Dies ist völlig unvermeidlich. Der wesentliche Unterschied besteht allerdings darin, dass die Auswahl der Inhalte über die Fachkräfte, die Jugendlichen bzw. im Dialog mit der Fachkraft erfolgt, nicht über das Verfahren als solches. Die Rückwirkungen auf die Fachpraxis dürften deshalb deutlich geringer sein.

Aus der Perspektive der Standards der Kinder- und Jugendarbeit sind allerdings mit standardisierten Verfahren dieser Art mindestens drei Probleme verbunden:

- Standardisierte und formalisierte Verfahren lassen per definitionem keine Beteiligung der Jugendlichen zu. Das Verfahren und die Fragen bzw. die Items sind festgelegt und geprüft; das Verfahren muss in standardisierter Weise durchgeführt werden und subjektive Einflüsse müssen so weit als möglich vermieden, mindestens aber kontrolliert werden. Die teilnehmenden Jugendlichen geraten auf diese Weise in die Rolle von Testobjekten.
- Die Stärke standardisierter Verfahren liegt in der Entkontextualisierung der Information; das aber ist genau das Gegenteil von Subjektorientierung.
- Standardisierte Verfahren erzeugen unvermeidlich Rückwirkungen auf jene Praxis, die sie ermitteln, dokumentieren, bewerten und bescheinigen sollen. Da den Validierungsverfahren unter der Hand die Rolle der Erfolgsmessung zukommt – erst recht, wenn man über ihre Ergebnisse das Praxisfeld aufwerten möchte – liegt es nahe, dass sich mittelfristig alle Verantwortlichen darum bemühen werden, sich gerade in den dann jeweils als Gegenstand der Validierung ausgezeichneten Kompetenzbereichen zu bewähren und ggf. zu verbessern. Denn alle standardisierten Verfahren sind hochgradig selektiv in Bezug auf jene Aspekte, die beobachtet bzw. ggf. gemessen werden, und jene, die unberücksichtigt bleiben. Anderenfalls wäre eine Standardisierung nicht möglich. Dies hat zur Folge, dass jene Aspekte in der Praxis nachgefragt werden und in den Vordergrund rücken, die mit dem Verfahren erfasst werden. Die anderen dagegen verlieren zunehmend an Bedeutung. Es ist wie nicht selten in der Schule: Vorrangig gelernt wird nicht der Stoff als solches oder das Fach, sondern das, was aller Voraussicht nach abgefragt bzw. geprüft wird, weil dies am Ende zählt. Wenn es gut geht, gibt es zwischen beidem einen Zusammenhang.

Wenn dann noch die Verfahren beanspruchen, jene Kompetenzen validieren zu wollen, die auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vermeintlich oder tatsächlich die Chancen der Jugendlichen verbessern, bedeutet dies, dass sich schleichend die Inhalte der Jugendarbeit daran orientieren werden. Schritt für Schritt werden jene Angebote, aus denen man Gewinne für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ziehen zu können glaubt, in den Vordergrund rücken, während alle anderen Inhalte absehbar nachrangig werden.³⁰

Man kann sich diese Entwicklung anhand eines Gedankenexperiments ausmalen. Man nehme den DQR samt seiner acht Niveaus. Auf dem ersten Niveau des DQR geht es um „*einfache Anforderungen in einem überschaubaren und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich*“. Auf dem zweiten Niveau wird von der „*fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschauba-*

30 Vgl. hierzu auch Fußnote 29.

ren und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich“ gesprochen. Auf dem Niveau 3 werden „fachliche Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld“ erwartet (vgl. AK DQR 2011, S. 6f.). Man muss nicht alle Niveaus zitieren, um sich vorstellen zu können, wie Validierungsverfahren, genauer gesagt: ihre Items auszusehen haben, um an diese Niveaus Anschluss zu finden. Zweifelsohne gibt es Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit, die orientiert an derartigen Kriterien wichtige Lern- und Bildungserfolge ihrer Praxis aufseiten der Jugendlichen dokumentieren könnten. Dies gilt insbesondere für alle berufsbezogenen Angebote der Jugendsozialarbeit, der Jugendberufshilfe und der benachbarten Angebote. Das gilt mit Einschränkungen für die zahlreichen Schulungsangebote, vor allem bei den eher technisch orientierten Verbänden. Daneben gibt es aber auch weite Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit und Bildungserfahrungen im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit, die sich mithilfe derartig angelegter Kriterien nicht abbilden lassen.³¹

Diese Implikationen standardisierter Validierungsverfahren und die daraus resultierenden Spannungsverhältnisse zu den bislang dominierenden fachlichen Standards in der Jugendarbeit bestehen unabhängig davon, ob die Träger der Jugendarbeit selbst derartige Verfahren implementieren – was, am Rande vermerkt, mit einem erheblichen Ressourcenaufwand aufseiten der Fachkräfte verbunden wäre – oder ob, wie jüngst von europäischer Seite „nahegelegt“ wurde, ein „nationales System der Validierung nichtformaler und informeller Lernergebnisse“ eingeführt wird (vgl. Europäische Kommission 2012a, S. 8).

Es ist das Kennzeichnen von Dilemmata, dass sie nicht einfach auflösbar sind. Das gilt auch für das gerade geschilderte. Die *Eigenständige Jugendpolitik* kommt nicht umhin, sich an dieser Stelle explizit zu positionieren und dabei die Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen. Erschwert wird ihr diese Aufgabe durch eine weitere Herausforderung, den Interessen der Jugendlichen.

6.1.3 Die Interessen der Jugendlichen

Es ist – auch im Vergleich zu den sonstigen Diskursen in und um die Kinder- und Jugendarbeit – ein bemerkenswerter Vorgang, dass – von wenigen Ausnahmen abgesehen – die Sichtweisen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Debatte um die Validierung außerschulischer Kompetenzen bislang – zurückhaltend formuliert – nachrangig waren. Es dominierten die Bildungserwartungen der Erwachsenen, des Arbeitsmarktes und die

31 Es sei ausdrücklich betont, dass die Implementierung von Validierungsverfahren einerseits und die inhaltliche Orientierung der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in ihren verschiedenen Varianten an den Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zwei verschiedene Themen darstellen, die es verdienen, vorurteilslos für sich diskutiert zu werden. Nur im Fall standardisierter, auf die Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes inhaltlich ausgerichteter Validierungsverfahren fallen diese beiden Aspekte zusammen.

praxis- bzw. berufsfeldbezogenen Politikstrategien der Professionellen und der politischen Administration.

Umso wichtiger sind in dieser Situation die Ergebnisse von Dialogverfahren, innerhalb derer Jugendliche die Chance erhielten, sich zu dem Thema zu äußern. Dankenswerterweise hat der DBJR im Rahmen des Strukturierten Dialogs und des Projekts *Ich mache Politik*, das als ein Moment der *Eigenständigen Jugendpolitik* organisiert wurde, ein derartiges Forum geschaffen. Mittlerweile liegen die Ergebnisse der Konsultationen vor (vgl. DBJR o.J. [2012]).

Diese sind für Befürworter wie Gegner von Validierungsverfahren in der Kinder- und Jugendarbeit provozierend. Denn wie auch immer man die Ergebnisse lesen mag, so kommt man nicht an der explizit formulierten Erwartung der Jugendlichen vorbei, dass diese eine Validierung ihrer in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Kompetenzen wünschen, und zwar nicht für sich selbst, sondern um auf dem Arbeitsmarkt zu punkten: *„Die Konsultationsteilnehmenden sind der Meinung, dass es im Lebenslauf einen Platz geben sollte, um die außerschulisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten insbesondere für Arbeitgeber_innen sichtbar zu machen. Dabei sollte aber kein ‚Pflichtenbeft‘ entstehen, das abgearbeitet werden müsse, da dies dem Prinzip der Freiwilligkeit in der außerschulischen Bildung widerspräche. Auf Wunsch sollten die Teilnehmenden an außerschulischen Bildungsangeboten jedoch ein Zertifikat erhalten, das diese Fähigkeiten/Aktivitäten für Dritte nachweist.“* (DBJR o.J. [2012], S. 6). Und: *„Eine wichtige Forderung der Konsultationsteilnehmenden ist die gleichwertige Anerkennung außerschulischer Leistungen durch Arbeitgeber_innen, welche diese genauso anerkennen sollten wie ein Zeugnis aus der Schule“* (DBJR o.J. [2012], S. 9).

Man mag derartige Äußerungen als falsches Bewusstsein der Jugendlichen abwehren und ihnen unterstellen, dass sie nicht wüssten, was es bedeutet, wenn die Validierungen „außerschulischer Leistungen“ gleichwertig zum Zeugnis gewertet werden sollten; Tatsache ist aber, dass an dieser Stelle sehr weitgehende Erwartungen der Jugendlichen sichtbar werden, die die Debatte nicht einfach ignorieren kann.

Dabei zeigen die Konsultationen, dass den Jugendlichen die Ambivalenzen ihrer Position durchaus klar waren: So heißt es unter der Überschrift „Nicht alles ist messbar!“: *„Einen Grund, weshalb die Anerkennung außerschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten nur schwer zu erreichen ist, sehen die Konsultationsteilnehmenden in unserer Gesellschaft und Wirtschaft, da beide nur messbare Leistungen wertschätzen. Der Mensch würde als Wirtschaftsgut betrachtet und nur selten werde wahrgenommen, dass auch ‚im Kopf‘ etwas passiert“* (DBJR o.J. [2012], S. 6).

6.1.4 Funktionswandel der Jugendarbeit?

Bei alledem darf nicht vergessen werden, dass sich – wie zu Beginn dieser Expertise schon betont – die Kinder- und Jugendarbeit nicht im gesellschaftspolitisch luftleeren Raum bewegt. Die Diskussion um die Entwicklungen von Ganztagesangeboten im Schulalter sowie von lokalen oder regionalen Bildungslandschaften u. ä. indizieren, dass die Kinder- und Jugendarbeit in neuer Weise inhaltlich und konzeptionell gefordert ist. Dies hat unvermeidlich Auswirkungen auf ihre Funktionen, Aufgaben und ihr

Selbstverständnis. Es stellt keine riskante Prognose dar, eine der zukünftigen Herausforderungen darin zu sehen, „ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit zur Entfaltung bringt, diese systematisch in die Angebotsgestaltung einbezieht und so den Unzulänglichkeiten und Friktionen einer ausschließlich lehrer- und unterrichtszentrierten Schulbildung besser begegnen kann“ (Rauschenbach et al. 2010, S. 352f.).

Doch mit der Beschreibung derartiger konzeptioneller Herausforderungen allein wäre es nicht getan. Nicht umsonst zielt die Diskussion um die Verfahren der Validierung non-formaler Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit auch auf eine Aufwertung des Praxisfeldes. „Will man die politische Akzeptanz der Kinder- und Jugendarbeit erhöhen, muss die Sichtbarkeit des darin liegenden Leistungsvermögens verbessert werden“ (Rauschenbach et al. 2010, S. 355). Auch wenn Th. Rauschenbach et al. dabei vorrangig an die „nachhaltige Verbesserung der Datenlage in der Kinder- und Jugendarbeit, insbesondere zur Jugendverbandsarbeit, zur Ehrenamtlichkeit und zur örtlichen Gruppenarbeit“ (a. a. O.) denken, so wird die Frage nach den Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit immer auch an den Lern- und Bildungserfolgen aufseiten der Kinder und Jugendlichen diskutiert werden. Die Kinder- und Jugendarbeit gerät dabei – wie angedeutet – in ein Dilemma:

„Das aufkeimende fachwissenschaftliche und bildungspolitische Interesse an der Erforschung informeller Lernkontexte, -modalitäten und -potenziale stellt eine Rehabilitierung und Anerkennung dieser Formen und Orte des Lernens dar. Doch zugleich birgt der Versuch, das informelle Lernen wissenschaftlich und gesellschaftlich zu thematisieren und sichtbar zu machen, die Gefahr in sich, dass die öffentliche Wahrnehmung des informellen Lernens in Richtung des anderen, bereits anerkannten, gesellschaftlich inszenierten formalen Musters führt. Das bedeutet, dass mit der Erforschung, Sichtbarmachung und Anerkennung des informellen Lernens auch die Gefahr der Formalisierung und Instrumentalisierung noch bestehender informeller, lebensweltlicher Bereiche des Lebens besteht.“ (Rauschenbach/Düx/Sass 2006, S. 9)

Dahinter steht allerdings eine grundsätzlichere Frage, die weit über die Implementierung von Validierungsverfahren hinausreicht.

„Die Kinder- und Jugendarbeit muss in Anbetracht der sich neu eröffnenden Optionen mit Blick auf ihre Zukunft ihr Selbstverständnis im Kontext des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen klären und gegebenenfalls neu bestimmen. Will sie zu einem verlässlichen und selbstverständlichen Akteur im Prozess des Aufwachsens aller Kinder und Jugendlichen werden, wie dies für die Kindertageseinrichtung, die Schule oder die berufliche Ausbildung seit Langem der Fall ist, dann muss sie sich dazu verhalten und neu positionieren. Sofern sie ihr Selbstverständnis auch künftig lediglich an der Förderung und Unterstützung jener jungen Menschen ausrichtet, die von sich aus den Weg in die verbandliche und offene Kinder- und Jugendarbeit finden, muss sie damit rechnen, dass von den Heranwachsenden, aber auch von der Politik andere Antworten auf die unabweislichen Herausforderungen der Neugestaltung des Aufwachsens im 21. Jahrhundert gefunden werden.“ (Rauschenbach et al. 2010, S. 349)

Es ist hier nicht der Ort, diese Fragen zu entscheiden und die Lösungen für die Herausforderungen und Dilemmata zu formulieren. Letztendlich

werden sich die Antworten auf diese Fragen angesichts der realen Entwicklungen bei den Verbänden und Trägern auch erst in den nächsten Jahren klären lassen. Soll sich allerdings die Entwicklung nicht gleichsam blind vollziehen, bedarf es Anlässe und Orte, an denen sich die Beteiligten hierüber konzeptionell und in Bezug auf ihre eigenen Traditionen und fachlichen Identitäten verständigen können. Es wäre eine vornehme Aufgabe für die *Eigenständige Jugendpolitik*, derartige Foren zur Verfügung zu stellen und sich in der Sache zu positionieren.

6.2 Entwicklungsperspektiven

Jenseits von diesen grundsätzlichen Herausforderungen lassen sich auf mittlere Sicht eine ganze Reihe von konkreten Entwicklungsperspektiven benennen, die im Folgenden zur Diskussion gestellt werden sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass

- *erstens* das Rad nicht zurückgedreht werden kann. Die Diskussion um die Validierung von Lern- und Bildungsprozessen in der Jugendarbeit steht auf der aktuellen Tagesordnung. Vonseiten der EU gibt es konkrete Erwartungen, denen sich weder die Bundesrepublik Deutschland noch die Fachpraxis gänzlich entziehen können. Die Entwicklung hin zu integrierten Bildungsangeboten wird absehbar weitergehen, sodass schon an dieser Stelle die Kinder- und Jugendarbeit gefordert ist. Nicht zuletzt gilt es, die Perspektiven und Interessen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen. Im bereits erwähnten EU-Papier wird davon gesprochen, dass „*betroffene Personen die Möglichkeit erhalten sollen, sich immer dann, wenn sich ein konkreter Bedarf dafür abzeichnet (etwa weil Arbeitslosigkeit droht oder weil sie prekär beschäftigt sind), innerhalb von drei Monaten einer Prüfung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterziehen*“ (Europäische Kommission 2012a, S. 9). Zwar wird in diesen Formulierungen nicht von einem Recht gesprochen, das im Zweifelsfall einklagbar wäre; doch auch ohne derart weitgehende Ansprüche müsste sich die Kinder- und Jugendarbeit eingestehen, dass sie sich dem Sog der allerorten ausgestellten Zertifikate auch im Interesse der engagierten Kinder und Jugendlichen nicht entziehen kann (siehe dazu auch oben sowie die Ergebnisse des Strukturierten Dialogs).
- *Zweitens* scheint derzeit das feldpolitische Interesse, den Kompetenzerwerb sektoral zu interpretieren, noch zu übermächtig. Sowohl die bislang erfolgten Festlegungen im Kontext der *Eigenständigen Jugendpolitik* als auch das Aufwertungsinteresse vieler jugendverbandspolitischer Akteure weisen in diese Richtung. Redlicherweise sollte man hinzufügen, dass damit ein Anspruch formuliert wird, den die Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung im weiten Feld der Kinder- und Jugendarbeit bestenfalls näherungsweise erreichen könnten und dass an dieser Stelle unvermeidlich eine argumentative Grauzone bestehen bleiben wird. Einfacher wäre es, sich darauf zu konzentrieren, das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen zu ermitteln, zu doku-

mentieren, zu bewerten, zu bescheinigen und dabei zugleich Dezenz gegenüber der Frage zu üben, an welchen Orten bzw. in welchen Kontexten diese erworben wurden.

- Wenn diese Einschätzungen zutreffen, stellt sich *drittens* weniger die Frage des „Ob“ als vielmehr die Frage des „Wie“. Soweit zu sehen, ist dies auch der aktuelle Konsens innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit in ihren verschiedenen Facetten. Eine Folge davon ist, dass es mittlerweile eine Vielzahl von Validierungsverfahren gibt, die nicht nur je nach Praxisfeld und verbandlichem bzw. Trägerprofil den Erwerb sehr unterschiedlicher Kompetenzen bestätigen, sondern die auch sehr unterschiedliche Ansprüche formulieren. Während z. B. eine Reihe von Validierungsverfahren beanspruchen im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit erworbene Kompetenzen zu validieren, sind andere zurückhaltender und bestätigen beobachtbare Kompetenzen, ohne eine Zurechnung auf bestimmte Kontexte zu versprechen.
- Gerade in Bezug auf die oben skizzierten grundsätzlichen Herausforderungen macht es *viertens* wenig Sinn, von *der* Kinder- und Jugendarbeit als Einheit auszugehen. Die empirisch vorfindbare Vielfalt von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit führt dazu, dass sich auch die oben erwähnten grundsätzlichen Fragestellungen z. B. für die klassischen Jugendverbände anders stellen als für die Angebote offener Jugendarbeit. Und in Bezug auf die neu entstehenden Mischformen im Kontext von Ganztageschulen werden sich absehbar die Fragen noch einmal anders stellen.
- *Fünftens*: Es erscheint ratsam, die Diskussion um Validierungsverfahren von überzogenen Erwartungen und Ansprüchen zu entlasten. Zugegebenermaßen fällt dies nicht immer leicht, weil auch andere Akteure, nicht selten allen voran die EU, Visionen formulieren, die zumindest in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland, soweit zu erkennen, schwer umsetzbar erscheinen. In Bezug auf die Kinder- und Jugendarbeit wäre ein erster wichtiger Schritt in dieser Richtung, in dem hier in Rede stehenden Zusammenhang die Idee von der „gleichen Augenhöhe“ mit der Schule aufzugeben. Schulische Zertifikate, gemeinhin Zeugnisse genannt, validieren nicht nur mehr oder wenig sachgerecht schulische Lernerfolge, sondern sind auch Ausdruck schulischer Selektionsprozesse, die gesellschaftliche Chancen eröffnen oder verwehren. „Gleiche Augenhöhe“ in diesem Zusammenhang würde deshalb unvermeidlich bedeuten, dass vor allem auch die Kinder- und Jugendarbeit derartige Allokationsfunktionen übernimmt. Es wird hier davon ausgegangen, dass dies nicht Funktion der Kinder- und Jugendarbeit ist und sein sollte. Validierungsverfahren der Kinder- und Jugendarbeit sollten deshalb weitgehend von derartigen Ansprüchen entlastet werden – was nicht ausschließt, dass sie im Rahmen ihrer Verwendung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dennoch eine entsprechende Wirkung entfalten.

Akzeptiert man diese Prämissen, ergeben sich daraus eine Reihe von Herausforderungen:

- Wenn auf absehbare Zeit damit zu rechnen ist, dass die erwähnte Vielfalt an Validierungsverfahren aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit mit guten Gründen Bestand haben dürfte, bedeutet dies auch, dass Bestrebungen, Validierungsverfahren zu vereinheitlichen vor diesem Hintergrund auf Widerstände aus den Verbänden und den beteiligten Akteuren stoßen dürften. Weil ein Validierungsverfahren immer auch ein Instrument darstellt, die spezifischen *eigenen* Leistungen sichtbar zu machen, stehen alle Bemühungen um feldübergreifende Validierungsinstrumente an dieser Stelle vor kaum lösbaren Aufgaben.
- Diese Vielfalt an Verfahren stellt aber insofern ein Problem dar, als sie zwar aus der Sicht der Verbände und Träger nachvollziehbar ist, nicht jedoch aus der Sicht Dritter. Dort erzeugt die Vielfalt im günstigen Fall Neugier, im ungünstigen Fall Desinteresse. Vor diesem Hintergrund gilt es zu prüfen, wie mit dieser Vielfalt zukünftig umgegangen werden kann, wenn man unterstellt, dass die Validierungsverfahren sich an Dritte wenden.

Damit steht einmal mehr die Qualitätsfrage im Raum. Neben gründlich konzipierten Verfahren, bei denen auch ausreichend Mühe auf die Klärung des Kompetenzbegriffes und der Qualitätssicherung des Verfahrens gelegt wurde (z. B. Kompetenznachweis Kultur), stehen Verfahren der Selbstbestätigung oder der ungeschulten Fremdbestätigung vonseiten des Trägers. Das ist für externe Dritte nicht nachvollziehbar und läuft Gefahr, das gesamte Feld zu desavouieren. Sollen die Bestätigungen auf absehbare Sicht nicht völlig entwertet werden, müssen sich die Anbieter an *gemeinsamen Qualitätsstandards* orientieren. Es wäre ein wichtiger Schritt, wenn man beginnen könnte, sich auf weithin anerkannte Qualitätskriterien zu einigen – auch um mittelfristig die Aussagekraft der Nachweise zu plausibilisieren und zu erhöhen sowie zudem die Spreu vom Weizen trennen zu können. Zwei wichtige Qualitätskriterien in diesem Sinne wären, dass die Verfahren dialogorientiert sein müssen und dass die beteiligten Fachkräfte *dafür* eigens geschult sein müssen.

- Darüber hinaus geht es aber auch um die Frage des Überblicks. Bislang gibt es keinen Ort, wo man sich über die verschiedenen Verfahren informieren kann und der über die Qualität der Verfahren Auskunft gibt. Es wird zu diskutieren sein, ob man einen bundesweit angelegten Ort, z. B. eine Homepage, schafft, auf der alle qualitativ vertretbaren Verfahren und ihre Hintergründe beschrieben werden. Verhindert werden muss schließlich eine Bestätigungsinflation, weil auch diese eher desorientiert.
- Bei der Diskussion um die Anerkennung individuell erworbener Kompetenzen wird allzu oft übersehen, dass die Anerkennung der individuell erworbenen Lern- und Bildungserfahrungen die Akzeptanz des ermittelnden, dokumentierenden, bewertenden und bescheinigenden Verfahrens voraussetzt. Da Anerkennung und Akzeptanz per definitionem wechselseitige Prozesse darstellen, können diese nicht allein vonseiten der Kinder- und Jugendarbeit erbracht werden. Es bedarf kooperativer Strategien mit jenen Partnern, von denen man Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Verfahren erwartet oder wünscht, also allen voran Ar-

beitgeber und Arbeitgeberinnen sowie Hochschulen. Der Weg, den beispielsweise das Land Rheinland-Pfalz gegangen ist, nämlich früh die Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen mit einzubinden, kann in dieser Hinsicht als vorbildlich gelten.

- Ein damit einhergehendes Detail ist der mitunter begrenzte Informationswert nicht weniger Bescheinigungen für Dritte. Der Grund hierfür ist einfach: Viele der Bescheinigungen bleiben sprachlich zu immanent. Man kann sich die damit einhergehenden Herausforderungen verdeutlichen, wenn man sich entsprechende Bescheinigungen bzw. Empfehlungen für Bescheinigungen ansieht. Drei im Internet auffindbare Textbausteine eines Landesjugendringes für Bestätigungen mögen dies sichtbar belegen:

„Er legt seinen Schwerpunkt auf emanzipatorische Jungenarbeit und leitet eine eigene Jungengruppe an.“

„Frau Muster vertritt den Spaß e.V. im Bezirksjugendring des Bezirks XY.“

„... hat bei der Vorbereitung unseres Zeltlagers ein hohes Maß an Organisationsgeschick bewiesen. Konkret war sie zuständig für die Gewinnung ehrenamtlicher Teamer/innen und deren Schulung. Außerdem fungierte sie als deren Ansprechpartnerin im Vorfeld der Reise und im Zeltlager selbst. Hierbei erwies sie sich als kommunikationsstarke Persönlichkeit, die ihre Aufgabe sehr zuverlässig und verantwortungsbewusst erfüllte.“ (Organisationsgeschick, Kommunikationsstärke, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit).“³²

An diesen Formulierungen ist für sich genommen und aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit nichts falsch. Das Problem besteht nur darin, dass sehr fraglich sein dürfte, was sich ein x-beliebiger Arbeitgeber oder eine Arbeitgeberin unter emanzipatorischer Jugendarbeit vorstellen mag, welche Bilder vor seinem und ihrem geistigen Auge erscheinen, wenn er bzw. sie von einer Vertretung im Bezirksjugendring liest, was ihm bzw. ihr bei dem Begriff „kommunikationsstarker Persönlichkeit“ einfällt und welche Aufgaben als Ansprechpartnerin er bzw. sie im Vorfeld einer Reise oder eines Zeltlager vermutet.

Analoges gilt auch für die folgende Formulierung, die auf einer Internetseite zum Vereinsrecht als nachahmenswertes Beispiel zitiert wird:

„Lisa Müller ist seit 2004 als Gruppensprecherin unserer Jugendgruppe tätig. In dieser Funktion ist sie in die Organisation der wöchentlich stattfindenden Gruppenstunden mit insgesamt zwölf Jungen und Mädchen im Alter von zehn bis 14 Jahren eingebunden. Im Jahr 2006 hat sie darüber hinaus die Teilnahme der Jugendgruppe an den Landesmeisterschaften in Duisburg organisiert. Lisa Müller hat an einem von unserem Dachverband abgehaltenen Gruppenleiterkurs (Grundkurs und Aufbaukurs im Umfang von jeweils 20 Stunden) teilgenommen, bei dem das notwendige

32 Die drei Zitate bzw. Beispiele stammen aus einer Sammlung von Textbausteinen zum Verfassen eines individuellen Nachweises ehrenamtlichen Engagements des Landesjugendringes Berlin (<http://www.ljrberlin.de/index.php?id=221> [31.10.2012]).

*theoretische und praktische Wissen für den Umgang mit Jugendgruppen vermittelt wurde.*³³

- Zweifelsohne könnte man Bescheinigungen informativer anlegen. Doch dies setzt fachliche Begleitung voraus. Im Fall von Verfahren, bei denen Fachkräfte die Bescheinigungen ausfüllen bzw. Jugendliche beim Ausfüllen unterstützen, darf man erwarten, dass diese die Problematik im Blick haben. Dies gilt vor allem für Nachweise, die nur von eigens qualifizierten bzw. zertifizierten Fachkräften erstellt werden – wie z. B. die Nachweise International (vgl. z. B. www.nachweise-international.de).

Allerdings stehen auch die Fachkräfte bei diesen Verfahren vor der Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen dem Erleben und den Erfahrungen des Jugendlichen und die Übersetzung in für Dritte nachvollziehbare Aussagen auszubalancieren. Solange allerdings Jugendliche die Bescheinigungen selbst ausfüllen – und nicht wenige Verfahren sehen dies vor –, werden diese im hohen Maße kontextbezogen sein – und dies bedeutet vor allem für Externe de facto inhaltlich häufig kaum nachvollziehbar. Die damit immer wieder ins Spiel gebrachten Anliegen der Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen sowie der Anerkennung des Praxisfeldes dürften damit kaum erreichbar sein.

- Wie angedeutet, spricht viel dafür, in Bezug auf die Sichtbarmachung und Anerkennung non-formaler Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit *erstens* nicht von *der* Kinder- und Jugendarbeit auszugehen und *zweitens* sich auf gut beschreibbare Lern- und Bildungskontexte zu konzentrieren. Es gilt, die Komplexität zu reduzieren, indem man sich auf ausgewählte und plausibel begründbare Segmente konzentriert.

Ein erster Schritt könnte darin bestehen, gar nicht erst den Anspruch zu erheben, dass im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit stattgefundenen *informellen* Lern- und Bildungsprozesse ermittelt, dokumentiert, bescheinigt und bewertet werden. Der Fokus sollte eindeutig zunächst auf non-formalen Angeboten und Strukturen liegen. Informelle Bildungsprozesse haben ihre eigene Dignität – und das muss immer wieder betont werden. Sie angesichts ihres fluiden, situativen und nicht selten individuell-biografischen Charakters zum Gegenstand von Validierungsverfahren, die Dritte akzeptieren sollen, zu machen, sollte nicht der erste Ausgangspunkt der Bemühungen sein.

Demgegenüber liegt es nahe, sich vorrangig auf solche Lern- und Bildungsprozesse zu konzentrieren, die einen gewissen Grad an Formalisierung aufweisen und bei denen deshalb der Zusammenhang von Angebot und Lernerfolg bzw. Bildungserfahrung einigermaßen nachvollziehbar ist. Dazu gehören vor allem Schulungen und Trainings, die Übernahme wiederkehrender, kontinuierlich ausgeführter, ähnlich gelagerter Aufga-

³³ Vgl.: <http://www.vereinslupe.de/ein-zeugnis-fuers-ehrenamt-7265> [31.10.2012].

ben und Tätigkeiten sowie alle Formen der Verantwortungsübernahme für Mensch und Material.

- Wie angedeutet besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Interesse, Anerkennung und Akzeptanz aufseiten Dritter in Bezug auf die eigenen Validierungsverfahren zu finden, und dem Beteiligungsinteresse von Kindern und Jugendlichen. Folgt man den bislang gültigen Standards der Kinder- und Jugendarbeit, kommen Verfahren der Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung non-formaler Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit nicht umhin, in das Zentrum die Interessen und Anliegen der Subjekte zu stellen und Beteiligungsmöglichkeiten bei den Verfahren vorzusehen. Es muss gründlich diskutiert werden, wie dies mit den Anliegen der Anerkennung durch Dritte kompatibel gemacht werden kann.

Einer dialogisch angelegten *Eigenständigen Jugendpolitik* kommt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, *erstens arbeitsfeldübergreifende* fachliche Foren der Diskussion *innerhalb* der Kinder- und Jugendarbeit zu stiften. Denn es ist unübersehbar, dass die bisherigen Entwicklungen von Validierungsverfahren in den jeweiligen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit weitgehend zeitgleich, aber unabhängig voneinander stattfanden. Um auf die zuvor skizzierten Herausforderungen Antworten zu finden, reichen aber sektorale Antworten nicht mehr aus. Ziel könnte dabei sein, zu prüfen, ob sich ein gemeinsam getragener Konsens hinsichtlich der Funktion, der Inhalte und der Ausgestaltung von Validierungsverfahren im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit erarbeiten lässt und ob und inwiefern sich arbeitsfeldübergreifende gemeinsame Qualitätsstandards formulieren lassen. *Zweitens* bietet es sich an, dass Foren eröffnet werden, auf denen die Frage diskutiert wird, vorausgesetzt die Kinder- und Jugendarbeit betrachtet dies als ihr Interesse, wie die Anerkennung ihrer Verfahren durch Dritte verbessert werden kann. Da dies nur zusammen mit den Partnern außerhalb der Kinder- und Jugendarbeit denkbar ist, könnte dies – wie angedeutet – ein erster ernsthafter Themenkomplex für die *Allianz für Jugend* werden. *Drittens* kann nicht übersehen werden, dass das Thema Validierung non-formaler Praxis der Kinder- und Jugendarbeit ein ressortübergreifendes Thema darstellt. Allein schon die Klärung der Frage, wie sich die in den Feldern der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit erworbenen Bescheinigungen zu den Kriterien des DQR verhalten, ist nicht allein im jugendpolitischen Kontext zu entscheiden und tangiert damit unvermeidlich die Zuständigkeiten anderer Ressorts. *Viertens* wäre die hier für einzelne Felder der Kinder- und Jugendarbeit entwickelte Diskussion auch in Bezug auf die anderen Felder der Kinder- und Jugendarbeit zu führen. Wie zuvor angedeutet, implizieren die erkennbaren differenten Bedingungen und fachlichen Selbstverständnisse, dass sich manche hier diskutierten Fragen anders stellen. Wenn zudem in einzelnen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit, z. B. im Kontext der Jugendarbeit der Sportverbände, bereits sehr weitgehende Überlegungen in Bezug auf die Anschlussfähigkeit an die DQR-Debatte angestellt werden, wird deutlich, dass die hier entwickelten Argumente einer weiterführenden Diskussion innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit bedürfen. Zur Debatte steht das zukünftige fachliche Selbst-

verständnis in Bezug auf ihre Aufgaben und Funktionen. *Fünftens* schließlich handelt es sich unübersehbar um ein *europäisches Thema*, sodass spätestens an dieser Stelle die *Eigenständige Jugendpolitik* vor einer europäischen Herausforderung steht.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union** (2009): Entschließung des Rates vom 27. November 2009 über einen erneuerten Rahmen für die Jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010-2018) (2009/C 311/01).
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:DE:PDF>
(14.03.2012).
- Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V.** (11. Juni 2008): Grundsätze zum Umgang mit Nachweisen und Zertifizierungen in der Evangelischen Jugend.
http://www.ljrberlin.de/system/files/dokumente/aej_Beschluss_Grundsaeetze_zum_Umgang_mit_Nachweisen_aej.pdf (14.07.2012).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (verabschiedet vom AK DQR am 22. März 2011). Verfügbar über:
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> (17.07.2012).
- Arbeitskreis G 5 c/o Landesjugendring NRW e.V. (Hrsg.)** (2010): Kapuzenpulli meets Nadelstreifen. Die Kinder- und Jugendarbeit im Fokus von Wissenschaft und Wirtschaft. 1. Aufl. Neuss.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillman, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred** (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
home.arcor.de/p.ulrich/extra/Text1.pdf (17.07.2012).
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillman, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred:** PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse.
www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (17.07.2012).
- Bernstein, Rita/Funk, Eberhard/Marx, Birgit/Pingel, Andrea/Würfel, Walter** (2012): Den Einstieg in den Beruf erleichtern. Eckpunkte zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen junger Menschen und ihre Einordnung in einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Berlin und Bonn.
- Bohlinger, Sandra** (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens.
www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=felder+informellen+und+non-formalen+Lernens&source=web&cd=5&ved=0CD4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fbildungsforschung.org%2Findex.php%2Fbildungsforschung%2Farticle%2Fdownload%2F91%2F93&ei=F9WPT7uSLO7c4QSY3ajxAw&usq=AFQjCNFizdHMAtcWUI4PqhNwRZGPZ4d53A (19.04.2012).
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)** (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte.
miz.org/artikel/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf
(20.07.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (Hrsg.) (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf (12.07.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes.
<http://www.jobrotation.de/archiv/file/1114172372.pdf> (19.03.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2011): Fachforum Anerkennung außerschulischer Bildung. Dokumentation.
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Dokumentation-fachforum-erkennung-ausserschulischer-bildung.property=pdf.bereich=bmfsfj.sprache=de.rwb=true.pdf>
(04.07.2011).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8** (Hrsg.) (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien.
- Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim** (Hrsg.) (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner** (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. 2. durchgesehene Aufl.

- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens** (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States.
www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf
 (21.06.2012).
- Council of Europe & European Commission** (2004): Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training & Learning in the Youth Field.
http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/education_training_learning/policy/pathways_towards_validation.pdf (23.03.2012).
- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida** (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn und Hannover.
- Deutscher Bundesjugendring** (2010): Selbstbestimmt und nicht verzweckt – Jugendpolitik neu gestalten. Position 73; vom Hauptausschuss des Deutschen Bundesjugendrings auf seiner Sitzung am 11. Mai 2010 beschlossen.
www.dbjr.de/positionen/2010.html (18.07.2012).
- Deutscher Bundesjugendring** (o.J. [2012]): Strukturierter Dialog: Ergebnisse der Konsultation: „Ausreichend wertgeschätzt? Anerkennung außerschulischer Bildung“ Berlin.
http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fstrukturierter-dialog.de%2Fuploads%2Fmedia%2FZusammenfassung_-_Konsultation_zur_Anerkennung_ausserschulischer_Bildung.pdf&ei=LRvHUBn1G8XWtQblx4H4Dq&usq=AFQjCNGY65x5Eu58iUKM4m7r-XmeWvSew&sig2=jbxLEaAk6fGy6bt4Vt192w&bvm=bv.48293060.d.Yms (22.06.2013).
- Deutscher Bundestag** (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. BT 15/6014 vom 10.10.2005. Berlin.
www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (19.03.2012).
- Deutsches Jugendinstitut e. V.** (2006): Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement.
http://www.dji.de/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzbilanz_281206.pdf (28.06.2012).
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R.** (Hrsg.) (2010): Die Bildungssysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46. Schneider Verlag Hohengehren. 3. veränderte Neuauflage.
- DQR. Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen:** Stand der Umsetzung.
www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand_der_umsetzung/?s=zkdUaNYEKxWuZiWTe8 (16.06.2012).
- Düx, Wiebken** (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzerwerb Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München, S. 205-240.
- Europa. Zusammenfassungen der EU-Gesetzgebung** (2008): Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung).
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11008a_de.htm (06.07.2012).
- Europarat/Europäische Union** (2011): Pathways 2.0 – Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa.
www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=pathways+2.0&source=web&cd=3&ved=0CDkQFIAC&url=http%3A%2F%2Fwww.jugendfuereuropa.de%2Fdownloads%2F4-20-2913%2FPathways%25202%25200%2520DE.pdf&ei=TzF8T5DJO_KK4gT-1rm3DA&usq=AFQjCNF06rruBWB6oOvhoEXzh-Q0hyQVw (04.04.2012).
- Europäische Kommission** (2012): Validierung nicht formalen und informellen Lernens.
ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_de.htm (13.07.2012).
- Europäische Kommission** (2012a): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens {SWD(2012) 252 final}. Brüssel, den 05.09.2012. Verfügbar über:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf
 (04.04.2012).
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop)** (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.
www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF (04.04.2012).
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop)** (2010): Kurzbericht. Zehn Millionen Europass-Lebensläufe online erstellt.
www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9031_de.pdf (25.06.2012).

- European Youth Centre Strasbourg** (2011): Statement & Plan of action by participants of the Symposium ‚Recognition of youth work and non-formal learning/education in the youth field‘: http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_235.html (17.07.2012).
- Feil, Dr. Christine/Gieger, Christoph/Quellenberg, Holger** (2009): Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden.
- Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi** (Hrsg.) (2010): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden.
- Grunert, Cathleen** (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München, S.15-34.
- Gutschow, Kathrin** (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Bonn. Heft 18.
- Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian** (2007): Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian: Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, 1. Aufl. Wiesbaden, S.7-14.
- Hugger, Kai-Uwe** (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden.
- Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus** (Hrsg.) (2010): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden.
- Jugendpolitik in Europa (2012)**: Studie: Europäisches Jugendforum lässt Einfluss nicht formaler Bildung auf berufliche Beschäftigungsfähigkeit untersuchen. www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/studie-europaeisches-jugendforum-laesst-einfluss-nicht-formaler-bildung-auf-berufliche-beschaefigungsfaeigkeit-untersuchen.8712/ (23.07.2012).
- Klieme, Eckhard et al.** (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (24.07.2012).
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martina** (Hrsg.) (2010): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft). Weinheim und Basel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (03.04.2012).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf (03.04.2012).
- Krettenauer, Tobias** (2006): Informelles Lernen und freiwilliges Engagement im Jugendalter aus psychologischer Sicht. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München, 93-120.
- Landesjugendring Rheinland-Pfalz** (2009): Newsletter. Aktuelles aus dem Landesjugendring Rheinland-Pfalz e. V. Ausgabe 5/2009 – März 2009. www.ev-jugend-pfalz.de/fileadmin/user_upload/ljpa/ljpa_aktuelles/Newsletter_LJR_Kompetenzcheck.pdf (30.06.2012).
- Livingstone, David W.** (2001): Adults´ Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.p (11.04.2012).
- Nachweise International**: Der Teilnahmenachweis International. www.nachweise-international.de/welche-gibt-es/teilnahmenachweis.html (29.06.2012).
- Neuber, Nils** (2010): Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der allgemeinen Bildungsdebatte. In: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 9-15.
- OECD**: Better policies for better lives: Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home. www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm (03.07.2012).
- Overwien, Bernd** (2007): Informelles Lernen – Zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich: Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München, S. 35-62.
- Overwien, Bernd** (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, Nils (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden, S. 35-51.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo** (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. www.lsvbw.de/cms/docs/doc9403.pdf (16.07.2012).

- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich** (2006): Einleitung. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München, S. 7-12.
- Rosenblatt, Bernhard, von** (Hrsg.) (1999): *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Band 1: Gesamtbericht*. Stuttgart.
- Sorge, Anne** (2012): Anerkennungsverfahren und -instrumente non-formalen und informellen Lernens – Versuch einer Systematisierung. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2011-2012*. Bonn, S. 298-314.
- Tenorth, Heinz-Elmar** (1994): „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt.
- The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)** (2008): *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxemburg.
- Thole, Werner** (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München.
- Thole, Werner/Höblich, Davina** (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden. S.69-93.
- Weinert, Franz E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31.
- Wikipedia. Die freie Enzyklopädie** (2012): Lernen.
de.wikipedia.org/wiki/Lernen (28.06.2012).

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de

ISBN 978-3-86379-118-6