

Bernd Overwien

Stichwort: Informelles Lernen

Schlüsselwörter: informelles Lernen; Lernen in der Arbeit; Lernen und Lernumgebung; selbstgesteuertes Lernen

Keywords: informal learning; learning at work; learning and learning environment; self directed learning

1 Einleitung

Dieser Beitrag soll in die Begriffsentwicklung sowie in unterschiedlich akzentuierte Definitionen und Forschungsergebnisse zum informellen Lernen einführen. Neben diesen Einblicken in Diskussionen zum Thema geht es auch um eine Darstellung von Forschungsergebnissen, die angesichts der Breite des Feldes – insbesondere im englischsprachigen Bereich – nur exemplarisch skizziert werden können.

Der Begriff des informellen Lernens war bis vor wenigen Jahren in Deutschland kaum verbreitet. In den englischsprachigen Ländern ist dies anders. Die Diskussion um die mit dem Begriff verbundenen Phänomene hat sich in den letzten Jahren verstärkt und wird nun auch im deutschsprachigen Raum aufgenommen. Dies hat mit gesellschaftlichen Prozessen und Veränderungen, insbesondere in der Arbeitswelt zu tun. Komplexere berufliche Anforderungen und auch sich verändernde Problemlagen im Alltag, führen zu der Frage, welches Lernen wie darauf vorbereitet und wie Strukturen formaler Bildung angepasst werden müssen. Die Sphären innerhalb der Arbeitsgesellschaft „entgrenzen“ sich zunehmend und die Entwicklung zur „Informationsgesellschaft“ erfordert Veränderungen der Bildungslandschaft, deren Tragweite allenfalls in Umrissen sichtbar wird. Dies geht so weit, dass etwa KIRCHHÖFER (vgl. 2001, S. 120) die Frage aufwirft, ob nicht Lernen als ständiger Teil von Arbeit direkt wertschöpfend sei. Auch wird informelles Lernen vielfach als direkt arbeitsrelevantes Lernen gesehen, obwohl es in ganz anderen Kontexten stattfindet. Kompetenzen und Lernweisen aus bisher eher der Privatsphäre zugerechneten Bereichen werden in ihrer Bedeutung für den betrieblich-beruflichen Kontext wahrgenommen. Arbeiten zum Lernen in der Familie geben hier deutliche Hinweise (vgl. GERZER-SASS 2001). Zum Teil wird eine „Kolonisierung der Lebenswelten“ befürchtet, die durch die ökonomische Nutzbarmachung allen informellen Lernens für die Produkti-

onssphäre drohe (vgl. WELTON 1995). Die überwiegende Mehrzahl der Studien zum informellen Lernen ist allerdings im Arbeitskontext angesiedelt. So geht es vielfach um das informelle Lernen von Managern oder Spezialisten bestimmter Bereiche. Demgegenüber gibt es inzwischen einen ganz anders akzentuierten Blick auf informelles Lernen etwa im Gemeindekontext und in sozialen Bewegungen. Hier wird die soziale Dimension einer möglichen und geforderten Anerkennung des informellen Lernens fokussiert. Gerade – so die These – sozial benachteiligte Menschen mit oft negativen Schulerfahrungen, entdecken über die Bewusstwerdung ihres informellen Lernens eigene Fähigkeiten, stärken ihr Selbstwertgefühl (vgl. MCGIVNEY 1999). Eine weitere Dimension informellen Lernens zeigt der Blick auf ethnologische bzw. anthropologische Studien, deren Ergebnisse geeignet sind, neue Aspekte eines Lernens im interkulturellen Kontext einzuführen, etwa wenn es um westliche Schulmodelle und traditionelle Lernweisen (vgl. NINNES 1995) oder um den Kompetenzerwerb in Migrationsprozessen geht (vgl. MONKMAN 1999).

Bezogen auf ökonomische Interessen bleibt die Diskussion über informelles Lernen und entsprechende Anerkennungsmodi hier und da ambivalent, besonders, wenn dem Individuum die weitgehende Verantwortung für erforderliche Lernprozesse zugewiesen wird. Unbestreitbar ist allerdings, dass sich Bildungsprozesse verändern und eigenaktives Lernen eine wachsende Bedeutung erhält. Ergebnisse aus dem Berichtssystem Weiterbildung zeigen deutlich in diese Richtung (vgl. KUWAN 2005, S. 61f., S. 66f.). Auch in den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht wird in aller Deutlichkeit auf die Bedeutung auch informellen Lernens im Kindes- und Jugendalter hingewiesen (vgl. RAUSCHENBACH u.a. 2004). Gleichzeitig wird zunehmend über die Frage der Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens nachgedacht (vgl. HAASE/NEB 2005; NEB 2005). Vor diesem Hintergrund bedarf es der begrifflichen Klärung und Weiterentwicklung.

2 Informelles Lernen – zur Geschichte des Begriffs

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird informelles Lernen in den USA als wichtige Lernform hervorgehoben, wobei in der Folge lange Zeit teils von „informal education“ teils von „informal learning“ die Rede war, in Abgrenzung zu formalen Lernprozessen. Urheber des Begriffs ist offenbar John DEWEY. Bekanntermaßen prägt die Relevanz der Erfahrung für Bildung und Erziehung wesentlich seine Schriften. In diesem Kontext befasst sich DEWEY auch mit unterschiedlichen Formen des Lernens. Für ihn ist „informal education“ die Grundlage formal organisierter Lernprozesse. Die Zunahme von Komplexität führe zu einem verstärkten Bedarf an formaler Bildung, als deren Basis aber informelle Lernweisen gesehen werden müssten (vgl. DEWEY 1997, S. 9; vgl. auch GONON 2002).

Nachdem der Begriff in den 1950er-Jahren in der Erwachsenenbildung diskutiert wurde (vgl. KNOWLES 1951), erlangte er erst in den 70er-Jahren wieder eine größere Aufmerksamkeit. In jenen Debatten ist es die UNESCO, die zu einer Verbreitung der Begrifflichkeit wesentlich beiträgt. Deren FAURE-Kommission hat in einer international viel beachteten Publikation im Jahre 1972 (deutsch 1973) festgehalten, dass informelles Lernen etwa 70% aller menschlichen Lernprozesse umfasse, wobei diese Zahl nicht belegt wird, sondern eine Schätzung darstellt. Beim informellen Lernen werden hier Formen von Bil-

derung und Erziehung in den Vordergrund gerückt, die nicht in organisierte Zusammenhänge eingebunden sind. Erfahrungslernen in allen biographischen Phasen und in jeweils sehr verschiedenen Lebensbereichen gehöre wesentlich zum informellen Lernen. Die Kommission weist ausdrücklich auf die Potentiale dieses Lernens hin. Betont wird auch, dass es als Voraussetzung für formale Bildungsprozesse in den Blick genommen werden müsse (vgl. FAURE 1973, S. 53). Bezogen auf schon damals sichtbare grundsätzliche Veränderungen der Arbeitswelt wird gefordert, dass Wege gefunden werden, mit formaler Bildung an informellem Lernen anzuschließen. Die Folgen der „... wissenschaftlich-technischen Revolution und die zunehmenden Informationsströme ...“ sorgten schließlich für einen höheren Stellenwert autodidaktischen, informellen Lernens. Gleichzeitig wird über zu schaffende Bedingungen diskutiert, die das informelle Lernen erleichtern (FAURE 1973, S. 41).

In der Folge des Reports entstehen eine Reihe von Forschungsarbeiten zum informellen Lernen. Diese richten sich zunächst hauptsächlich auf den Kontext von Entwicklungsländern. Später dann spielen die Ergebnisse in der US-Debatte um Definitionen des informellen Lernens eine wichtige Rolle. Besonders COOMBS und ACHMED werden bis heute zitiert. Mitte der 1970er-Jahre untersuchen sie für die Weltbank im ländlichen Kontext afrikanischer Länder informelles Lernen und diskutieren die sinnvolle Verschränkung mit nonformalem und formalem Lernen (vgl. COOMBS/ACHMED 1974).

Irritierend ist die oft parallele und in der ethnologisch-anthropologischen Forschung teilweise auch synonyme Verwendung der Begriffe „informal learning“ und „informal education“. Schon COOMBS/ACHMED (1974, S. 8) hatten vorgeschlagen, das lernende Subjekt und damit den Lernbegriff zu betonen. Ihre definitorische Lösung, „informal education“ und „informal learning, seien synonym zu betrachten, löst die begrifflichen Probleme jedoch nicht, zumal sich eine unterschiedliche Verwendung beider Begriffe anbietet. Im Vereinigten Königreich und den USA wird bis in die Gegenwart „informal education“ auch bezogen auf den so genannten „offenen Unterricht“ verwendet (vgl. KERNIG 1997). In Großbritannien gibt es im Übrigen einen sozialpädagogischen Diskussionszusammenhang um „informal education“, in dessen Publikationen Bezüge zur deutschen Sozialpädagogik hergestellt werden (vgl. JEFFS/SMITH 1996). Begrifflich berufen sich Autoren aus diesem Kreis z.T. auf BREW (vgl. 1953), die die Relevanz des Ansprechens aller Sinne und der persönlichen Kommunikation für „informal education“ betont. Insgesamt geht es bei dieser Verwendung des Begriffs der „informal education“ weniger um das individuelle, selbstgesteuerte Lernen, als vielmehr um Lernumgebungen und -situationen, die informelles Lernen zulassen.

Anfang der 1980er-Jahre ist das informelle Lernen ein eingeführter Begriff bei Bildungsexperten internationaler Organisationen. Eine Reihe von Studien und Debattenbeiträge thematisieren informelles Lernen im Hinblick auf eine Verbesserung der Bildungssituation der Armen in Entwicklungsländern (vgl. BIRKS u.a. 1994; FERREJ 1996; OVERWIEN 1999). In die US-amerikanische Bildungsdiskussion gelangt der Begriff erneut u.a. über verschiedene Untersuchungen zum informellen Lernen in Afrika und Lateinamerika (vgl. LAVE 1982, 1988).

Die bildungspolitische Blickrichtung der FAURE-Kommission der UNESCO wird von der DELORS-Kommission 1996 wieder aufgenommen. Brachliegende Kompetenzpotentiale der Menschen gelte es zu mobilisieren. Dabei werden Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen gefordert. Lernangebote und -möglichkeiten sollen soweit wie möglich durch ein integratives Gesamtsystem verbunden werden (vgl. DELORS

1996). Entsprechende bildungspolitische Botschaften kommen auch aus der OECD (vgl. 1996).

Englischsprachige Beiträge zum informellen Lernen werden in Deutschland lange Zeit nur wenig zur Kenntnis genommen. Eine systematischere Aufnahme und Weiterentwicklung der international üblich gewordenen Begrifflichkeit beginnt in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. SCHÖFTHALER 1981; SANDHAAS 1986; LENHART 1993; OVERWIEN 1999) und setzt sich in der Erwachsenenbildung (vgl. DOHMEN 1996, 2001) und der beruflichen Bildung fort (vgl. DEHNBOSTEL 1999; STRAKA 2000; GONON 2002). Vertreter der Sozialpädagogik, Jugendforschung, Umweltbildung und Freizeitpädagogik weisen in letzter Zeit auf die Bedeutung informeller Lernfelder außerhalb formaler Bildung hin (vgl. OTTO/KUTSCHER 2004; LIPSKI 2000, 2004; RAUSCHENBACH u.a. 2005; WOHLERS 2001; NAHRSTEDT u.a. 2002). Teilweise wird hier – bezogen auf die Gestaltung von Lernumgebungen – der Begriff der „informellen Bildung“ aufgenommen (vgl. OTTO/COELEN 2004). Lernanforderungen der „Wissensgesellschaft“ erfordern offenbar eine Neubewertung eines außerschulischen Kompetenzerwerbs und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen Lernarten und –formen.

3 Definitionen des informellen Lernens

Bis heute kann nicht von einer einheitlichen Definition informellen Lernens ausgegangen werden. Eine differenziertere Arbeit an der Begrifflichkeit ist auch im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen, in deren Mittelpunkt der Begriff steht, nicht selbstverständlich. Definitionen ergänzen sich teilweise insofern, dass sie unterschiedliche Aspekte des Phänomens ansprechen. Insgesamt wird vielfach nur scheinbar über denselben Gegenstand debattiert und Forschungsergebnisse lassen nicht ohne weiteres vergleichen (CSEH/WATKINS/MARSICK 1999, S. 349).

Manchen Definitionsschwierigkeiten liegen wohl auch nichtthematisierte Unterschiede der jeweiligen disziplinären Blickrichtung und des hinterlegten Lernbegriffs zu Grunde, die LABELLE (vgl. 1984, S. 81) schon im Anschluss an die Studie von COOMBS und ACHMED skizziert. Bezogen auf Entwicklungsländer gibt er zu bedenken, dass Erziehungswissenschaftler und Anthropologen dieselben Lernprozesse in ländlichen Familien und Gemeinden unterschiedlich betrachteten. Es sei zu hinterfragen, wie informell solche so genannten informellen Lernprozesse seien, bei denen es sich eher um direkte, geplante Instruktion seitens der Eltern gegenüber den Kindern handle, sei es beim Kochen, Weben, Pflanzen usw. Derartig differenzierende Fragen zur Begrifflichkeit werden in der eher anthropologischen Forschung, die der US-Debatte um informelles Lernen wichtige Impulse liefert, in dieser Form kaum gestellt. Synonym und wenig reflektiert werden die Begriffe „informal learning“ und „informal education“ verwendet (z.B. bei HENZE 1992; GREENFIELD/LAVE 1982). Insgesamt tragen diese Arbeiten zwar zunächst nicht zur begrifflichen Klarheit bei, immerhin aber doch zu einer „dichteren Beschreibung“ der Phänomene, aus der heraus dann an der Begrifflichkeit präziser gearbeitet werden kann.

Die Arbeiten von LAVE spielen in diesem Zusammenhang eine hervorzuhebende Rolle. Anfang der 80er-Jahre untersucht sie den Erwerb von arithmetischen- und Problemlösungskompetenzen bei Schneidern zweier Ethnien in Liberia. Dann setzt sie die Arbeiten vergleichend in den USA fort, wo sie u.a. Lernprozesse von Fleischern und Schneidern

untersucht. Im Rahmen verschiedener Kooperationen werden Ergebnisse zum informellen Lernen in Liberia, Mexiko und den USA miteinander verglichen. Daraus entstehen schließlich Überlegungen zu Wesen und Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. LAVE/WENGER 1991). Im Mittelpunkt steht die These, nach der Lernen eine Funktion von Aktivität, des Kontextes und der Kultur, innerhalb derer es stattfindet, sei. Schulisches Lernen finde in vergleichsweise abstrakter und vom Kontext gelöster Form statt. Informelles Lernen jedoch sei zumeist in viel stärkerem Maße situiert. Grundidee des nun entwickelten Ansatzes („situated learning“) ist die Sicht auf Lerner, die in einer Art informeller Lehre im Kontakt mit „Experten“ lernen. Eingebunden sind sie dabei in eine „community of practice“.

WATKINS und MARSICK gehen in Überlegungen zur Gestalt des informellen Lernens - davon aus, dass dies nicht routinemäßig, sondern eher problemgeleitet in ungewöhnlichen oder Konfliktsituationen stattfindet. Teile davon seien unbewusst (vgl. WATKINS/MARSICK 1990, S. 6f.). Inzidentelles und informelles Lernen unterscheiden sich danach im Grad der Absicht voneinander. Selbstgesteuertes informelles Lernen sei in erster Linie intentional, beiläufiges Lernen naturgemäß nicht. Lernen aus Fehlern ist aus dieser Sicht inzidentelles Lernen (ebd., S. 215). Eingebettet in die Persönlichkeitsentwicklung wird während der Arbeit „tacit knowledge“ erworben (ebd., S. 23). Ein hoher Grad an Autonomie und Empowerment begünstige informelles und inzidentelles Lernen. Kreativität sei in diesem Kontext die Nutzung der Vorstellungskraft über ein rationales Abwägen hinaus (ebd., S. 30). Die Autorinnen formulieren Bedingungen, unter denen informelles und inzidentelles Lernen unterstützt werden kann. So nennen sie „proactivity“ als eine der Konditionen. Die Bereitschaft Initiative zu ergreifen, Autonomie und Empowerment spielen eine besondere Rolle. Besonders FREIRES pädagogischer Ansatz sei geeignet, im Rahmen einer dialogischen und problemformulierenden Herangehensweise von Reflexion und Aktion, Empowerment zu fördern (vgl. WATKINS/MARSICK 1990, S. 28f.). Zusammenfassend hat für sie informelles Lernen seinen Platz außerhalb formaler Institutionen oder nonformal organisierter Prozesse und es wird auch nicht von institutioneller Seite finanziert (ebd., S. 12ff.). Erste Definitionen im deutschen Kontext schließen hier an (vgl. DOHMEN 2001).

In diesem Zusammenhang ist eine definitorische Herausforderung zu nennen: WATKINS und MARSICK beziehen inzidentelles Lernen in ihr Bild vom informellen Lernen ein. In anderen definitorischen Ansätzen bleibt aber offen, inwieweit implizites, beiläufiges Lernen im Begriff enthalten ist (etwa bei LIVINGSTONE 1999). Wo das Phänomen eines wenig bewussten Lernens angesprochen wird, werden die Begriffe des impliziten und des inzidentellen Lernens überwiegend in ähnlicher Absicht verwendet. Implizites Lernen wird von Lernenden nicht bewusst wahrgenommen, inzidentelles Lernen ist ein beiläufiges Lernen, bei dem neben den intendierten auch noch andere Aspekte eine Rolle spielen (vgl. WINKLER/MANDL 2005, S.48). Implizites Lernen ist ein eher unbewusster Prozess; es wird in der Situation unmittelbar erfahren, ohne dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten erkannt oder gar zur Basis von strukturierten Lernprozessen gemacht würden. Die Entstehung des „tacit knowledge“ (POLANYI 1967), des Wissens und Könnens, das wir zwar haben, nicht aber beschreiben können, ist zu wichtigen Teilen auf implizites Lernen zurückzuführen. WINKLER und MANDL befassen sich im Kontext informellen Lernens aus kognitions- und lernpsychologischer Perspektive mit diesem Phänomen, fassen Ergebnisse experimenteller Forschung zu unbewussten Lernprozessen zusammen und bewerten ihren Stellenwert innerhalb informellen Lernens. Bei der Gestaltung von Ler-

numgebungen sei auch auf die Ermöglichung entsprechender Prozesse zu achten (vgl. WINKLER/MANDL 2005, S. 52). Die Autoren stellen dabei Bezüge zum situierten Lernen und zum *community of practice*-Ansatz her (vgl. LAVE/WENGER 1991). Innerhalb dieser Communities finde informelles Lernen sowohl als implizites, als auch als reflexives Erfahrungslernen statt (vgl. WINKLER/MANDL 2005, S. 56).

WATKINS und MARSICK betonen in ihren ersten Publikationen emanzipatorische Aspekte informellen Lernens. Heute konzentrieren sie sich eher auf die Rahmenbedingungen. Die stärkere Kontextbezogenheit eines revidierten Modells vom informellen und inzidentellen Lernen, das die Autorinnen nun einführen, verändert dessen Perspektive. Werden in den ersten beiden Varianten (vgl. MARSICK/WATKINS 1990, 1992) jeweils Problembestimmung und Erfahrungsreflexion durch das lernende Individuum in den Vordergrund gestellt, wird nun der Kontext, werden die Lern- und Handlungsbedingungen stärker als bisher betont (vgl. CSEH/WATKINS/MARSICK 1999, S. 354; vgl. MARSICK/WATKINS 2001, S. 29).

Die folgenden Faktoren kennzeichnen nach dem revidierten Modell das informelle und inzidentelle Lernen aus der Sicht von MARSICK und WATKINS:

- integriert in die Arbeit und tägliche Routine
- durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst
- kein sehr bewusster Prozess
- oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- es beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion
- es ist mit dem Lernen anderer verbunden (vgl. MARSICK/VOLPE/WATKINS 1999, S. 90)

Informelles Lernen kann dabei durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden:

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf (Lern-) Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen (vgl. MARSICK/VOLPE/WATKINS 1999, S. 91)

Innerhalb dieses Ansatzes werden Lernmerkmale und -handlungen unterschieden, die den Begriff des informellen Lernens konturieren. Die davon deutlich getrennten Hinweise auf mögliche lernförderliche Maßnahmen weisen auf praktischer Ebene Wege zur besseren Einbindung informellen Lernens in betriebliche und andere Kontexte. Dennoch bleibt eine Perspektive in diesem letzteren neu formulierten Modell nun unterbelichtet: die des eigeninitiativen, selbstgesteuerten Lernens.

Genau hier liegt der Fokus eines anderen Ansatzes: LIVINGSTONE findet einen mehr am Konzept des selbstgesteuerten Lernens orientierten Zugang. Er definiert informelles Lernen sehr differenziert. Es ist danach:

„ ... jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. [...] Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken. Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und

allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden." (LIVINGSTONE 1999, S. 68f.).

Im Unterschied zu anderen Autoren sieht er informelles Lernen nicht nur als individuelles Lernen, sondern auch als in kollektive Prozesse eingebundenes, wobei aber auch MARSICK u.a. die Verbindungen zum Lernen jeweils anderer sehen. Im Umfeld des kanadischen Forschungszusammenhangs, der eng mit gewerkschaftlichen Strukturen verbunden ist, werden kollektive Prozesse jedoch stärker betont. In neueren Beiträgen wird überdies mehr als bisher zwischen Lernort und Lernprozess, eingebunden in soziale Kontexte, unterschieden (vgl. MÜNDEL/SCHUGURENSKY 2005, S. 185f.).

Im Umfeld der kanadischen Forschungsgruppe um LIVINGSTONE ist nonformales Lernen der Begriff für alle organisierten Lernaktivitäten, die ihren Platz außerhalb des formalen Schulsystems haben und die durch kürzere Lernphasen und Freiwilligkeit gekennzeichnet sind. Das Spektrum umfasst beispielsweise Tennis-, Sprach- oder Kochkurse bzw. Fahrschulen, also Kurse verschiedenster Art. Wie in formalen Bildungsinstitutionen gibt es Lehrpersonen und ein mehr oder weniger striktes oder flexibles Curriculum; zum Teil werden auch Zertifikate vergeben.

Ausdrücklich wird informelles Lernen von „informal education“ abgegrenzt, weil eben keine Bildungsinstitutionen oder durch solche Institutionen autorisierte Personen dieses Lernen prägen. Im Unterschied zum informellen Lernen wird von informeller Bildung („informal education“) dann gesprochen, wenn Lehrende oder Mentoren Verantwortung für die Gestaltung des informellen Lernens übernehmen. Dabei geht es um die Begleitung beim Erwerb von Kompetenzen im Arbeitsprozess, wie auch um ein begleitetes Lernen etwa im Rahmen von Gemeindeentwicklung (vgl. LIVINGSTONE 2001). SCHUGURENSKY (vgl. 2000) betont in einem Diskussionspapier des kanadischen Forschungsverbundes, dass informelles Lernen „außerhalb der Curricula von Bildungsinstitutionen“ stattfindet, nicht aber „außerhalb von Bildungsinstitutionen“. Durch diese Unterscheidung wird darauf verwiesen, dass auch in Schulen jenseits des Curriculums gelernt wird. Der Autor entwickelt eine Taxonomie informellen Lernens, da er das Konzept für zu breit und unbestimmt hält. Er unterteilt informelles Lernen in selbstgesteuertes Lernen, inzidentelles Lernen und Sozialisation.

Zunehmend prägen Vorgaben und Diskussionsbeiträge aus Gremien und wissenschaftlichen Institutionen im Umfeld der Europäischen Union auch die deutschen Sichtweisen. Im Rahmen der EU-Debatte um lebenslanges Lernen setzt sich bezogen auf Lernen nun offenbar die dreiteilige Begrifflichkeit formal, nonformal und informell durch. Dies war bis vor kurzem noch nicht selbstverständlich. Bis in Publikationen internationaler Organisationen auf europäischer Ebene wurde der Begriff des informellen Lernens vermieden und stattdessen von nonformalem Lernen gesprochen (vgl. BJØRNÅVOLD 1999). Gemeint ist dennoch das, was mehrheitlich informelles Lernen genannt wird. Selten wird dies explizit begründet, wie etwa bei ERAUT (vgl. 2000, S. 12), der das Adjektiv „informell“ für zu vielfältig besetzt hält. Organisationsformen des Lernens werden hier durch den Grad an Intentionalität aus der angenommenen Perspektive der Lernenden ergänzt:

Formales Lernen

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig). (Europäische Kommission 2001, S. 9, S. 32f.)¹

Nonformales und informelles Lernen soll in Zukunft mehr als bisher identifiziert, begleitet und anerkannt werden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 16). Dabei wird diese Definition eine wesentliche Grundlage sein. Trotz deren bildungspolitischen Gewichts kann aber durchaus bezweifelt werden, dass die Kategorie des nichtformalen oder nonformalen Lernens zur Klärung des definitorischen Feldes beiträgt. So finden beispielsweise durch Organisationen der Erwachsenenbildung angebotene Kurse statt, die zu einem Zertifikat führen und andere, bei denen das nicht der Fall ist. Wo gehören Kurse ohne Zertifikat nun hin? Die EU-Definition trennt demnach strukturell ähnlich organisierte Lernprozesse in formale und nicht formale.

Weiterführend könnte hier eine Definition des informellen Lernens im Rahmen eines Kontinuums sein. SOMMERLAD und STERN (vgl. 1999) führen eine solche Sichtweise informellen Lernens ein:

Informell Nicht vorhergesehene Schwierigkeiten/Herausforderungen und Erfahrungen, die zu einem Lernen als inzidentellen Nebenprodukt führen. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen.

Neue Arbeitsaufgaben und die Beteiligung an Teams oder andere arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.

Selbst initiierte oder selbst geplante Erfahrungen, einschließlich der Nutzung von Medien, wie Printmedien, Fernsehen, Radio oder Computer. Sich dazu einen Tutor, Mentor, Coach suchen, an Konferenzen teilnehmen, Reisen oder sich beraten lassen.

Teilnahme an Total-Quality-Maßnahmen oder Aktionslernen oder anderen qualitätsbezogenen Maßnahmen.

Einen Rahmen für Lernen schaffen, etwa Laufbahnplanungen, Training und Zielvereinbarungen oder Evaluationen.

Kombination von wenig organisiertem Erfahrungslernen mit strukturierten Lerngelegenheiten, die es erleichtern, eine Überprüfung ermöglichen und ein Lernen von diesen Erfahrungen zulassen

Mentoring oder Coaching Programme planen, Ausbildung on-the-job

Kurse einsetzen, die direkt in den Arbeitsprozess passen ("just-in-time"), in Form traditioneller Kurse, als Selbstlernprogramm, mit oder ohne Lerntechnologie.

Formale Ausbildungsprogramme

Formal Formale Programme, die zu einer Qualifikation führen

Eine weitere Perspektive auf informelles Lernen bietet DEHNBOSTEL (vgl. 2000, S. 104), der es im Kontext betrieblichen Erfahrungslernens betrachtet. Dort ist es eine wichtige Lernart innerhalb der „betrieblichen Lern- und Wissensarten“. Danach ist betriebliches Lernen grundsätzlich in organisiertes und informelles Lernen zu unterscheiden. Das organisierte bzw. formelle Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet. Es zielt von vornherein auf ein vorgegebenes Lernergebnis, während beim informellen Lernen gelernt wird, ohne dass dies angestrebt wird. Informelles Lernen ist in dieser prozesshaften Sicht wiederum in zwei Lernarten unterteilt: das Erfahrungslernen bzw. reflexive Lernen und das implizite Lernen. Zur groben Unterscheidung der – ohnehin nur analytisch zu trennenden – Begriffe lässt sich anführen, dass Erfahrungslernen über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen erfolgt, während implizites Lernen eher unreflektiert und unbewusst stattfindet. Beim Erfahrungslernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führen zur Erkenntnis. Dies setzt allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind und entsprechend auf den Handelnden einwirken. In dynamischen Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies zumeist der Fall (vgl. auch DEHNBOSTEL/MOLZBERGER/OVERWIEN 2003). Diese Sichtweise ist für die Betrachtung betrieblicher Lernprozesse besonders deshalb weiterführend, weil implizites Lernen im Kontext sichtbar gemacht wird und ein Gesamtbild der Lernformen im Betrieb entsteht.

Die wissenschaftliche Diskussion um Erfahrungslernen ist allerdings ein weites Feld. LAUR-ERNST (vgl. 2000, S. 164) sieht hier Probleme, da es schließlich auch didaktisch vorbereitetes Erfahrungslernen gebe. Offenbar muss demnach unterschieden werden, welches Erfahrungslernen gemeint ist. In betrieblichen Lernprozessen wird es konturierter, wenn auf DEWEYS Prinzip der Erfahrungskontinuität und der Wechselwirkung Bezug genommen wird. Erfahrungen sind nicht voraussetzungslos und bilden gleichzeitig wieder Voraussetzungen für zukünftige Erfahrungsprozesse (vgl. WÖLL 1998, S. 52f.). Zu kurz in DEHNBOSTELS an betrieblichen Prozessen orientierter Sicht kommt das selbstintentionale Lernen, das innerhalb der definierten Lernepisoden, die LIVINGSTONE in den Vordergrund stellt, wesentlich ist.

Der Begriff des informellen Lernens blieb lange Zeit ein relativ deskriptiver. Es geht um ein weites Lernfeld, das außerhalb des Curriculums der Schule und anderer institutionell organisierter Bildungsangebote liegt. Das Bild wird aussagekräftiger, wenn die Kontexte mit einbezogen werden, wie es in der Sichtweise von DEHNBOSTEL besonders deutlich wird. Es besteht dann weniger die Gefahr einer Residualkategorie in die allerhand hineindefiniert werden kann. Bei der Betrachtung informeller Lernprozesse sind im Übri-

gen immer mindestens zwei Perspektiven zu beachten: Eine der beiden geht vom lernenden Subjekt aus. Es übernimmt die Initiative und erschließt sich neue Inhalte und Zusammenhänge bzw. geht aus der alltäglichen Konfrontation heraus eigenen Fragen nach. Die andere Perspektive betrifft die Umgebung. Lernumgebung ist ganz wesentlich beteiligt an der Entstehung von Fragen, denen lernende Subjekte nachgehen. Die EU-Definition geht eine Verbindung dieser beiden Aspekte ein, wobei die Dreiteilung des Feldes nicht ganz nachvollziehbar ist. Ergänzt man nach dieser Definition das informelle und das formale Lernen um ein dazwischen liegendes Kontinuum und kontextualisierte man es, würde das Gesamtbild der Kategorie informelles Lernen an Deutlichkeit gewinnen.

4 Zum internationalen Forschungsstand

International bekannt wurde eine Studie von WATKINS/MARSICK (vgl. 1990), die im Rahmen einer Sekundärauswertung Ergebnisse sehr heterogener Studien zur Managerausbildung in Schweden, „community education“ in Nepal oder zur Lernbiographie von Studierenden in den USA zusammenführen. Wichtig ist diese Arbeit vor allem bezogen auf erste definitorische Aspekte.

In Großbritannien entstand in den 1990er-Jahren eine Reihe von Untersuchungen zum informellen Lernen in der Arbeit. Ein Beispiel ist die Untersuchung von GER/MCINTOSH/SQUIRES (vgl. 1994), die der Frage nachgeht, wie, warum und mit welchen Mitteln Angehörige mittlerer Berufe informell lernen. BELL und DALE (vgl. 1999) untersuchen arbeitsplatzbezogenes Lernen in kleinen und mittleren Betrieben und legen Ergebnisse zu den Wechselwirkungen formalerer Weiterbildung mit informellem Lernen vor. Sie sehen informelles Lernen als ein Lernen im Arbeitskontext, angebunden an die individuellen Lernfähigkeiten und -bedürfnisse im betrieblichen Kontext.

Die bisher umfangreichsten Untersuchungsergebnisse zum informellen Lernen stammen aus Kanada. Ein Forschungsnetzwerk (NALL) arbeitete aus unterschiedlichen Perspektiven am Thema und führte eine nationale Studie zum informellen Lernen durch. In einem Land, in dem berufliche Bildung wenig formal organisiert ist, gibt es umfangreiche Bemühungen der Menschen, über informelles Lernen arbeitsbezogene Kompetenzen zu erwerben. Bis zu 17 Stunden pro Woche verbringen berufstätige Kanadier mit arbeitsbezogenem informellem Lernen (vgl. LIVINGSTONE 1999, S. 86). Die Arbeiten des Netzwerkes NALL werden derzeit unter dem übergreifenden Titel "The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives." fortgeführt. Zwölf spezifischere Untersuchungen über informelles Lernen in verschiedenen Kontexten werden auf der Grundlage einer zentralen Studie über Arbeit und lebenslanges Lernen, im Rahmen sich verändernder ökonomischer Strukturen durchgeführt (vgl. NALL 2005). Die Einzelstudien befassen sich mit dem informellen Lernen von Lehrern, Einwanderern, Mitgliedern einer Baukooperative, Bankangestellten, Hausfrauen, Neueinwanderern, Niedriglohnbeschäftigten usw. Forschungsleitend bei der Bearbeitung dieses weiten Feldes sind Fragestellungen wie beispielsweise: Wie gestaltet sich Lernen in einer Zeit, in der Arbeits- und Lebenswelt oftmals nicht mehr so klar abzugrenzen sind? Wie verändert sich das Leben und Lernen von Menschen, die ausgegrenzt sind? Die als in sich vielfach widersprüchlich erwarteten Realitäten sollen im Rahmen der Arbeiten exemplarisch abgebildet werden. Erste Resultate einer repräsentativen Erhebung

aus diesem Kontext über informelles Lernen bei kanadischen Lehrkräften in Grund- und Sekundarschulen (1024 Befragte) zeigen dessen Relevanz beim Erwerb von Computerkompetenzen, der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte, der Aktualisierung des Fachwissens oder der Bewältigung von Schülerproblemen. Immerhin 70% der Befragten binden ihr informelles Lernen in Gruppenaktivitäten ein. 81% der Befragten sehen überdies einen engen Zusammenhang zwischen ihrem arbeitsbezogenen und ihrem informellen Lernen in ehrenamtlichen Tätigkeiten (vgl. SMALLER u.a. 2005, S. 11f.). MÜNDEL/SCHUGURENSKY (vgl. 2005) legen erste Ergebnisse dreier Fallstudien zum informellen Lernen im Ehrenamt vor und beleuchten dabei den Zusammenhang von kollektiven und individuellen Lernprozessen.

Eine Reihe meist neuerer Untersuchungen beziehen sich auf das informelle Lernen in Gemeinden und sozialen Bewegungen. So untersuchen FIELD und SPENCE in Nordirland, inwieweit informelles Lernen für solche Menschen besonders relevant ist, die von formaler Bildung ausgeschlossen sind und gehen dabei der Rolle sozialer Beziehungen für dieses Lernen nach (vgl. FIELD/SPENCE 2000). Ähnliches, durch Netzwerke unterstütztes Lernen, sieht HARRISON (vgl. 2003) in australischen Landgemeinden. Lernbeziehungen führen hier auch zu mehr sozialer Partizipation. DEKEYSER (vgl. 2001) berichtet über informelle, soziale und kollektive Lernprozesse in sozialen Bewegungen Flanderns und betont die zivilgesellschaftlich relevanten Lernprozesse. ELSDON untersucht in Großbritannien das Lernen im Engagement in lokalen Freiwilligenorganisationen und betont die Bedeutung des Kompetenzerwerbes in beispielsweise Sportvereinen für die politische Partizipation (vgl. ELSDON 1995). MCGIVNEY (vgl. 1999) untersucht Lernstrukturen und Lernwege im gemeindlichen Kontext Großbritanniens. Sie geht hemmenden und fördernden Momenten des informellen Lernens nach, betrachtet dabei besonders die Möglichkeiten und Grenzen erwerblos Menschen und entwickelt Unterstützungsstrategien für das Lernen in der Gemeinde. FOLEY (vgl. 1999) geht in Australien der Frage nach, wie in sozialen Bewegungen und sozialer Aktion gelernt wird. Er befragt Mitglieder einer Initiative zur Rettung des Regenwaldes oder Frauen, die in einem Nachbarschaftszentrum aktiv sind. Analysefähigkeit politischer Strukturen, konkrete Handlungsfähigkeit zur Durchsetzung von Interessen oder auch die Steigerung des Selbstwertgefühls durch die Arbeit in Gruppen sind einige Stichworte zu den Ergebnissen der Studie.

5 Deutsche Untersuchungen zum informellen Lernen

Im deutschen Kontext gibt es bisher vergleichsweise wenige Studien die explizit den Begriff des informellen Lernens verwenden. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) führt schon 1994 eine Untersuchung zum Thema „Informelle Bildung im Jugendalter“ durch (vgl. TULLY 1994). Der Autor entwickelt, als Grundlage einer dann folgenden Analyse medialer und Kursangebote, ein eigenes Konzept von „Computerkompetenz“. Wichtig an dieser Untersuchung ist vor allem das hier thematisierte Zusammenspiel verschiedener Lernorte und -weisen bei der zu guten Teilen informellen Aneignung des für die Computernutzung wichtigen Kompetenzbündels. TULLY betont dabei die Rolle informeller Aneignungsformen. Eine Reihe der hier angestellten Überlegungen wird vom ihm vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen der „Informationsgesellschaft“ erneut aufgegriffen und weiter entwickelt (vgl. TULLY 2004).

Im Rahmen einer weiteren Studie des DJI stehen die Freizeitinteressen und die damit verbundenen informellen Lernfelder von Schülern im Mittelpunkt der Fragestellung (vgl. LIPSKI 2000). Die Ergebnisse deuten auf eine Verbindung von Interessenwahrnehmung und dem Bedürfnis nach aktivem Handeln hin, das eine größere Bedeutung hat als passive Beschäftigung. Die Befragten suchen Herausforderungen und verbinden vielfach bewusst Spaß mit Leistung. Fast zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen orientieren sich in der Wahrnehmung ihrer Freizeitinteressen überdies an manchmal vagen, doch klar erkennbaren beruflichen Zukunftswünschen.

Derzeit führt das DJI zusammen mit der Dortmunder Universität eine Studie über das informelle Lernen von Jugendlichen im Ehrenamt durch (vgl. dazu RAUSCHENBACH u.a. 2005). Diese Untersuchung schließt direkt an internationale Arbeiten an. Eine weitere Studie an der Universität Bielefeld thematisiert Jugend- und Jugendhilfeonlineangebote. Die im Bereich der Sozialpädagogik angesiedelte Untersuchung soll Strukturen informellen Online-Lernens von Jugendlichen offen legen und vor dem Hintergrund von Benachteiligungsstrukturen zur Verbesserung entsprechender Lernangebote beitragen. Informelle Bildung ist hier der Begriff für gestaltete Lernumgebungen (vgl. OTTO/KUTSCHER 2004).

Lernerfahrungen in informellen und formalen Lernkontexten untersuchen SCHIERSMANN und STRAUß (vgl. 2003), wobei sie sich definitorisch auf STRAKA (vgl. 2000) beziehen. Sie verbinden ihre Fragestellung mit Einstellungen der repräsentativ anhand standardisierter Interviews Befragten zur Weiterbildung. Die Studie ergibt die wesentliche Bedeutung „informeller Lernkontexte“ für eine große Gruppe von Menschen im Erwerbssalter. Es handelt sich hier allerdings eher um diejenigen, die mit formalisierter Weiterbildung kaum in Berührung gekommen sind. Eine andere Gruppe mit tendenziell höherem formalem Bildungsgrad und relativ deutlichen Selbststeuerungspotenzialen geht positiv an Weiterbildungsangebote heran. Die Darstellung der Ergebnisse lässt allerdings offen, welche informellen Lernanteile dieser Gruppe, eingebunden in ein Gesamtbild, außerdem noch wichtig sind. So entsteht hier das Bild, informelles Lernen sei in erster Linie etwas für die weniger formal qualifizierten Erwerbstätigen.

DEHNBOSTEL/MOLZBERGER/OVERWIEN (vgl. 2003) legen eine Studie zum informellen Lernen in Klein- und Mittelbetrieben der Informationstechnologie-Branche vor. Im Rahmen eines quantitativen Teils wurden dabei 110 Betriebe befragt; ein qualitativer Teil führt zu einer „dichten Beschreibung“ des betrieblichen informellen Lernens. Auch hier zeigt sich überwiegend ein positives Verhältnis zu formalisierter Weiterbildung, die allerdings nicht für hinreichend gehalten wird. Im Mittelpunkt der informellen Lernaktivitäten der formal relativ qualifizierten Befragten stehen kommunikative Prozesse, wie etwa der kontinuierliche Austausch über akute Arbeitsaufgaben und -probleme mit Kollegen. Strukturiertes Problemlösen wird als wichtige (auch) Lernweise ebenso genannt, wie systematisches Probieren, vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen. Die Reflexion im Austausch mit Kollegen steht im Zentrum der Lernstrategien. Konkrete Überlegungen und praktische Ansätze zur Unterstützung informeller Lernprozesse finden sich bei der übergroßen Mehrzahl der befragten Betriebe.

Eine Reihe von Studien zum „Lernen im sozialen Umfeld“ wurden im Kontext von Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) erstellt.² Dabei wird z.T. auch der Begriff des informellen Lernens verwendet. So thematisiert KIRCHHÖFER im Rahmen einer qualitativen Studie informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen mit direktem Bezug zur beruflichen Kompetenzentwicklung (vgl. KIRCHHÖFER 2000). Über protokol-

lierte Tagesläufe werden Prozesse des informellen Lernens im Alltag identifiziert. Aus den Protokollanalysen entstehen Lernertypisierungen und Erkenntnisse über Lernsituationen und Lernstrategien. Ausgegangen wird dabei von einer zunehmenden Entgrenzung der Lebens- und Arbeitssituationen vieler Menschen. Immer wieder entstehen Lernsituationen im sozialen Umfeld, deren Ertrag den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung beeinflusst. Ein besonderes Augenmerk legt der Autor also auf Fragen des Kompetenztransfers aus dem sozialen Umfeld in die berufliche Sphäre.

Innerhalb einer weiteren Studie aus demselben Forschungskontext berichtet Stieler-Lorenz von einer Untersuchung, die im Jahr 2000 in den neuen Bundesländern durchgeführt wurde (vgl. STIELER-LORENZ 2002). Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb arbeits- und berufsbezogener Kompetenzen, wobei auch Bezüge zum Lernen im sozialen und politischen Umfeld Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse der qualitativ und quantitativ angelegten Studie unterstreichen die große Bedeutung informellen Lernens, insbesondere in Lernfeldern, die mit den Rahmenbedingungen von Arbeit zu tun haben (Arbeitsschutz, Arbeitsrecht, Arbeitsorganisation etc.), der Arbeit mit Computern, der Kundenorientierung oder der Arbeit mit neuen Technologien und Produkten (vgl. STIELER-LORENZ 2002, S. 286).

6 Ausblick und offene Fragen

Die hier zusammengefassten Debatten und Untersuchungen zum informellen Lernen lassen eine Reihe von Fragen offen. So sind, neben weiterer definitorischer Arbeit, besonders die Interdependenzen verschiedener Lernarten zu untersuchen. Die Bezüge zur Sozialisationsforschung fehlen überdies weitestgehend. Hier wäre eine verbindende Betrachtung dringend erforderlich.

Nicht zufällig liegt ein Schwerpunkt der Diskussion auf arbeitsbezogenem Lernen. Bei zunehmender Komplexität der Arbeitsinhalte werden in Zukunft Konzepte der Begleitung informellen Lernens in der Arbeit für eine Reihe von Sektoren in Produktion und Dienstleistung zu erarbeiten sein. Das Berichtssystem Weiterbildung nimmt informelleres Lernen in den letzten Jahren verstärkt zur Kenntnis. Hier wird vielfach auch mit dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens operiert, dessen begrifflicher Bezug zum informellen Lernen ebenfalls weitgehend offen ist (so bei KUWAN 2005).

Neben dem arbeitsbezogenen Lernen muss es auch um die große Zahl der Menschen gehen, die eher nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind. Es sind also Bildungs- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln, die informelles Lernen berücksichtigen, bereits informell erworbene Kompetenzen anerkennen und gesellschaftliche Integration begleiten. Die Diskussion um Instrumente der Messung bzw. der Dokumentation solcher Kompetenzen, die auf informelles Lernen zurückgehen, ist in vollem Gange (vgl. NEß 2005). Paradoxerweise wird dabei mit einer Begrifflichkeit gearbeitet, die Fragen offen lässt, wie die Anmerkungen zum definitorischen Feld zeigen sollten.

Es gibt auch kritische Fragen zum informellen Lernen. So hebt GARRICK (1998, S. 17) warnend hervor, dass die „Informalisierung“ von Bildungsfragen eng mit einer „vocalization“ von Bildung zu tun habe, sieht also die Aufgabe von bildungspolitischen Standards, nicht ohne aber auch auf Ambivalenzen zu verweisen. Soziale Lerngrenzen müssen bei einer gezielten Berücksichtigung und Anerkennung informellen Lernens be-

achtet werden, aber eben auch eigene Strategien der Menschen, diese Grenzen zu überschreiten. BOURDIEU hat mit seinen Arbeiten zum Habitus und zum kulturellen und sozialen Kapital auf die Grenzen der sozial ausgleichenden Funktion von Schule hingewiesen, was letztendlich wohl auch für formalisierte Weiterbildung gelten wird. Trotz aller Schwierigkeiten und Begrenzungen bei der Umsetzung des Anspruches auf sozialen Ausgleich, darf dieser keinesfalls aufgegeben werden. Im schulischen Bereich kann qualitativ hoch stehende Ganztagsbildung ebenso dazu beitragen, diesem Anspruch besser zu folgen, wie eine gut entwickelte anschlussfähige Weiterbildung. Erfolgversprechender werden Reformansätze dann, wenn neue Lernräume geschaffen werden, in denen sich formales und informelles Lernen treffen, in denen eigenständiges Lernen kulturell und sozial sensibel begleitet wird. Pädagogische Konzepte dazu müssen nicht neu erfunden, sondern adaptiert werden (vgl. OVERWIEN 2003). In diesem Rahmen muss es auch um eine neue Professionalität der Lernbegleiter gehen, denn eine Bildung oder Weiterbildung, die sich nicht neuen professionellen Herausforderungen stellt, wäre eine Veranstaltung, die informelles Lernen eher behindert.

Anmerkungen

- 1 Offizielle Übersetzung der Europäischen Kommission.
- 2 QUEM wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung getragen. Für weitere Informationen s. <http://www.abwf.de>.

Literatur

- BELL, J./DALE, M. (1999): *Informal Learning in the Workplace*. Department for Education and Employment Research Report No. 134. London: Department for Education and Employment
- BIRKS u.a. 1994 = BIRKS, J. S./FLUITMANN, F./OUDIN, X./SINCLAIR, C. (1994): *Skills Acquisition in Micro-Enterprises: Evidence From West Africa*. – Paris (OECD).
- BJØRNÅVOLD, J. (1999): Identification, assesment and recognition of non-formal learning. In: DEHNBOSTEL, P./MARKERT, W./NOVAK, H. (Hrsg.): *Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. – Neusäß, S. 254-280.
- BREW, M. J. (1953): *Informal Education. Adventures and Reflections*. – London.
- COOMBS, P. H./ACHMED, M. (1974): *Attacking rural Poverty. How nonformal education can help*. – Baltimore.
- CSEH, M./WATKINS, K. E./MARSICK, V. J. (1999): Re-conceptualizing MARSICK and WATKINS' modell of informal and incidental learning in the workplace. In: KUCHINKE, K. P. (Ed.): *Proceedings*, Vol. I, Baton Rouge: Academy of Human Resource Development Conference, pp. 349-356.
- DEHNBOSTEL, P. (1999): Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: DEHNBOSTEL, P./MARKERT, W./NOVAK, H. (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. – Neusäß 1999, S. 184-195.
- DEHNBOSTEL, P. (2000): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: DEHNBOSTEL, P./NOVAK, H. (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. – Bielefeld, S. 103-114
- DEHNBOSTEL, P./MOLZBERGER, G./OVERWIEN, B. (2003): *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche*. – Berlin .
- DEKEYSER, L. (2001): *Learning Social Capital by Incident in Social Movements and Voluntary Associations*. Paper for European Research Conference: *Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning*. – Lissabon.
- DELORS, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*. – Paris.
- DEWEY, J. (1997): *Democracy and Education*. – New York.

- DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. – Bonn: BMBF.
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. – Bonn: BMBF.
- ELSDON, K T. (1995): Voluntary Organisations: Citizenship, Learning and Change. – Lester: NIACE.
- ERAUT, M. (2000): Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In: COFFIELD, F. (Ed.): The Necessity of Informal Learning. – Bristol, S. 12-31.
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. – Brüssel.
- #FAURE, E. (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. – Paris: UNESCO.
- FAURE, E. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. – Reinbek.
- FEREJ, A. K. (1996): The use of traditional apprenticeship in training for self-employment by vocational training institutes (VTIs) in Kenya. In: GRIERSON, J. P/MCKENZIE, I. (Eds.): Training for Self-employment through Vocational Training Institutions. – Turin: ILO, pp. 99-107.
- FIELD, F./SPENCE, L. (2000): Informal learning and social capital. In: COFFIELD, F. (Ed.): The Necessity of Informal Learning. – Bristol: University of Bristol, pp. 32-42.
- FOLEY, G. (1999): Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. – London.
- GARRICK, J. (1998): Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development. – London.
- GEAR, J./MCINTOSH, A./SQUIRES, G. (1994): Informal Learning in the Professions. Hull: University of Hull.
- GERZER-SASS A. (2001): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. In: LEIPERT C. (Hrsg.): Familie als Beruf-Arbeitsfeld der Zukunft. – Opladen, S. 167-179.
- GONON, P. (2002): Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John DEWEY zur heutigen Weiterbildung. In: DEHNBOSTEL, P./GONON, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. – Bielefeld, S. 13-22.
- GREENFIELD, P./LAVE, J. (1982): Cognitive aspects of informal education. In: WAGNER, D. A./STEVENSON, H. W. (Eds.): Cultural Perspectives on Child Development. – San Francisco, S. 181-207.
- HARRISON, L. (2003): A Case for the Underestimated, Informal Side of Lifelong Learning. In: Australien Journal of Adult Education, Vol. 43, Nr. 1, pp. 23-42.
- HAASE, K./NEB, H. (2005): Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Nr. 2, S. 9-10.
- HENZE, R. C. (1992): Informal Teaching and Learning. A Study of Everyday Cognition in a Greek Community. – Hillsdale.
- JEFFS, T./SMITH, M. K. (1996): Informal Education – Conversation, Democracy and Learning. – London: YMCA George Williams College. Siehe auch URL: <http://www.infed.org> (8/2003).
- KERNIG, W. (1997): Informal Education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts. In: GÖHLICH, M. (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. – Weinheim, S. 39-52.
- KIRCHHÖFER, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin (QUEM-Report Nr. 66).
- KIRCHHÖFER, D. (2001): Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. IN: ABWF e.V./QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. – Münster, S. 95-145.
- KUWAN, H. (2005): Selbstgesteuertes Lernen – empirische Ergebnisse zu einem schwer fassbaren Phänomen mit anhaltend hohem Aufmerksamkeitswert. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. – Köln, S. 61-92.
- KNOWLES, M. S. (1951): Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers. – New York.
- LABELLE, T. J. (1984): Liberation, development and rural nonformal education. In: Anthropology & Education Quarterly, Vol. 15, pp. 80-93. – Erstveröffentlichung: Council on Anthropology and Education Quarterly, Vol. VI, No. 4 (1975), pp. 20-26.
- LAUR-ERNST, U. (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: DEHNBOSTEL, P./MARKERT, W./NOVAK, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. – Bielefeld, S. 161-175.

- LAVE, J. (1982): A comparative approach to educational forms and learning processes. In: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 13, No. 2, pp. 181-187.
- LAVE, J. (1988): *Cognition in practice. Mind, mathematics and cultural in every day life.* – Cambridge.
- LAVE, J./WENGER, E. (1991): *Situated Learning.* – New York.
- LENHART, V. (1993): *Bildung für alle.* – Darmstadt.
- LIPSKI, J. (2000): Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis zwischen informellem und schulischem Lernen. In: Deutsches Jugendinstitut: *Informelles Lernen in der Freizeit. Ergebnisse des Projektes "Lebenswelten als Lernwelten".* – München, S. 25-40, auch URL: www.dji.de/6_leblern (Download: 31.3.2005).
- LIPSKI, J. (2004): Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In: HUNGERLAND, B./OVERWIEN, B. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* – Wiesbaden, S. 236-251.
- LIVINGSTONE, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: ABWF e.V./QUEM (Hrsg.): *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin*, S. 65-92. – In englischer Sprache s. URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (Download: 31.3.2005).
- LIVINGSTONE, D. W. (2001): *Adults' Informal Learning: Definitions, findings, Gaps and Future Research.* Toronto: NALL Working Paper 21/2001. – Auch unter URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm> (Download: 31.3.2005).
- MARSICK, V. J./VOLPE, M./WATKINS, K. E. (1999): Theory and practice of informal learning in the knowledge era. In: MARSICK, V. J./VOLPE, M. (Eds.): *Informal Learning on the Job. (Advances in Developing Human Resources).* – Baton Rouge, pp. 80-95.
- MARSICK, V. J./WATKINS, K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, pp. 25-34
- MCGIVNEY, V. (1999): *Informal Learning in the Community.* – Leister: NIACE.
- MONKMAN, K. (1999): Transnational migration and learning process of Mexican adults constructing lives in California. In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 19, No. 4/5, pp. 367-382
- MÜNDEL, K./SCHUGURENSKY, D. (2005): The „accidental learning“ of volunteers: The case of community-based organizations in Ontario. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 31/32: *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis.* – Köln, S. 183-205.
- NAHRSTEDT u.a. 2002 = NAHRSTEDT, W./BRINKMANN, D./ROECKEN, G./THEILE, H. (2002): *Erlebniswelten als Lernwelten. Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft.* In: *Spektrum Freizeit*, Nr. 1, S. 44-69.
- NALL = *New Approaches to Lifelong Learning (Homepage)* (2005). URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/index.htm> (Download: 31.3.2005).
- NEB, H. (2005): *Der deutsche Profilpass – Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung.* In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 31/32: *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis.* – Köln, S. 223-243
- NINNES, P. M. (1995): Informal learning contexts in Solomon Islands and their implications for the Cross-Cultural Classroom. In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 15, No. 1, pp. 15-26.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level.* January 16th-17th, 1996. – Paris: OECD.
- OTTO, H.-U./COELEN, T. (2004): Auf dem Wege zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung. In: OTTO, H.-U./COELEN, T. (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung.* – Wiesbaden, S. 7-16
- OTTO, H.-U./KUTSCHER, N. (Hrsg.) (2004): *Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik.* – Weinheim.
- OVERWIEN, B. (1999): Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelles berufliches Lernen in Afrika und die informelle Lehre in Lateinamerika. In: OVERWIEN, B./LOHRENSCHEIT, C./SPECHT, G.: *Arbeiten und Lernen in der Marginalität.* – Frankfurt a.M., S. 163-176.
- #OVERWIEN, B. (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: ROHS, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozess-integriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung.* – Münster, S. 13-36.
- OVERWIEN, B. (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: WITTEW, W./KIRCHHOF, S. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung.* – Neuwied, S. 43-70.

- POLANYI, M. (1967): *The Tacit Dimension*. – New York.
- #RAUSCHENBACH, T./DÜX, W./SASS, E. (Hrsg.) (2005): *Informelles Lernen im Jugendalter eine vernachlässigte Dimension in der Bildungsdebatte*. – Wiesbaden (im Erscheinen).
- RAUSCHENBACH u.a. 2004 = RAUSCHENBACH, T./MACK, W./LEU, R./LINGENHAUBER, S./SCHILLING, M./SCHNEIDER, K./ZÜCHNER, I. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. – Berlin.
- SANDHAAS, B. (1986): *Bildungsformen*. In: HALLER, H.-D./MEYER, H. (Hrsg.): *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3)*, Stuttgart, S. 399-406.
- SCHIERSMANN, C./STRAUB, H. C. (2003): *Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen?* In: WITTWER, W./KIRCHHOF, S. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. – Unterschleißheim, S. 145-167.
- SCHÖFTHALER, T. (1981): *Informelle Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Beiheft: *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. – Weinheim, S. 97-115.
- SCHUGURENSKY, D. (2000): *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. Draft Working Paper, October. NALL Working Paper 19/2000. URL: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm> (Download: 1.7.2005).
- SMALLER u.a. 2005 = SMALLER, H./TARC, P./ANTONELLI, F./CLARK, R./HART, D./LIVINGSTONE, D. (2005): *Canadian Teachers' Learning Practices and Workload Issues: Results from a National Teacher Survey and Follow-Up Focus Groups* (bisher unveröffentlichtes Manuskript). – Toronto.
- SOMMERLAD, E./STERN, E. (1999): *Workplace Learning, Culture and Performance*. – London.
- STIELER-LORENZ, B. (2002): *Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissengesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung*. In: ROHS, M. (Hrsg.): *Arbeitsprozess-integriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. – Münster, S. 127-142.
- STRAKA, G. A. (2000): *Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate*. In: ABWF E.V./QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. – Münster, S. 15-70.
- #STRAUSS, C. (1984): *Beyond „formal“ versus „informal“ education. Use of psychological theory in anthropological research*. In: *Ethos*, Vol. 3(12), pp. 195-222.
- TULLY, C. J. (1994): *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. – Opladen.
- TULLY, C. J. (2004): *Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft?* In: HUNGERLAND, B./OVERWIEN, B. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* – Wiesbaden, S. 21-42.
- WALL = The Work and Lifelong Learning Research Network (2005): *Homepage (The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives)* URL: <http://wall.oise.utoronto.ca/> (Download: 31.3.2005).
- WATKINS, K./MARSICK, V. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. – London.
- WATKINS, K./MARSICK, V. (1992) *Towards a theory of informal and incidental learning*. In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 11, No. 4, pp. 287-300.
- WELTON, M. R. (Ed.) (1995): *In Defense of the Life World. Critical Perspectives on Adult Learning*. – Albany.
- WINKLER, K./MANDL, H. (2005): *Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen*. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 31/32: *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. – Köln, S. 47-60.
- WÖLL, G. (1998): *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. – Hohengehren.
- WOHLERS, L. (2001): *Informelle Umweltbildung am Beispiel der deutschen Nationalparke*. Aachen.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Bernd Overwien, Technische Universität Berlin, Fakultät I, Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin, Tel.: (030) 314-25326, Fax: (030) 314-73621, E-Mail: bernd.overwien@tu-berlin.de und overwien@ina-fu.de