

Weiterbildender Masterstudiengang »Bildung und Nachhaltigkeit«

Leseprobe Fernstudienlehrbrief

Bernhard Schmidt-Hertha
Informelles Lernen

Informelles Lernen

Bernhard Schmidt-Hertha

Impressum

Herausgeber:
Universität Rostock
Wissenschaftliche Weiterbildung
2015

Erarbeitet von:
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Universität Tübingen
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Münzgasse 11
72070 Tübingen

Druck: ITMZ

Vorwort

Die Inhalte dieses Lehrbriefs habe ich mir ganz überwiegend durch die Auseinandersetzung mit Literatur, durch den Besuch verschiedener Vorträge und nicht zuletzt durch eigene Forschungsarbeiten angeeignet. Manches davon fand in stark formalisierten Umgebungen – z.B. der Universität – statt, anderes am heimischen Schreibtisch oder in den Privatwohnungen von Studienteilnehmenden. Die Frage, inwieweit sich der Verfasser dieses Lehrtextes sein Wissen informell angeeignet hat, dürfte also nur sehr schwer zu beantworten sein und hängt vor allem davon ab, was man genau unter informellem Lernen verstehen will. Nachdem wir aber irgendwie alle permanent uns Wissen aneignen, ohne dass dies pädagogisch organisiert ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch viel von dem Wissen, das in diesen Lehrbrief eingeflossen ist, informell erworben wurde. Vielleicht fällt es Ihnen – liebe Leserinnen und Leser – auf, in welchen Passagen auch persönliches Erfahrungswissen des Autors einfließt und wann es sich ausschließlich um die Reproduktion angelesenen Wissens handelt.

In jedem Fall scheint das Thema schon deshalb von hoher Relevanz, weil es uns allen so geht, dass auch oder gerade in den Bereichen, in welchen wir über ein hohes Maß an Fachkompetenz verfügen, es für uns selbst oft schwer zu rekonstruieren ist, wie wir genau zu dieser Fachkompetenz gekommen sind. Das mag mitunter daran liegen, dass eine solche Expertise meist Ergebnis von ganz unterschiedlichen Lernprozessen ist, die im Idealfall nahtlos ineinandergreifen, manchmal aber auch zu widersprüchlichem Wissen und Irritationen führen können.

In diesem Lehrbrief geht es um eine begriffliche aber auch bildungspraktische Auseinandersetzung mit dem Begriff des informellen Lernens im Spiegel empirischer Studien. Ich hoffe, der Text regt Sie zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema an und trägt zur Erweiterung Ihrer Fachkompetenz bei – sei es formell oder informell.

Tübingen, den 28. Januar 2015

Bernhard Schmidt-Hertha

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Grundlagen und Terminologie	6
1.1 Informelles Lernen als bildungspolitischer Kampfbegriff	6
1.2 Exkurs: Lernbegriff	8
1.3 Abgrenzung informellen Lernens	10
1.4 Formen informellen Lernens	14
1.5 Informelles und formelles Lernen im Vergleich	16
1.6 Reflexionsaufgaben	20
2 Kontexte informellen Lernens	21
2.1 Familie und Peers	21
2.2 Freizeit und ehrenamtliches Engagement	23
2.3 Medien	24
2.4 Arbeitsplatz und Beruf	28
2.5 Informelles Lernen in anderen Kulturen	34
2.6 Reflexionsaufgaben	37
3 Voraussetzungen informellen Lernens	38
3.1 Vorangegangene Lernerfahrungen	38
3.2 Lernstrategien und Lernkompetenz	39
3.3 Lernanlässe und Lerngelegenheiten	41
3.4 Lernressourcen	43
3.5 Reflexionsaufgaben	45
4 Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	46
4.1 Kompetenzerfassung und -bilanzierung	46
4.2 Kompetenzmessung	49
4.3 Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Beruf	51
4.4 Übungsaufgabe	53
5 Aktuelle Forschungsthemen	54
5.1 Informelles Lernen in der Nacherwerbsphase	54
5.2 Informeller Erwerb von Medienkompetenz Erwachsener	55
6 Fazit	59
7 Literaturverzeichnis	61
8 Literaturempfehlungen	75
9 Abbildungsverzeichnis	76

EINLEITUNG

Informelles Lernen hat in Zusammenhang mit den Diskursen um lebenslanges Lernen in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr bildungspolitische wie bildungspraktische Aufmerksamkeit erfahren. Parallel dazu wurden auch in der Bildungsforschung Studien realisiert, die versuchten, informelles Lernen – oder zumindest Ausschnitte davon – empirisch zu erfassen. Informelles Lernen wird dabei stets gedacht als ein wichtiger Baustein im System des Lebenslangen Lernens, also als Aufnahme, Verarbeitung und Integration von Wissen und Erfahrung in das Verhaltensrepertoire eines Individuums über die gesamte Lebensspanne. Lernen im Erwachsenenalter und Bildungsprozesse über die Lebensspanne sind verbunden mit einer langen Liste von Forderungen und Erwartungen, insbesondere sollen sie selbstbestimmtes und kreatives Lernen für alle ermöglichen und so zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung beitragen (vgl. OECD 1996). Lebenslanges Lernen wird dabei auf formalen, non-formalen und informellen Wegen realisiert und zielt im Hinblick auf das Erwachsenenalter unter anderem auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums sowie die Befähigung zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen (vgl. FINDSEN & FORMOSA, 2012). Dabei zeichnet sich jedes Alter durch spezifische Lernherausforderungen aus, wobei die Erfahrungen, die in vorangegangenen Lebensphasen gemacht wurden, einen großen Einfluss auf die Bewältigung aktueller Lernanforderungen und die hierfür verfügbaren Lernkompetenzen haben (vgl. TIPPELT & SCHNURR, 2009). Informelles Lernen ist also durch biografisch bedingte individuelle Lernvoraussetzungen, die jeweilige Lebenslage und die in diese individuellen Lebenszusammenhänge eingebetteten Anreiz- und Anforderungsstrukturen sowie lernrelevante Einstellungen und Motive bestimmt.

In diesem Lehrbrief wird auf die begrifflichen Unschärfen informellen Lernens eingegangen und die große Heterogenität von unterschiedlichen Lernaktivitäten verdeutlicht, die unter diesem Begriff subsumiert wird (Kapitel 1). Dabei geht es auch darum, Möglichkeiten und Grenzen informellen Lernens herauszuarbeiten, einige Kontexte informellen Lernens näher auszuleuchten (Kapitel 2) und die Voraussetzungen für Lernaktivitäten außerhalb organisierter Bildungsangebote zu reflektieren (Kapitel 3). Um informellen Lernprozessen in Gesellschaft und Wirtschaftssystem mehr Geltung zu verschaffen, bedarf es Möglichkeiten der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen (Kapitel 4), die ebenso Gegenstand von Forschungsarbeiten sind wie zahlreiche andere Aspekte informellen Lernens. Zwei exemplarische Arbeitsbereiche der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit informellem Lernen werden abschließend vorgestellt (Kapitel 5).

Mit diesem Lehrbrief soll ein grundlegendes Verständnis für den Begriff des informellen Lernens und seine bildungspolitische wie bildungspraktische Relevanz gewonnen werden. Ferner sollen Sie nach dem Durcharbeiten des Textes für verschiedene Lesarten informellen Lernens, seine Möglichkeiten und Grenzen sensibilisiert sein und darauf aufbauend in der Lage, informelle Lernprozesse für die Gestaltung von Lernumgebungen angemessen zu berücksichtigen. Auf Basis grundlegender Kenntnisse zur Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenz sollen Ihnen nach dieser Lerneinheit verschiedene Handlungsstrategien hierfür sowie die damit verbundenen Anforderungen bekannt sein, um darauf aufbauend die Möglichkeiten einer Erfassung informell erreichter Lernergebnisse in unterschiedlichen Kontexten einschätzen zu können.

1 Grundlagen und Terminologie

In diesem ersten Kapitel des Lehrbriefs stehen die Klärung des Begriffs „informelles Lernen“ und dessen Verhältnis zu anderen Lernformen im Zentrum. Dabei geht es auch um die Problematik der Erfassung und Eingrenzung dieser Kategorie und um die Frage, inwieweit informelles Lernen andere Lernwege (z.B. in Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung) ersetzen kann. Da der Begriff in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion oft sehr unterschiedlich gebraucht wird und auch mit ganz unterschiedlichen Thesen zur Bedeutung informeller Lernprozesse verbunden wird, werden die damit verbundenen Kontroversen relativ ausführlich behandelt und vor allem auch deutlich gemacht, wo die Grenzen informellen Lernens liegen.

1.1 Informelles Lernen als bildungspolitischer Kampfbegriff

Mit den Ansätzen JOHN DEWEYS – der auch als Urheber des Begriffs genannt wird (vgl. OVERWIEN 2005) – und GEORG KERSCHENSTEINERS (vgl. GERSTENMAIER & MANDL 2006) gingen bereits Elemente informellen Lernens in die klassische Berufsbildungstheorie ein (vgl. DEHNBOSTEL & GONON 2002). Heute wird der schillernde Terminus in verschiedenen Kontexten und Lesarten herangezogen, vor allem wenn es um die Ergänzung organisierter Lehr-Lernformen und die Überwindung von genuin mit diesen verbundenen Grenzen geht. Der vor allem in Zusammenhang mit Innovationen im Bereich beruflicher Bildung häufig verwendete Begriff beschreibt dabei keine neuen, revolutionären Lernformen, sondern es handelt sich vielmehr um die Wiederentdeckung der ursprünglichsten Form menschlichen Erkenntnisgewinns. So wächst in Bildungsforschung und -praxis das Bewusstsein, dass das – wegen der begrenzten Erfahrungs- und Lernwelten und damit der eingeschränkten Möglichkeiten informellen Lernens erst eingeführte – formale Bildungssystem auch wiederum Grenzen und Einschränkungen unterliegt und seinerseits auf die Ergänzung durch informelle Lernprozesse angewiesen ist (vgl. MEDER 2002, S. 8). In der Diskussion um informelles Lernen am Arbeitsplatz scheinen auch monetäre Argumente eine wesentliche Rolle zu spielen und es wird verschiedentlich auf das mögliche Einsparpotential durch eine Verlagerung der beruflichen Aus- und Weiterbildung von organisierten und kostenintensiven Lernveranstaltungen hin zu arbeitsplatznahen und zumindest auf den ersten Blick günstigeren Lernformen verwiesen (vgl. LAUR-ERNST 1998). Anstöße hierzu kommen aus zahlreichen internationalen Forschungsarbeiten, die sich bereits seit den 1970ern zunächst mit informellem Lernen in Entwicklungsländern, dann auch mit informellen Formen beruflicher Qualifizierung in den westlichen Industrienationen auseinandersetzen. In Deutschland ging das Thema erst seit Mitte der 1990er breit in die empirische Bildungsforschung ein, wenn auch mit einem klaren Fokus auf berufliches Lernen (vgl. KREIMEYER 2004) und auf Basis der europäischen Diskussion um das Lebenslange Lernen (vgl. DELORS 1996; OECD 1996).

Auf bildungspolitischer Ebene scheint das Thema ‚informelles Lernen‘ nicht nur als vermeintlich kostengünstigere Alternative zu organisierten Bildungsangeboten relevant, son-

dem die Einbeziehung informeller Lernformen in die Diskurse um das lebenslange Lernen erhöhen die Verantwortlichkeit und Verfügbarkeit des Individuums für Lernprozesse. Denn in dem Maße, in dem Lernen unabhängig von institutionellen Strukturen und professionell vorbereiteten Lernumgebungen möglich wird, kann die Forderung nach einem kontinuierlichen Weiterlernen von Individuen auch unabhängig von verfügbaren Ressourcen und Infrastrukturen erhoben werden. Mit anderen Worten, wenn man immer und überall lernen kann, dann ist das Fehlen von Lehrern, Bildungseinrichtungen oder finanziellen Ressourcen für die Teilnahme an Bildungsangeboten auch keine Entschuldigung mehr für Nicht-Lernen.

Seitdem in den 1990er Jahren sowohl die OECD (1996) als auch die UNESCO (1996) das informelle Lernen in ihren bildungsprogrammatischen Papieren zu einem Kernelement der Strategie des Lebenslangen Lernens deklarierten, wurde informelles Lernen ein fester Bestandteil der in den letzten Jahren immer wieder heftig kritisierten Lifelong Learning Policy von EU, OECD und UNESCO (z.B. SCHEMANN 2006; MILANA 2012). Im Fokus der Kritik steht die Delegation der Verantwortung für Lernprozesse und damit auch für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe an die Bürger. WILDEMEERSCH und SALLING OLESON (2012) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem Wandel von der Emanzipation zum „Empowerment“ – also von der Herstellung von Mündigkeit und der Befähigung der Lernenden, für die eigenen Interessen einzutreten, als zentrales Bildungsziel hin zur Stärkung der Individuen, im täglichen Wettbewerb zu bestehen und den durch die marktwirtschaftlichen Logiken entstehenden Anforderungen gerecht zu werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob der mündige und gesellschaftliche Realitäten kritisch hinterfragende oder der angepasste und gesellschaftliche Erwartungen erfüllende Bürger das Ziel Lebenslangen Lernens sein sollen.

Diese Frage steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage nach der Relevanz informellen Lernens. Denn während diese individualisierte Form des Lernens für die Bewältigung aktueller Handlungs- und Verhaltensanforderungen in besonderer Weise geeignet zu sein scheint und hier ihr volles Potential entfaltet, sind ihr an anderer Stelle enge Grenzen gesetzt. Im informellen Lernen werden gerade hinsichtlich der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und noch mehr wenn die Reflexion über diese Lebenswelt hinausreichender Themen und Kontexte erforderlich ist, klare Limitationen sichtbar. Diese Form der Aneignung von Wissensbeständen und Auseinandersetzung mit Handlungsproblemen bleibt immer eng an die begrenzte Erfahrungswelt des Einzelnen und die darin eingebetteten Lerngelegenheiten gekoppelt. Das heißt dass z.B. jemand, der keinen Zugang zu einem chemischen Labor hat, kaum die Möglichkeit hat, sich informell mit Problemen der anorganischen Chemie auseinanderzusetzen.

Jenseits dieser Grenzen unterstreicht der Diskurs ums informelle Lernen die Unabhängigkeit von Lern- und Bildungsprozessen von institutionalisierten Strukturen. Prinzipiell – so kann man verschiedene Papiere der Europäischen Union lesen – sind Lernergebnisse unabhängig von ihrem Entstehungskontext zu bewerten. Es kommt also nicht darauf an, wo und wie etwas gelernt wird, sondern ausschließlich darauf, was und inwieweit dieses Wissen für die Einzelnen verfügbar und anwendbar ist (vgl. European Union 2012). Damit wird grundsätzlich das Privileg von Bildungsinstitutionen, Zertifikate zu vergeben und damit Zu-

gänge zu beruflichen Tätigkeitsfeldern zu eröffnen oder zu beschränken, in Frage gestellt. Wenn Lernen immer und überall stattfinden kann, warum ist dann der Besuch einer höheren Schule Voraussetzung für die Zulassung zum Studium? Warum muss ein formales Studium absolviert werden, bevor der Einstieg in einen akademischen Beruf möglich ist, wenn das entsprechende Wissen doch ebenso im Selbststudium angeeignet werden kann? Was unterscheidet jemanden mit einer zertifizierten Berufsausbildung von einem angelernten Arbeiter, der seit vielen Jahren die gleiche Tätigkeit ausübt? An solchen Fragen knüpfen viele Initiativen zur Validierung und Zertifizierung informellen Lernens an (siehe auch Kapitel 4), die davon ausgehen, dass die erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände entscheidend sind und nicht der Rahmen, in dem sie erworben wurden. Gleichzeitig können diese Bestrebungen auch als Versuch gesehen werden, die staatliche Kontrolle über die Vergabe von Bildungszertifikaten zurückzudrängen.

Die Idee des informellen Lernens birgt also vielerlei bildungspolitisches Potential in sich und kann als Vehikel für die Durchsetzung einseitiger politischer Interessen missbraucht oder als bislang zu wenig beachtete Form des Kompetenzerwerbs mehr in den Fokus gerückt werden. Dabei scheint der Begriff auch deswegen so vielseitig anschlussfähig für unterschiedliche bildungspolitische Argumentationen, weil in der Regel offen bleibt, was die einzelnen Akteure eigentlich unter informellem Lernen genau verstehen.

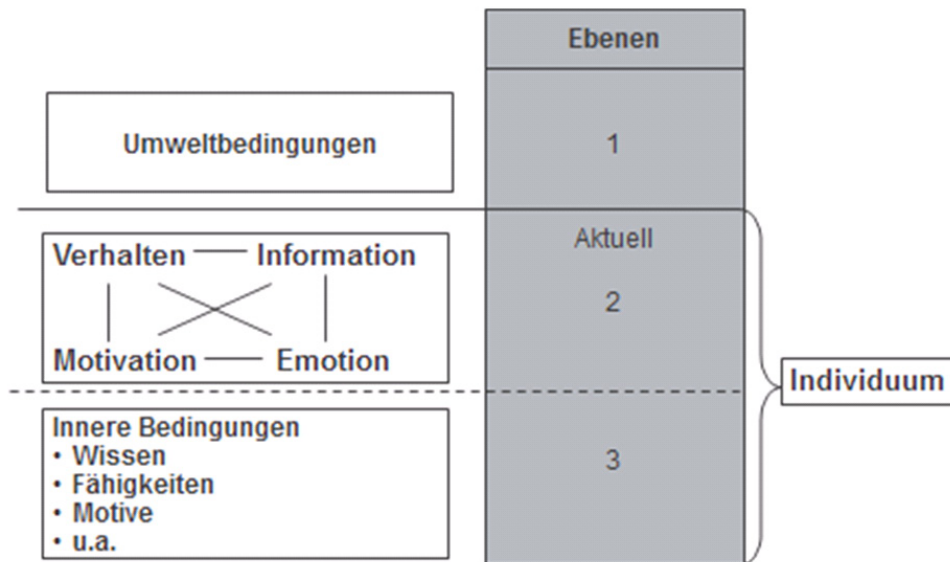
1.2 Exkurs: Lernbegriff

Um im weiteren Verlauf klären zu können, wie der sehr unterschiedlich verwendete Terminus des informellen Lernens spezifiziert und abgegrenzt werden könnte, ist zunächst eine Klärung des zugrundeliegenden Lernbegriffs erforderlich. Das scheint insbesondere vor dem Hintergrund geboten, dass unter informellem Lernen teilweise auch unbewusste und nur schwer auf bestimmte Situationen und Kontexte zurückzuführende Prozesse des Erwerbs von Fähigkeiten und Kompetenzen subsumiert werden, die vielleicht auch als Sozialisationsprozesse bezeichnet werden könnten. So kann man z.B. in Frage stellen, ob die in der schulischen Laufbahn entwickelte Leistungsorientierung – die ja keineswegs nur durch die Schule beeinflusst ist – als informeller Lernprozess oder eher als Sozialisationserfahrung anzusehen ist. Es stellt sich also grundsätzlich die Frage, ob es sich bei diesem Beispiel um einen Prozess handelt, der als „Lernen“ bezeichnet werden soll.

Eine klare Definition für „Lernen“ fällt schwer, da diese in unterschiedlichen Disziplinen uneinheitlich erfolgt. Ohne Zweifel steht Lernen aber mit Denken in Verbindung, wobei Denken zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Lernen ist. Lernen ist gekennzeichnet durch seine Wirkung auf kognitive Strukturen: „Ein zentrales Bestimmungsmerkmal für kognitives Lernen ist die Veränderung des Denkens“ (GROPENGIESSER 2003, S. 35). Damit ist auch eine neurobiologische Perspektive angedeutet, die Lernen als Veränderungen in neuronalen Verknüpfungen begreift (vgl. SPITZER 2002). Aus pädagogischer Perspektive muss „Lernen“ aber auch in seinem Bezug zum Handeln gesehen werden. Lernen meint

demnach nicht nur eine Erweiterung des Wissens, sondern auch eine Veränderung von Handlungsmustern, sofern diese auf verändertes Denken zurückzuführen sind (vgl. BÖHM 1994, S. 442).

Abbildung 1: Allgemeines Verhaltensmodell nach STRAKA (2000)



Ein Verständnis von Lernen als jede Art der Informationswahrnehmung, -verarbeitung und -aneignung würde zu einer Entgrenzung des Lernbegriffs führen und Lernen einem allgegenwärtigen und in seinen Formen und Facetten nicht mehr überschaubaren Ablauf kognitiver Prozesse gleichsetzen. Ein derart weit gefasster Lernbegriff ließe kaum mehr verallgemeinerbare Aussagen über „das Lernen“ zu und entzöge sich somit der wissenschaftlichen Analyse. Wird der Lernbegriff hingegen auf den Erwerb expliziter Wissensstrukturen begrenzt, so wird z.B. der Aufbau von Erfahrungswissen, das sowohl explizite als auch implizite Wissensbestände umfasst (vgl. KOLLER/PLATH 2000) und gerade in beruflichen Kontexten von zentraler Bedeutung sein kann, ausgeblendet. SCHÄFFTER (2001) definiert Lernen aus einer systemtheoretischen Perspektive als die „kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Anteilen aus der je systemspezifischen Umwelt“ (ebd., S. 166). Ergänzend verweist er auf zwei Aspekte des Lernens als „kognitiv strukturierende Umweltaneignung“ (ebd., S. 198): Zum einen die bewusste Schließung von Wissenslücken innerhalb bestehender Wissensstrukturen durch gezielte Lernprozesse; zum anderen die durch Irritation von außen angeregte Veränderung oder Erweiterung vorhandener kognitiver Strukturen, d.h. ein spontanes Lernen auf Basis überraschender neuer Informationen und Erfahrungen. Die beiden hinter diesen Aspekten liegenden Paradigmen des Lernens erfassen – so SCHÄFFTER (2001) – erst gemeinsam das gesamte Spektrum relevanter Lernprozesse und sind somit nicht als Gegensatzpaare, sondern als zwei unterschiedliche Facetten des Lernens zu verstehen. Allerdings bietet dieser Lernbegriff dadurch kaum weitere Spezifikationen zu dem kritisierten sehr weiten Begriffsverständnis. Eine sinnvolle Verengung kann durch Einbezug der Handlungskomponente erreicht werden, indem Lernen nicht nur als Erweiterung oder Neuorganisation von Wissensstrukturen verstanden wird, sondern an Veränderungen im Handeln der

Person gekoppelt wird. In diesem Sinne ließe sich Lernen dann als kognitiv strukturierende Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstehen, die zur Erweiterung der Handlungskompetenz des Individuums beiträgt. Somit würde träges Wissen (vgl. GRUBER & RENKL 2000) zunächst nicht mehr als Lernergebnis gelten, da es nicht für die Handlungen des Individuums fruchtbar gemacht werden kann. Dabei muss sich das erworbene Wissen keineswegs in unmittelbarem Verhalten äußern – dies wäre ein Rückschritt hin zu einem weitgehend überwundenen behavioristischen Lernverständnis –, sondern die inneren Bedingungen des Individuums verändern, die erst Verhalten ermöglichen. Lernen – also die Veränderung dieses inneren Bedingungsgefüges – erfolgt nach STRAKA (2000) in der durch Verhalten, Motivation, Information und Emotion geprägten Interaktion des Individuums mit seiner Umgebung (siehe auch Abbildung 1). In diesem Sinn kann erst dann von Lernen gesprochen werden, wenn es zu einer langfristigen Veränderung von Wissen, Motiven, Fähigkeiten, etc. kommt, die das Handlungspotential der lernenden Person nachhaltig erweitert.

„Lernen hat dann – und nur dann – stattgefunden, wenn die individuumbezogenen Folgen des Zusammenspiels von Verhalten, Information, Motivation und Emotion aus einer überdauernden Veränderung von inneren Bedingungen bestehen.“

(STRAKA 2000, S. 19)

Lernen wird hier also vom Ergebnis her gedacht. In diesem Verständnis wäre der eingangs beschriebene Vorgang des Erwerbs von Leistungsorientierung durchaus als Lernprozess zu begreifen, auch wenn er sich schwerlich auf konkrete Situationen oder Einzelerfahrungen zurückführen lässt. In STRAKAS Formulierung wird außerdem auf die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess verwiesen (vgl. TIFFANY 2001), deren Bedeutung auch aus der Lernpsychologie bekannt ist (vgl. GÖTZ, FRENZEL & PEKRUN, 2009) und in neurophysiologischen Untersuchungen bestätigt wurde (vgl. SPITZER 2002).

1.3 Abgrenzung informellen Lernens

Lernen kann sich also auf ein großes Spektrum zunächst sehr verschiedenartiger Vorgänge beziehen. Eine systematische Darstellung aller denkbaren Formen von Lernprozessen kann hier nicht geleistet werden, es werden jedoch einige Kriterien zur Differenzierung von Lernformen umrissen, die auch zur Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens herangezogen werden.

Lernen kann z.B. ein unterschiedliches Maß an Organisation, an Strukturiertheit oder an institutioneller Einbettung aufweisen. Je nachdem, ob die Entscheidung über Lerninhalte, -ziele, -methoden und -zeiten auf Seiten der Lernenden liegt oder durch die Lehrenden bzw. äußere Rahmenbedingungen vorgegeben werden, lassen sich stärker selbstgesteuerte und stärker fremdgesteuerte Lernszenarien unterscheiden. Diese Unterscheidung greift jedoch nur für bewusst und gezielt initiierte Lernprozesse, die wiederum von beiläufigem und unbeabsichtigtem Lernen getrennt betrachtet werden müssen. Dabei kann sowohl der Lernvorgang selbst bewusst oder unbewusst erfolgen, als auch das Lernergebnis bewusst

oder unbewusst sein. Den Lernenden ist das Gelernte dann als explizites Wissen für das Bewusstsein unmittelbar zugänglich oder als implizites Wissen zwar handlungsrelevant aber nicht kommunizierbar, da es sich nicht unmittelbar seinem Bewusstsein erschließt (vgl. Eraut 2000; Baron, Wilson & Riddell 2000). So fällt es uns z.B. leicht, mit anderen über die Inhalte eines kürzlich gehörten Vortrags zu sprechen (explizites Wissen), aber vergleichsweise schwer, einem Fahranfänger zu erläutern, welche einzelnen Handgriffe wir beim Autofahren verrichten (implizites Wissen).

explizites Wissen

implizites Wissen

Damit sind bereits einige Kriterien genannt, die zur Differenzierung verschiedener Formen des Lernens grundsätzlich herangezogen werden können:

*Kriterien zur
Differenzierung
verschiedener Formen
des Lernens*

- organisiertes vs. spontanes Lernen (Organisationsgrad),
- gezieltes vs. beiläufiges Lernen (Zielgerichtetheit),
- selbst- vs. fremdgesteuertes Lernen (Selbststeuerung),
- bewusstes vs. unbewusstes Lernen (Bewusstheit).

Diese Dimensionen werden auch zur Unterscheidung organisierter und informeller Lernprozesse genutzt, wenngleich die Grenzen hier oft fließend verlaufen und – je nach Erkenntnisinteresse – die eine oder die andere Differenzierung stärker in den Fokus rückt.

DEHNBOSTEL (2002a) unterscheidet informelles und formelles Lernen anhand von dessen Zielgerichtetheit als zentrales Kriterium, wenn er schreibt:

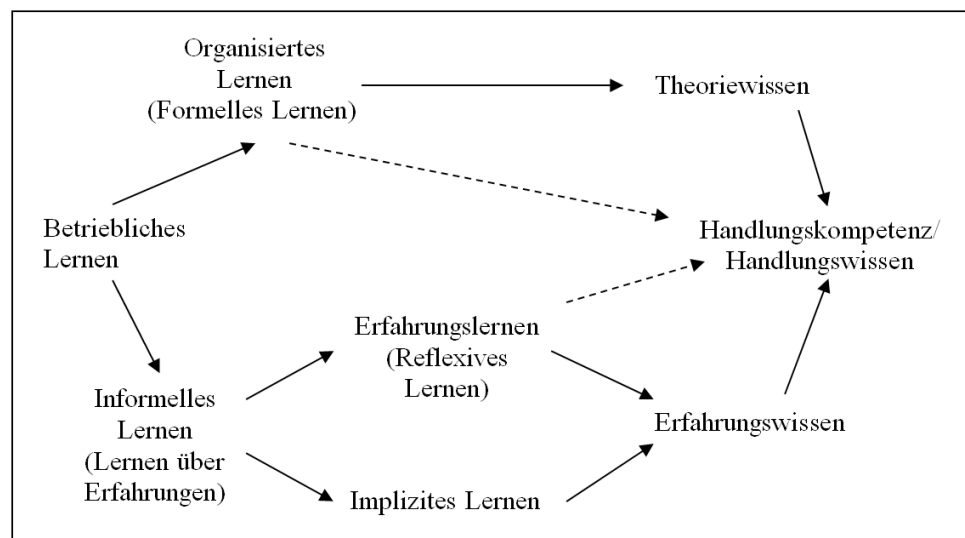
„Dabei handelt es sich beim informellen Lernen im Gegensatz zum formellen Lernen um eine Lernart, bei der sich ein Lernergebnis einstellt, ohne dass dieses von vornherein gezielt und organisiert angestrebt wird. Informelles Lernen kann als ein Lernen in und über Erfahrungen verstanden werden, wobei die Erfahrungen in Reflexion und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewusst zu Lernprozessen führen.“ (ebd., S. 3)

Die Beschreibung informeller Lernprozesse erfolgt in dieser Definition – wie in zahlreichen anderen Versuchen, den Begriff zu umreißen – nur in Abgrenzung zu formellen Lernprozessen, d.h. informell ist alles, was nicht formell ist. Durch diese Negativ-Definition bleibt informelles Lernen zunächst aber unterbestimmt, da die spezifische Qualität informellen Lernens unklar bleibt.

Formelles Lernen wird im Verständnis von DEHNBOSTEL verbunden mit der Erreichung eines klar festgelegten Lernergebnisses, zu dessen Erreichung auch entsprechende Vorbereitungen erfolgen (Organisationsgrad). Dabei bleibt zunächst außen vor, inwieweit es sich um selbstorganisierte Lernprozesse handelt oder ob weitere Personen (Dozenten, Coaches, etc.) am Lernprozess beteiligt sind. Durch die indirekte Beschreibung informellen Lernens als alle Lernprozesse, die zu nicht intendierten Ergebnissen führen, ist informelles Lernen

prinzipiell auch in formal organisierten Settings möglich, wenn dort Dinge gelernt werden, die so nicht intendiert waren. So könnte im formalen Setting Schule z.B. gelernt werden, wie man unbemerkt vom Sitznachbarn abschreibt, ohne dass das vorher als Lernziel deklariert wurde. Fraglich ist allerdings, wie präzise sich Lernergebnisse überhaupt vorab festlegen lassen. Diese zunächst also sehr weite Fassung des informellen Lernens grenzt DEHNBOSTEL im zweiten Teil seiner Definition nur insofern ein, als er Erfahrungen als zentrale Grundlage informellen Lernens postuliert, ohne darauf weiter einzugehen. Ohne eine genauere Bestimmung des Erfahrungsbegriffs erweist sich diese scheinbare Eingrenzung als keine echte, da Lernprozesse im weitesten Sinne immer auf Erfahrungen – welcher Art auch immer – zurückgeführt werden können (vgl. ERPENBECK 2002). Erfahrungen können dabei sowohl reflexiv verarbeitet werden und so ins Bewusstsein des Lernenden gelangen, als auch unbewusst die kognitiven Strukturen und die Handlungskompetenz des Individuums verändern. Informelles Lernen lässt sich nach DEHNBOSTEL (2002a) demzufolge unterteilen in bewusstes Erfahrungslernen (auch reflexives Lernen) und implizites Lernen, wobei beide Formen des Erfahrungslernens schließlich zum Erfahrungswissen einer Person führen, das zusammen mit dem Theoriewissen einer Person letztlich deren Handlungskompetenz bestimmt (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Betriebliche Lern- und Wissensarten nach DEHNBOSTEL



Quelle: DEHNBOSTEL 2001, S. 253

erfahrungsgeleitetes und wissensgeleitetes Lernen

Analytisch zu trennen ist dieses erfahrungsgeleitete Lernen von eher wissensgeleitetem Lernen, wie es in organisierten Lernprozessen im Mittelpunkt steht (vgl. SEVSAY-TEGETHOFF 2004). Das informelle, erfahrungsgeleitete Lernen zielt – in Abgrenzung zu wissensgeleitetem Lernen – nicht ausschließlich auf die Fähigkeit, Handlungsstrategien zu planen und diese dann umzusetzen, sondern entfaltet sein Potential zur Entwicklung von Handlungskompetenz gerade hinsichtlich von Unplanbarkeiten in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. BÖHLE 2004). BAUER und MUNZ (2004) betonen, dass gerade das Erfahrungswissen, das seinen Trägern überwiegend nicht bewusst ist, Personen im Prozess der Arbeit erst

handlungsfähig macht. Informell aufgebautes Erfahrungswissen geht also deutlich über die verallgemeinerten Wissensbestände hinaus, wie sie sich organisiert vermitteln lassen und stellt in Kombination mit diesen letztlich erst die volle Handlungsfähigkeit her (vgl. ebd.). Das entscheidende Kriterium zur Trennung informellen und organisierten Lernens ist damit weniger die Art und Weise, in der Wissen aufgebaut wird, als die Form des erworbenen Wissens (implizit oder explizit) und dessen Verwendbarkeit.

Während nach DEHNBOSTELS Verständnis auch formales und non-formales Lernen nicht an Organisationen oder Institutionen gebunden ist, schlagen RAUSCHENBACH u.a. in einer Expertise vor, sich an den Lernorten zu orientieren (vgl. BMBF 2004a, S. 28 f.). Damit folgt die Forschergruppe der auch in verschiedenen EU-Dokumenten auftauchenden Dreiteilung in formale Bildung, wie sie in formalen Bildungsinstitutionen stattfindet, non-formale Bildung, die zwar außerhalb des formalen Bildungssystems und auf freiwilliger Basis erfolgt, aber dennoch auf organisierten Angeboten beruht, und informelle Bildung außerhalb organisierter Bildungsangebote (vgl. auch SCHMIDT-HERTHA 2011b). Informelle Bildung bleibt hier in gewisser Weise wieder eine Restkategorie, analog zu informellem Lernen, unter dem die Autoren in Anlehnung an DOHMEN (2001) „alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen“ (BMBF 2004a, S. 29) subsumieren. An dieses Verständnis informellen Lernens knüpft auch OVERWIEN (2002) an, der aber (ebenfalls in Anlehnung an DOHMEN 2001) inzidentelles Lernen als vierte Kategorie neben formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen einführt. Inzidentelles oder auch implizites Lernen wird dabei als „Nebenprodukt anderer Tätigkeiten“ (ebd., S. 44) verstanden, während informelles Lernen nach diesem Verständnis ausschließlich bewusstes und reflektiertes Lernen umfasst.

inzidentelles Lernen

Diese definitorische Eingrenzung, die zu einer Ausklammerung einer – wenn nicht der – zentralen Form informellen Lernens führt, nämlich den nicht bewussten und geplanten Lernprozessen, ist aber nur sehr eingeschränkt anschlussfähig an die wissenschaftlich geführten Diskurse und empirische Studien zum informellen Lernen. Daher wird im Folgenden – sofern nicht anders erwähnt – inzidentelles Lernen als Teil des informellen Lernens verstanden. SCHUGURENSKY (2000) erweitert den Begriff noch einmal und bezieht neben selbstgesteuertem und inzidentellem Lernen auch Sozialisationsprozesse als dritte Form informellen Lernens ein. Damit wird auch die Internalisierung von Normen, Werten und Verhaltensweisen im Rahmen von Sozialisationsprozessen zu einem Teil des informellen Lernens. Gerade die Beantwortung der Frage, ob unbewusstes Lernen als Teil des informellen Lernens anzusehen ist, hat aber wesentliche Folgen für die empirische Erhebung informeller Lernprozesse und erklärt einen großen Teil der oft sehr unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Befunde zum informellen Lernen. Grundlage dieses Problems ist die Vermischung verschiedener Bezugssysteme zur Trennung formellen und informellen Lernens. Der Ansatz von GÜNTHER DOHMEN (2001) bezieht sich zunächst auf den Organisationsgrad von Lernprozessen und deren Einbettung in das formale Bildungswesen. Die Intentionalität und Bewusstheit von Lernprozessen stellt dagegen ein anderes, quer zu der Differenzierung DOHMENS liegendes Bezugssystem dar (vgl. z.B. SCHUGURENSKY 2000). Dabei sind explizites und implizites Lernen sowohl im Kontext formaler als auch non-formaler und informeller Settings denkbar, wenn auch die jeweiligen Anteile unterschiedlich verteilt sein dürften (vgl.

*Sozialisationsprozesse
als Form informellen
Lernens*

STRAKA 2003). Hinzu kommt, dass gerade im Rahmen eines weitgefassten Verständnisses informellen Lernens jeder Lernprozess bei genauerer Betrachtung informelle und formelle, also intendierte und nicht-intendierte, strukturierte und unstrukturierte Komponenten umfasst (vgl. ZÜRCHER 2007, S. 35 ff.).

Noch unschärfer wird der Begriff schließlich mit Blick auf die internationale Diskussion um informal, non-formal und incidental learning – Begriffe, die zwar als Wurzeln der europäischen Diskussion um informelles Lernen gesehen werden können (vgl. STRAKA 2000, S. 22), aber keineswegs einfach mit ihren deutschsprachigen Pendanten gleichzusetzen sind. Auf diese alternativen Konzepte und Verständnisse von informellem Lernen – wie sie u.a. von MARSICK & WATKINS, LIVINGSTONE und GARRICK vorliegen – kann hier allerdings nicht eingegangen werden.

Produktiver und realistischer als die Suche nach einer einheitlichen und konsensfähigen Definition scheint die klare Beschreibung des jeweils im Fokus stehenden Forschungsgegenstands der jeweiligen Arbeit. Dabei sind in der Regel nur Lernprozesse empirisch zu untersuchen, die zumindest rückblickend im Bewusstsein der Lernenden verankert sind, wobei diese weder geplant noch unmittelbar intendiert sein müssen. Um Lernprozesse jedoch als solche identifizieren zu können, ist es notwendig, dass den Lernenden zumindest retrospektiv ein Wissenszuwachs bewusst wird. LIVINGSTONE (1999, S. 69) formuliert dies wie folgt:

„Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein als solche erkannt zu werden.“

Informelles Lernen soll im Folgenden – sofern nicht ausdrücklich anders erwähnt – verstanden werden als alle Prozesse und Aktivitäten, die außerhalb organisierter Lernveranstaltungen erfolgen und zum Aufbau von Wissensbeständen bzw. Fähigkeiten des Individuums beitragen, die diesem retrospektiv auch als Lerneffekte bewusst werden.

1.4 Formen informellen Lernens

„If all learning were to be represented by an iceberg, then the section above the surface of the water would be sufficient to cover formal learning“ (Coffield 2000, p. 1).

Anknüpfend an die Diskussion um die Abgrenzung informellen Lernens, ergibt sich ein breites Spektrum an Lernformen und Lerngelegenheiten im Alltag, die den Aufbau von Wissen ermöglichen. Innerhalb des informellen Lernens können implizite und intendierte Lernprozesse unterschieden werden. Der Rückgriff auf Fachliteratur oder das Durchlaufen eines E-Learning-Angebots basiert ebenso auf einer bewusst herbeigeführten Lernsituation wie organisierte Formen des Austausches mit Gleichgesinnten (z.B. Arbeitskreise, Workshops, etc.), die Unterweisung am Arbeitsplatz oder autodidaktische Lernformen. Die genannten Formen informellen Lernens unterscheiden sich zum Teil erheblich im Hinblick auf die Zufriedenheit der Lernenden. In der Repräsentativstudie von BARZ und TIPPELT (2004b) wurden

die Befragten, die bereits Erfahrungen mit der jeweiligen Form informellen Lernens hatten, gebeten, diese positiv oder negativ zu bewerten. Während 90 % bzw. 83 % der Befragten „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ und die „Unterweisung am Arbeitsplatz“ rückblickend positiv bewerteten, traf dies beim „Selbstgesteuerten Lernen mit Medien“ nur bei 34 % zu (vgl. KUWAN 2005, S. 77). In verschiedenen Studien bestätigt sich eine herausragende Rolle von informellem Lernen für den individuellen Kompetenzerwerb (z.B. BAETHGE & BAETHGE-KINSKY 2004). In der Repräsentativbefragung von SCHIERSMANN und STRAUß (2003) nannten lediglich 13 % organisierte Bildungsangebote als wesentlichstes Lernfeld, während mit dem arbeitsbegleitenden Lernen (52 %), dem Lernen mit traditionellen und neuen Medien (21 %) und dem Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld (15 %) informelle Kontexte als wesentlich bedeutender eingeschätzt wurden.

Die Bedeutung, die den einzelnen Lernformen für die persönliche Kompetenzentwicklung beigemessen wird, ist aber nicht unabhängig von den sich bietenden Möglichkeiten, d.h. die Bedeutung formaler bzw. non-formaler Lernkontexte wird von denjenigen Befragten deutlich höher eingeschätzt, die vermehrt Zugang zu entsprechenden Weiterbildungsangeboten hatten (vgl. ebd.). Bisherige Lernerfahrungen prägen ebenso die Bedeutung, die Lernende verschiedenen Lernkontexten beimessen. So schätzen Personen mit insgesamt geringen Lernerfahrungen die Bedeutung informellen Lernens am Arbeitsplatz höher ein, als Personen mit vielseitigen Lernerfahrungen (vgl. BAETHGE & BAETHGE-KINSKY 2002, S. 84). Das dominierende lebensbegleitende Lernen kann als überwiegend implizites Lernen verstanden werden, welches – im Gegensatz zu Formen selbstgesteuerten Lernens – beiläufig im Alltag erfolgt, z.B. durch neue Herausforderungen und Problemstellungen, durch deren Bearbeitung die Handlungskompetenz der Lernenden ausgebaut wird. Das daraus resultierende Wissen ist i.d.R. ebenfalls implizit und wird den Wissensträgern erst durch Reflexion bewusst (vgl. DOHMEN 2001, S. 34 ff.). Sowohl die Reflexion als auch der Aufbau impliziten Wissens liegt aber nicht außerhalb des Einflussbereichs erwachsenenpädagogischer Angebote. Potential zur Förderung und Unterstützung impliziten Lernens sehen WINKLER und MANDL (2005) in der Integration sozialer Lernarrangements und authentischer Kontexte in Weiterbildungsangebote oder in sogenannten Communities of Practice¹.

Während im deutschsprachigen Raum Studien zu den bewusst initiierten und selbstorganisierten Lerngelegenheiten überwiegen – sei es auf Basis repräsentativer Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten insgesamt (z.B. BILGER u.a. 2013; RAMMSTEDT 2013; SCHIERSMANN & STRAUß 2003) oder im Kontext der Untersuchung bestimmter Berufsbereiche (z.B. DEHNBOSTEL, MOLZBERGER & OVERWIEN 2003; NOVAK 2002) – reflektieren insbesondere US-amerikanische Studien stärker die impliziten Lernprozesse und fragen nach Möglichkeiten, wie das so aufgebaute implizite Wissen in explizites umgewandelt werden kann. Das in praktischen Tätigkeiten durch Erfahrungen entstandene implizite Wissen kann durch die Reflexion des Prozesses der Wissensaneignung oder der Wissensbestände selbst von den Wissenden als solches „entdeckt“ und damit zu explizitem Wissen werden. Der sich durch dieses Vor-

¹ Communities of Practice bezeichnen problemzentrierte und auf den ersten Blick relativ lose Gruppen von Fachleuten, die auch auf relativ überdauernden sozialen Netzwerken beruhen bzw. in diese übergehen können. Zunächst zeichnen sich Communities of Practice aber durch ihre klare thematische Ausrichtung aus. In ihnen werden Informationen ausgetauscht und bewertet, Wissen konstruiert und kommuniziert sowie Handlungsstrategien entwickelt (vgl. Wenger 1998).

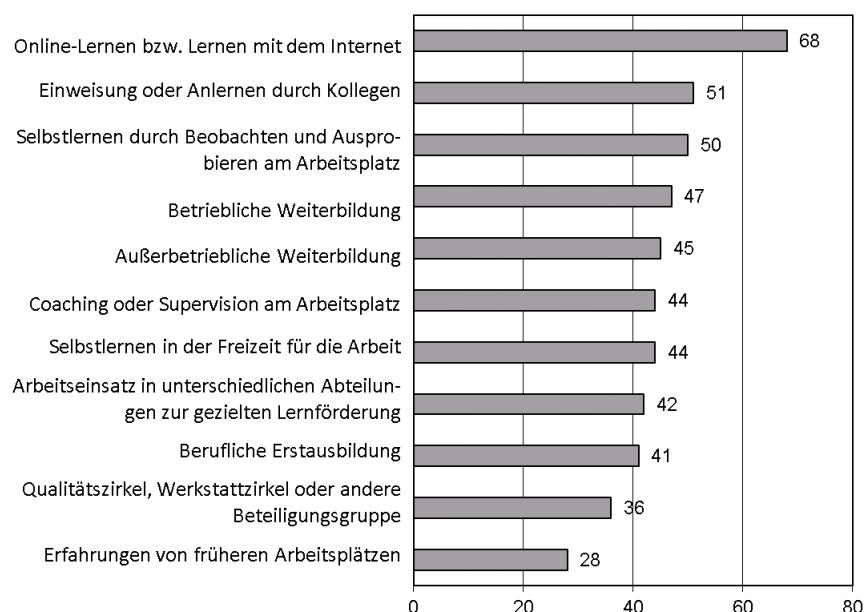
*reflektierte Praktiker**Konzept der lernenden Organisation*

gehen auszeichnende „reflektierte Praktiker“ ist daher nach SCHÖN (1990) das Idealbild des informell Lernenden. An den Ansatz von SCHÖN lehnen sich – neben zahlreichen anderen Autoren (z.B. BLACKER 2001; CROSBY 2001; HAGER 1998) – auch die Untersuchungen von MARSICK und WATKINS (1990) an, die eine ganze Reihe sehr heterogener Studien zur Nutzung informeller Lernformen in Aus- und Weiterbildungskontexten umfassen. Im Mittelpunkt steht das Konzept der lernenden Organisation, in dem das Wissen und die Kompetenzen der Mitarbeiter das Humankapital des Unternehmens abbilden (vgl. MARSICK & WATKINS 1999). In einer lernenden Organisation werden Lernziele und Lernerfolge aber letztlich durch das Unternehmen definiert und durch entsprechende Anreizsysteme gefördert bzw. ggf. auch unterdrückt (vgl. GARRICK 1999). Es wird also von einer Steuerbarkeit oder zumindest teilweisen Gestaltbarkeit informeller Lernprozesse von Seiten der Personalentwicklung ausgegangen.

1.5 Informelles und formelles Lernen im Vergleich

Informelles Lernen ist die ursprünglichste und älteste Form menschlichen Lernens, die weder an Lehrinstitutionen noch an Lehrpersonal gebunden ist. Gelegentlich taucht daher die Frage auf, ob die Wiederentdeckung des informellen Lernens in den vergangenen Jahren dazu führt, dass formale und non-formale Lernangebote teilweise oder vollständig durch informelle Lernformen ersetzt werden. Verschiedene Studien scheinen darauf zu verweisen, z. B. wenn KUWAN (2005) kaufmännische Fachkräfte nach den zukünftig wichtigsten Formen beruflichen Kompetenzerwerbs fragt und die traditionelle betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung nur Rang 4 und 5 in der Häufigkeit der Nennungen einnehmen, während informelle Lernwege als bedeutender eingeschätzt werden (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Formen des beruflichen Kenntniserwerbs für kaufmännische Bürotätigkeiten in den nächsten 3 Jahren (Quelle: KUWAN 2005, S. 85)



Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Befragungen (vgl. CEDEFOP 2003; BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004). Befragt nach Kontexten, in welchen sie im vergangenen Jahr gelernt hätten, nennen die über 18000 Erwachsenen, die an einer europaweiten Befragung teilnahmen, vorrangig informelle Lerngelegenheiten im privaten (zu Hause, Zusammenkünfte mit anderen Menschen, Freizeitaktivitäten, Nutzung von Bibliotheken, Auslandsaufenthalte, gesellschaftl./polit. Engagement) und beruflichen Bereich (während der Arbeit, am Arbeitsplatz, Aus- und Weiterbildung außerhalb von Arbeitsplatz und formalen Angeboten). Erst an zehnter Stelle folgen schließlich non-formale Weiterbildungsangebote am Arbeitsplatz, gefolgt von Schule und Hochschule (vgl. CEDEFOP 2003). Dennoch ist die Erfassung informeller Lernprozesse – stärker noch als bei non-formalen und formalen Lernaktivitäten – von der Erhebungsform abhängig und der quantitative Anteil informellen Lernens fällt dementsprechend bei verschiedenen Erhebungen sehr unterschiedlich aus. So verweisen viele Studien zwar einheitlich auf eine erhebliche Bedeutung informellen beruflichen Lernens, die Quantifizierungen des Phänomens führen jedoch zu teilweise erheblich differierenden Befunden.

Insbesondere in den Entwicklungsländern wird neben der quantitativen Bedeutung informeller Lernprozesse die mit ihnen verbundene Unabhängigkeit von staatlich organisierten Bildungs- und Erziehungsprogrammen betont. Informelle Lernprozesse lassen sich nicht so einfach instrumentalisieren und die Lernmöglichkeiten bleiben nicht auf die oft spärlichen und unpassenden staatlichen Angebote beschränkt (vgl. SINGH 2005, pp. 99). Eine ähnliche Argumentation ließe sich auch für benachteiligte Gruppen im quartären Bildungssektor moderner Industriestaaten ins Feld führen, verbunden mit der – bislang in empirischen Studien nicht belegten (vgl. BILGER u.a. 2013) – Hoffnung auf eine kompensatorische Wirkung informellen Lernens. Ganz im Gegenteil erweisen sich gerade diejenigen Gruppen, die über ein hohes Maß an formeller Bildung verfügen, auch als aktivere informelle Lerner, was nicht zuletzt auf eine in formalen bzw. non-formalen Settings aufgebaute und für informelles Lernen grundlegende Lernkompetenz zurückzuführen ist (vgl. ARNOLD & PÄTZOLD 2003).

Vorschnelle Abgesänge auf die organisierte Weiterbildung sind folglich unangebracht, da informelle Lernformen organisierte Bildungsangebote zum einen nicht vollständig ersetzen können und zum anderen beide Formen schon seit Jahrhunderten nebeneinander existierten und keineswegs in Konkurrenz zueinander standen und stehen. In Betrieben, Schulen, Familie oder Freundeskreis wurde und wird immer informell gelernt (vgl. BILLET 1999), insbesondere wenn auch unbewusste Lernvorgänge darunter gefasst werden. Von daher kann nicht ohne Weiteres von einem historischen Zuwachs der Bedeutung informellen Lernens für den individuellen Kompetenzerwerb ausgegangen werden, zumal die Quantität informellen Lernens insgesamt schwer in empirischen Daten abzubilden ist und dessen Anteile am Lernen insgesamt zwischen 70 % (DOHMEN 2001, S. 7) und 89 % (BAETHGE & BAETHGE-KINSKY 2002, S. 83) angesetzt werden. TOUGH (1982) kam im Rahmen einer groß angelegten internationalen Studie zu beruflichen und außerberuflichen Lernprojekten Erwachsener zu dem Ergebnis, dass etwa 80 % der aufgewandten Lernzeit für informelles Lernen verwendet werden, lediglich 20 % für organisierte Lernformen. Informelles Lernen, insbesondere das Lernen en passant, findet permanent statt und lässt sich daher nicht zeitlich eingrenzen (vgl. FOLEY & SAWCHUK 2005, p. 128). Je nach Konzeption und Intention der Befragung sind so deutlich abweichende Ergebnisse möglich, z.B. unterstellt DOSTAL (2003, S. 104 f.) den

Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft eine enorme Überschätzung der Partizipation an informeller Weiterbildung, um die Weiterbildungsquoten in den Unternehmen insgesamt aufzublähen.

Der Stellenwert informell erworbener Kompetenzen kann bestenfalls anhand eines direkten Vergleichs mit formal oder non-formal aufgebauten Kompetenzen geschätzt werden. Da sich berufliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten i.d.R. nicht eindeutig auf nur eine Lernform zurückführen lassen, sind Forscher bislang auf die subjektiven Einschätzungen der Wissensträger angewiesen, um Aussagen über den Anteil informell erworbenen Wissens und informell aufgebauter Kompetenzen zu machen. Allerdings differieren auch hier die Befunde je nach Frageformulierung und Antwortkategorien erheblich. Produktiver als Spekulationen über die Quantität der Anteile informellen Lernens ist daher die Frage nach einer qualitativen Veränderung durch die Bewusstmachung der Bedeutung informellen Lernens und der damit verbundenen Möglichkeiten. Durch die bewusste Initiierung, Unterstützung und Reflexion informeller Lernprozesse werden diese scheinbar steuerbarer und effizienter, bleiben in ihren Möglichkeiten aber eng begrenzt, solange sie nicht durch organisierte Lerngelegenheiten begleitet werden.

Formale Bildungsangebote gewährleisten überdies den Erwerb allgemein anerkannter Zertifikate und regeln die Zugangschancen zu bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeldern bzw. legitimieren die Begrenzung dieser Zugänge. Dagegen erweitern informelle Lernformen das Spektrum von Rahmenbedingungen und situativen Voraussetzungen, unter denen gelernt wird, erheblich. Dem kommt v. a. dann eine zentrale Bedeutung zu, wenn Wissen anwendungsorientiert vermittelt werden soll (vgl. DOHMEN 2001, S. 33). Der Transfer von Gelerntem in einen Anwendungskontext erfolgt umso schneller und fehlerfreier, je mehr die Lernsituation der Anwendungssituation entspricht (vgl. MANDL, GRUBER, RENKL 1997), d.h. Wissen, das in anwendungsnahen Kontexten anhand authentischer Problemstellungen aufgebaut wurde (z.B. am Arbeitsplatz), lässt sich deutlich einfacher auf situativ ähnlich gelagerte Problemstellungen transferieren als rein theoretisch im Klassenzimmer erworbenes Wissen. Die Intensität des unmittelbaren Erfahrungslernens lässt sich auch in didaktisch hervorragenden Bildungsveranstaltungen nicht erreichen, zumal sich die formalen Bildungsangebote, insbesondere der schulische Unterricht, teilweise von den Wissensbedürfnissen der Lernenden „entfremdet“ (DOHMEN 2001, S. 8) haben. Zudem unterliegt das informell erworbene Erfahrungswissen einer permanenten und unmittelbaren Überprüfung in der jeweiligen Handlungspraxis, wird dadurch laufend erweitert und bleibt zielorientiert und transferierbar (vgl. BILLET 1999). Lernziele bzw. Lernerfolge werden dann über die Anforderungen des jeweiligen Handlungsfeldes definiert oder – anders betrachtet – durch die vorgegebenen Ziele und Kriterien für erfolgreiches Handeln.

Am Arbeitsplatz heißt das, dass individuelles Know-how an seinem Beitrag zur Erreichung zentraler Unternehmensziele gemessen wird, wodurch die Wertigkeit von informell aufgebautem Wissen unter das Primat von Produktivität und Effizienz gerät (vgl. GARRICK 2005). Diese Art der Fremdsteuerung ist kritisch zu reflektieren, schmälert letztlich aber nicht die Bedeutung informellen Lernens im Hinblick auf berufliche Kompetenzentwicklung. Zwar können auch in organisierte Weiterbildungsveranstaltungen Elemente situierten Lernens einflie-

ßen, informelles Lernen bietet diesbezüglich aber die weitaus größeren Möglichkeiten. Umgekehrt ist informelles Lernen auf Reflexionsphasen verwiesen, da nur durch die reflexive Verarbeitung implizit aufgebautes Erfahrungswissen zu einer umfassenden Handlungskompetenz erweitert werden kann. Auch aus diesem Grund ist die Mahnung KIRCHHÖFERS (2003) vor einer ökonomisch begründeten Konzentration beruflicher Bildung auf informelle Lernprozesse, einer völligen Delegation der Verantwortung für berufliche Kompetenzentwicklung an den einzelnen Arbeitnehmer und einer damit einhergehenden Auslagerung beruflichen Lernens in den privaten Bereich ernst zu nehmen.

„Vor allem unternehmerische Interessen könnten im informellen Lernen einen Weg sehen, die Arbeitskraft in allen Lebensbereichen einer Produktivitätssteigerung zu unterwerfen, die Kosten für Bildung zu reduzieren und auch die letzten Reste von Privatheit zu kolonialisieren.“ (ebd., S. 219)

Informelles Lernen – sei es im privaten oder betrieblichen Alltag – ist aber immer auf die Lernkompetenz der Akteure verwiesen, wie sie nur in formalen bzw. non-formalen Settings aufgebaut werden kann. Zudem beinhaltet eine ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz, deren Erwerb seit den 1980ern als Leitziel im Mittelpunkt der Berufsbildung steht und die sich aus Fach-, Personal- und Sozialkompetenz zusammensetzt, auch die „bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrung und Wissen“ (DEHNBOSTEL 2005, S. 149). Nur durch die Aufdeckung allgemeinerer Entscheidungs- und Handlungsstrategien, die hinter einer erfolgreichen Problemlösung stehen, sowie deren kritisches Hinterfragen kann diese Handlungskompetenz nachhaltig entwickelt werden (vgl. COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989). Für diese reflexive Aufarbeitung von Erfahrungswissen bieten sich auch formale und insbesondere non-formale Settings an. Im Kontext der traditionellen Lehrlingsausbildung findet diese Erkenntnis schon seit Langem Berücksichtigung und wird nach einer Wiederbelebung in der Reformpädagogik auch heute für berufliches oder berufsvorbereitendes Lernen postuliert (vgl. BAILEY, HUGHES, MOORE 2004). Allerdings fokussieren diese Ansätze meist das Lernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der schulischen oder beruflichen Erstausbildung (vgl. ebd.) sowie in der Hochschullehre (vgl. SCHMIDT & TIPPELT 2004) und werden bislang noch wenig auf berufliche Weiterbildung übertragen.

Schließlich ist in Anlehnung an SINGH (2005, p. 119) auch darauf hinzuweisen, dass eine gewisse Einseitigkeit in der Betrachtung informellen Lernens und insbesondere informell aufgebauter Kompetenzen vorherrscht. Es wird primär nach dem Beitrag informellen Lernens zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen gefragt und ein weiterer, nicht weniger wichtiger Bereich wird in der Diskussion häufig ausgeblendet. In allen Kulturen werden Traditionen, Mythen und andere tradierte Wissensbestände einer Kultur informell an die nachfolgende Generation weitergegeben. Informelle Lernprozesse leisten somit einen nicht zu ersetzenden Beitrag zur kulturellen Reproduktion einerseits, ermöglichen aber durch ihre prinzipielle Inhaltsoffenheit und Unabhängigkeit von vorgegebenen Curricula andererseits erst die Entstehung neuer Ideen und somit die kulturelle Weiterentwicklung (vgl. BECKER 2000).

1.6 Reflexionsaufgaben

Versuchen Sie informelles Lernen in einem Lernfeld, mit dem Sie vertraut sind, zu beschreiben. Welche Formen informellen Lernens sind hier besonders relevant? Wie können informelles, non-formales und formales Lernen hier zusammenspielen? Welche Möglichkeiten gibt es in diesem Bereich, informelles Lernen zu fördern?

Finden Sie dabei auch Argumente für oder gegen die informelle bzw. formalisierte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in diesem Bereich. Wo werden Möglichkeiten und Grenzen informellen Lernens sichtbar, die auch für andere Bereiche gelten?