

Bernd Overwien:

Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen

(In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongreß "Der flexible Mensch". Berlin:BBJ-Verlag 2001, S.359-376)

Informelles Lernen in der internationalen Diskussion

Der Begriff des informellen Lernens hat besonders im englischsprachigen Raum, aber auch in der deutschen Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung an Bedeutung gewonnen. Neben dem formal organisierten Lernen in Schulen und Universitäten und der nonformal arrangierten Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Kursen, geraten angesichts ökonomischen wie technischen Strukturwandels Lernfelder in den Blick, die bisher zu wenig gesehen wurden: Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Freizeitbereich insgesamt, findet auch angesichts der Schwierigkeit, die sich erweiternde Vielfalt von Lerngegenständen noch curricular zu erfassen, mehr und mehr Beachtung und überdies wird zunehmend eine Relevanz für den beruflichen Kompetenzerwerb gesehen.

Über die internationale Debatte um informelles Lernen ist bisher in Deutschland vergleichsweise wenig bekannt. Dabei gibt es seit langem in den USA, Kanada, Australien und den Entwicklungsländern eine teils lebhaft diskutierte Verbindung informellen Lernens mit formalen Formen. Zwar wurden in Deutschland inzwischen einige Arbeiten von Marsick und Watkins zur Kenntnis genommen (vgl. Straka 2000), z. B. im Kontext des organisationalen Lernens gibt es aber inzwischen eine Reihe weiterer Forschungsarbeiten, deren Ergebnisse und Methodenkonzept für die deutsche Debatte höchst interessant sind¹. Es ist nicht verwunderlich, daß die Debatte über informelles Lernen zunächst vor allem im Diskussionszusammenhang von Bildung und "Dritte Welt" entstand. Gerade in weniger industrialisierten Ländern spielen formale und nonformale Bildung bis heute aus verschiedenen Gründen – z. B. mangelnde Ressourcen – eine weniger wichtige Rolle. Nach wie vor wird dort verbreitet informell gelernt – auch berufliche bzw. beschäftigungsrelevante Kompetenzen werden so erworben. Schon im Unesco-Bericht über "Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme", dem sogenannten Faure-Report von 1972 wird betont, daß die Folgen der wissenschaftlich-technischen Revolution und die zunehmenden Informationsströme, die traditionellen Bildungs- und Erziehungssysteme auch in Industrieländern stark verändern werden. Diese Entwicklungen "haben die Funktionen der autodidaktischen Bildung erweitert und den Wert aktiver und bewußter Lernhaltungen erhöht." (Faure 1973/41). Die Faure-Kommission hat festgehalten, daß informelles Lernen etwa 70 % allen menschlichen Lernens umfaßt. Die Delors-Kommission (1996) schreibt das Dokument von 1973 fort.

Das Papier der Faure-Kommission hat direkt und indirekt eine Reihe von Forschungsarbeiten (innerhalb und außerhalb des UNESCO, UNICEF - Kontextes) angestoßen, die zwar durchaus in den USA, kaum aber in Deutschland bekannt sind. So untersucht Wood 1974 informelle Berufsbildung in einigen afrikanischen Ländern. Coombs und Achmed, in der us-amerikanischen Debatte zur Definition informellen Lernens immer wieder zitiert, untersuchen Mitte der siebziger Jahre im ländlichen Kontext afrikanischer Länder informelles Lernen und machen sich Gedanken über die Verschränkung mit nonformalem und formalem Lernen (sie sagen in der Tradition der Erwachsenenbildung noch "informal education", setzen dies aber ausdrücklich mit "learning" gleich. [Coombs; Achmed 1974]).

Lave untersucht Anfang der achtziger Jahre den Erwerb von arithmetischen- und Problemlösungskompetenzen bei Schneidern zweier Ethnien in Liberia. Im selben Forschungskontext

¹ Beispielsweise die kritische Arbeit von Garrick (1998)

untersucht Greenfield, wie innerhalb einer Ethnie in Südmexico das traditionelle Weben erlernt wird. Sie betont die kulturelle und besonders die soziale Eingebundenheit des Lernens. Im Rahmen eines begleiteten Lernprozesses wird von vornherein im praktischen Tun mit direkter Fehlerkontrolle gelernt. Greenfield betont den Charakter des Prozesses, indem sie ihn mit dem Begriff Scaffolding bezeichnet (Scaffold = Gerüst). Die Lehrenden ziehen sich dabei mehr und mehr aus dem Lernprozeß zurück (Greenfield 1984). Interessant für die deutsche Debatte ist, daß die Forscherinnengruppe um Lave (und Wenger) ihre Arbeiten über informelles Lernen in den USA vergleichend fortsetzten und die Ergebnisse miteinander in Beziehung setzten. Daraus entstand eine Debatte über Lernen und die Gestaltung von Lernumgebungen (Lave, Wenger 1991).

Im entwicklungspolitischen Bereich untersucht Fluitman in den achtziger Jahren für die Internationale Arbeitsorganisation traditionelle berufliche Lehr-Lernformen in Westafrika (Fluitman 1989, 1993). Einige der dort aufgeworfenen Fragen wurden auf andere Kontexte bezogen und führten zur Einführung des Begriffes einer "informellen Lehre". Zwei begrifflich eher gegensätzliche Komponenten werden hier verbunden: "Lehre" ist ein geplanter, zumindest aber in groben Formen strukturierter Lernprozeß. Informell sind Bildungsprozesse immer dann, wenn sie nicht geplant sind. Im kleinbetrieblichen Bereich von Entwicklungsländern gibt es derart verbundene Prozesse (Ferej 1996, Overwien 1999). Aus diesen Debatten heraus entwickelten sich eine Perspektive, innerhalb derer informelles, nonformales und formales Lernen miteinander verbunden gesehen werden. Karcher und Overwien (1999) fassen Forschungsergebnisse von 10 Untersuchungen zum informellen Lernen bei Kleinunternehmern in Afrika, Asien und Lateinamerika zusammen. Ihre Schlußfolgerungen für die Gestaltung des Kompetenzerwerbes unter Einbeziehung informeller Lernanteile sind auch für die europäische Debatte relevant, auch, da sie sie mit der vielgestaltigen Diskussion um Schlüsselqualifikationen in Verbindung bringen.

Zu Beginn der achtziger Jahre ist das informelle Lernen auch durch Debatten um die skizzierten Projekte Teil des Begriffsinventars der Bildungsexperten internationaler Organisationen (Schöfthaler 1991/98).

Einige bildungspolitische Aspekte

Bildungspolitisch wird das Lernen im Alltag, etwa in familialer Kommunikation, am Arbeitsplatz, im Rahmen von Multimediaanwendungen oder im Internet, das informelle Lernen in Museen oder mit Büchern und anderen Lernmaterialien oder über Expertenbefragungen auch in Deutschland wichtiger. Anschließend an die ursprünglich in der Erwachsenenbildung angesiedelte Debatte um lebenslanges Lernen fordern politische Instanzen wie die Europäische Kommission (1996) die Förderung von Schlüsselkompetenzen auch durch informelles Lernen, arbeiten an Zertifizierungsmodi für "informal and prior learning", wobei die Berufsbildungsorganisation CEDEFOP² die Diskussion vorantreibt.

Auch die Gewerkschaften schalten sich ein, wenn es um berufliche Bildung geht. Ein Diskussionspapier des Sachverständigenrates Bildung der Hans-Böckler-Stiftung fordert mit Konsequenzen keinesfalls nur für die Berufsbildung, mehr "Selbststeuerung und Eigenverantwortung" im Bildungssystem und eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (HBST 1998). Entsprechende Forderungen drücken sich inzwischen auch in Parteiprogrammen aus. So fordert ein Parteitagsbeschluß der SPD 1997 ausdrücklich die Förderung informellen, individuellen Lernens (SPD 1997). Auch die Bund-Länder-Kommission Bildungsplanung und Forschungsförderung betont in ihrem Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen"

² European Centre for the Development of Vocational Training (Thessaloniki: www.cedefop.gr)

mehrfach die Bedeutung des informellen Lernens (Blk 2000). Hinter diesen Entwicklungen steht nicht (nur) eine Neuentdeckung der Stärken des lernenden Subjektes. Die Verknüpfung der Debatte mit wirtschaftlichen Standortfragen machen handfeste Interessen deutlich. Die liegen auch auf der Hand, wenn man die umfangreiche Literatur zu "lernenden Organisationen" sichtet. Nuissl sieht innerhalb der deutschen Debatte um informelles Lernen eine aktuelle "Koalition" zwischen betrieblichen und emanzipatorischen Ansätzen, innerhalb der betrieblichen Variante ende allerdings das "Selbst" des selbstgesteuerten Lernens vor dem Ziel (Nuissl 1997/43). Diese Position kann in ihrer Ausschließlichkeit sicher hinterfragt werden. Auch im Betrieb, die Interessensgegensätze mitgedacht, kann es ein informelles Lernen geben, das sowohl der Kapital-, als auch der Arbeitsseite nützt. In welchem Maße dies für Arbeitnehmer gilt, hängt neben dem Entfremdungsgrad der Arbeit auch von Betriebsstrukturen, der Marktlage etc. ab. In diesem Zusammenhang wird oft kritisch angemerkt, die "Informalisierung" des Lernens habe eng mit einer "Vocationalisierung" von Bildung zu tun (Garrick 1998/17). Paradoxerweise scheint es aber auch umgekehrt zu sein: "Allgemeinbildung" (was immer das genau sei) wird bei schwieriger werdenden Grenzlegungen vieler beruflicher Curricula wieder wichtiger.

Mit Recht zu beachtende Interessenlagen sollten jedenfalls nicht zu einer reflexhaften Abwehr des Themas führen. Es gibt eine Reihe von bedenkenswerten Argumenten. So ist es ja schon eine vielfach als banal empfundene Feststellung, daß die "Wissengesellschaft" andere, angepaßte Formen des Lernens erfordert. Die zunehmende Entgrenzung von Arbeit und Leben führt auch zur Entgrenzung von Lernen. Gleichzeitig wird entlohnte Arbeit knapper. Bei der Suche nach Lernstrukturen und Kompetenzerhalt geraten so auch Felder des Lernens, der Kompetenzentwicklung in den Blick, die früher unter der Lernperspektive kaum wahrgenommen wurden,³ wie etwa die Arbeit in Selbsthilfeorganisationen, dem Roten Kreuz, Wohlfahrtsverbänden o. ä. (Franzky, Wölfling 1997 5ff). Bei allen Gefahren, die diese Entwicklung hin zu einer möglichen Dominanz des Verwertbarkeitsgedankens mit sich bringt, sind Chancen zu sehen, daß in Zukunft vermehrt auch außerhalb des Bildungssystems erworbene Kompetenzen in ein flexibleres Beschäftigungssystem transferierbar sind. Welche Rolle formale Bildung wie genau im Prozeß des Kompetenzerwerbes spielen kann und soll, muß zu guten Teilen neu gefragt werden, wobei eine Reihe von Anhaltspunkten vorliegen (z.B. Negt 1997).

Auch die Debatte um Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen, so diffus sie sich insgesamt entwickelt haben mag, fordert eine Neubewertung außerschulischen Kompetenzerwerbes heraus. Was auch im einzelnen hier verortet wird, beispielsweise Kommunikations- oder Organisationskompetenzen werden wohl kaum überwiegend in der Schule vermittelt. Bourdieu hat mit seinen Arbeiten zum Habitus und zum kulturellen und sozialen Kapital auf die Grenzen der sozial ausgleichenden Funktion von Schule hingewiesen. Der darin enthaltene Anspruch darf nicht aufgegeben werden, zumal auch wenig darüber bekannt ist, wie formale organisierte Bildungsangebote auf informelles Lernen einwirken. Gerade mit Blick auf Bourdieus Arbeiten stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen informellen Lernens.

Im beruflichen Kompetenzerwerb spielt informelles Lernen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Evident ist dies beispielsweise im Rahmen der betrieblichen Meister-Schüler-Lehre innerhalb der dualen betrieblichen Berufsbildung in Deutschland. Imitation, Beobachtungslernen oder besser, das Lernen am Modell (Bandura) ist dabei ein wichtiges Element komplexer Lernprozesse, die im übrigen durch formal organisiertes Lernen begleitet werden. Innerhalb der Berufspädagogik wird Imitation eher als unstrukturierte zu überwindende Lernform betrachtet. Dabei geht es aber hier um mehr, so um die Übernahme und dabei auch Modifikation komplexer Modelle bis hin zum nachahmenden Erlernen von Denkweisen (Rogoff 1990).

³ Eine frühe Ausnahme aber weniger unter der Verwertbarkeitsfragestellung: Kosubek 1982

Der betriebliche Teil des dualen Systems beruflicher Bildung lebt auch von derartigem Lernen in "situierter Lernumgebung"⁴. Entsprechungen gibt es auch im Anschluß an oder in Kombination mit akademisch geprägter beruflicher Bildung, wie etwa in Referendariaten verschiedener Berufszweige oder in der Trainee-Ausbildung von Führungskräften (Geißler 1995/198f).

Definitionen von informellem Lernen

Beim informellen Lernen handelt es sich – wie erwähnt - um eine Kategorie, die ursprünglich aus der entwicklungspolitischen Debatte kommt und bis heute nicht eindeutig definiert ist (Vgl. Overwien 1999). Zur Verwirrung trägt bei, dass der Begriff "informal education" seit langer Zeit in England und den USA zusammen mit den Begriffen "open education" und "offener Unterricht" verwendet wird (Vgl. Greif 1996). Eine Reihe von Autoren verwendet außerdem den Begriff des informellen Lernens synonym zu selbstgesteuertem Lernen, nicht-organisiertem Lernen, selbständigem Lernen, natürlichem Lernen, implizitem Lernen etc. (Nussli 1997/41). Auch dort, wo er bewusster verwendet wird, gibt es Varianten der Definition. Das bereitet besonders da Probleme, wo nur scheinbar über denselben Gegenstand debattiert oder über informelles Lernen ohne begrifflichen Konsens geforscht wird, es also nicht ganz leicht ist, die Forschungsergebnisse zu vergleichen.

Eine Reihe von Definitionen setzen im wesentlichen an der Organisationsform des Lernens an und bezeichnen die Lernprozesse als informell, die ihren Platz außerhalb formaler Institutionen oder nonformal organisierter Prozesse haben und auch nicht von dieser Seite finanziert werden. Inzidentelles Lernen wird von oft als Teil informellen Lernens gesehen (Watkins; Marsick 1990/12ff).

Lenhart greift die Debatte mit entwicklungspolitischem Bezug auf und unterscheidet nach dem Grad der Institutionalisierung formale, nonformale und informelle Bildung. Formale Bildung ist an Institutionen des Schulsystems gebunden. Nonformale Bildung findet außerhalb dieses Systems statt, richtet sich auf identifizierbare Adressaten und dient der Erreichung bestimmter Lernziele. Er unterscheidet dabei im Verhältnis zur formalen Bildung zwischen komplementärer, also Schulbildung ergänzender, supplementärer, in weiterer zeitlicher Perspektive an Schulbildung anknüpfender und substitutiver, also schulische Bildung ersetzender nonformaler Bildung (Lenhart 1993/1ff). Informelle Bildung wird hier ausdrücklich nicht als Restkategorie betrachtet, sondern als an Sozialisation anknüpfende Formen von Interaktion z. B. in der Familie oder innerhalb der "Gleichaltrigengruppe" von Jugendlichen. Lenhart weiß daraufhin, daß in diesem Zusammenhang auch von "incidental education" gesprochen wird. Eine so verstandene Gleichsetzung verstärkt allerdings eher die Begriffsverwirrung.

Vielfach werden die Begriffe informelles Lernen und informelle Bildung unscharf unterschieden verwendet. So definiert Salmi "informal education" so: Es handelt sich hier um Bildung, die von Instanzen vermittelt wird, deren erste Aufgabe eigentlich nicht in diesem Feld liegt, wie z. B. Zeitungen, Fernsehen, Bibliotheken bzw. von Jugendorganisationen, Hobbyaktivitäten oder innerhalb der Familie. Darüber hinaus unterscheidet sie noch "learning by chance", als ein bewußtes Lernen in Alltagssituationen und "self-education", das Teil von "informal education" sei und eher ein selbstgesteuertes Lernen bezeichne (Salmi 1993).

Schon Coombs und Achmed hatten Mitte der siebziger Jahre vorgeschlagen, den Begriff des Lernens in den Vordergrund zu stellen. Einerseits öffnet der Bildungsbegriff Tore in Richtun-

⁴ In Anlehnung an: Lave, Wenger 1991

gen, die die Debatte verkomplizieren⁵. Andererseits sollte "informelle Bildung" vermieden werden, wenn informelles Lernen gemeint ist. Bei "Bildung" wird überwiegend davon ausgegangen, daß sie intentional erfolgt. Informelles Lernen jedoch erfolgt nicht zwangsläufig intentional. Der Begriff der informellen Bildung sollte in diesem Zusammenhang deshalb nur dann verwendet werden, wenn es sich darum handelt, gezielt Lernumgebungen für informelles Lernen zu schaffen. Ein einleuchtendes Beispiel dafür ist die museumspädagogische Arbeit, soweit sie sich auf die Strukturierung und Inszenierung von selbständig abrufbaren Lernangeboten bezieht (Paris 1997). Informelle Bildung liegt immer dann vor, wenn informelles Lernen ermöglicht, gefördert, verstärkt oder strukturiert werden soll. Bei informeller Bildung handelt es sich so um eine gezielte Intervention, bezogen auf informelles Lernen. Den Begriff der inzidentellen Bildung sollte man vermeiden, da es sich bei Bildung wie gesagt um ein bewußtes Herangehen handelt. "Incidental learning" ist aber immer ein beiläufiges Lernen.

Eine im deutschsprachigen Bereich inzwischen weit verbreitete Definition kommt aus der Erwachsenenbildung. Formales Lernen ist danach institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen mit anerkannten Zertifikaten. Nicht-formales Lernen oder nonformales Lernen dagegen alles Lernen, das nicht zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt, gleichgültig, ob selbst- oder fremdorganisiert. Informelles Lernen findet ungeregelt im Lebenszusammenhang statt. Zusätzlich gibt es inzidentelles oder implizites Lernen, ein unbewusstes Gelegenheitslernen, das Nebenprodukt anderer Tätigkeiten ist (Dohmen 1996/29).

Aus einer anderen Denktradition kommt die Begriffsbestimmung von Livingstone, der in Kanada ein erstes großes Forschungsprojekt zu informellem Lernen im Rahmen lebenslangen Lernens leitet. Er versucht einen pragmatischen und mehr am Konzept des selbstgesteuerten Lernens orientierten Zugang zu finden. Er definiert informelles Lernen differenzierter, zugleich aber auch etwas kompliziert. 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 1999/68f). Man könnte hier also von kollektiven und individuellen Lernprojekten sprechen.

Diese Sichtweise vernachlässigt allerdings das implizite Lernen⁶. Manchmal merkt man erst im Nachhinein, dass Situationen Lernsituationen waren. Es ist auch deshalb sinnvoller, das informelle Lernen in einer zunächst allgemeineren Sichtweise als ein Kontinuum zwischen bewusst selbstgesteuertem und außeninduziertem Lernen, außerhalb schulischer oder nonformaler Bildungsangebote zu sehen. Informelles Lernen kann unterstützt werden, indem anre-

⁵ Ganz abgesehen von Beliebigkeiten bei der Übersetzung von "Education", daß manchmal losgelöst vom Kontext als Bildung ODER Erziehung übersetzt wird.

⁶ Die Begriffe implizites Lernen und inzidentelles Lernen werden innerhalb dieses Aufsatzes synonym verwendet. Sie entstammen zwar verschiedenen theoretischen Zusammenhängen, bezeichnen aber identische Sachverhalte

gende Lernumgebungen konstruiert werden und/oder die Fähigkeit zur Selbststeuerung gestärkt wird.

Das implizite Lernen sollte dabei nicht unbeachtet bleiben. Dieser Teil des informellen Lernens wird bei Reischmann sehr plastisch. Er führt den Begriff des Lernens "en passant" ein, das er bewußt von den nicht näher untersuchten Begriffen "inzidentelles Lernen, nonformales, informelles, informales, spontanes, beiläufiges, natürliches, kasuistisches Lernen (..) heimlicher Lehrplan, ungewollte Nebenwirkungen" abgrenzt, da es ihm darauf ankommt, eine positive Formulierung zu finden, die nicht in anderweitigen Theoriezusammenhängen festgelegt sei. Er unterscheidet bezogen auf lernende Erwachsene zwischen intentionalem und nicht intentionalem Lernen, das er Lernen "en passant" nennt. Nach dieser Definition ist Lernen dann intentional, wenn die Absicht und die Motivation einer Aktivität sich auf den Erwerb von Wissen, Können oder Verstehen richtet. Es handelt sich dabei also um eine bewußte Unternehmung. Unwesentlich ist dabei, ob dieses Lernen fremd- oder selbstorganisiert ist. Auch das bewußte Lesen von Büchern oder Einholen von Informationen bei Freunden oder Experten zählt zum intentionalen Lernen. Nicht-intendiertes Lernen ergibt sich "en passant", und ist nicht das eigentliche Ziel des Handelns einer Person. Es werden drei Typen nicht-intendierten Lernens unterschieden:

1. Intentionale, aber nicht in Lernabsicht unternommene Aktivitäten (z. B. Reisen, Arbeit in Bürgerinitiativen),
2. mit nicht intentionalen Geschehnissen verbundene Lerneffekte (z. B. Unfall, Beziehungskrise) und als dritter Typ
3. der lebensnahe Erwerb von Kompetenzen, deren Herkunft für die Person nicht mehr identifiziert werden kann.

Intentionales und nicht intentionales Lernen wird nicht dichotomisch gegenüber gestellt, sondern als Kontinuum gesehen (Reischmann 1995/200f).

Vorschläge für eine Präzisierung des Begriffs

Bis hierher bleibt der Begriff des informellen Lernens ein weitgehend deskriptiver. Es wird ein weites Lernfeld beschrieben, das außerhalb von Schule und anderen institutionell organisierten Bildungsangeboten liegt. Erhellend könnte hier allenfalls eine Hinzufügung der Kontexte sein, also etwa informelles Lernen im Museum, informelles Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Prozeß der Arbeit, informelles Lernen in der Bibliothek, informelles Sprachenlernen, informelles Lernen in der lernenden Organisation, informelles Computerlernen usw. Wenn informelles Lernen am Organisationsgrad des Lernens festgemacht wird, bleibt es immerhin nicht zwangsläufig eine Restkategorie, sondern wird als ein Feld deutlich, das durch verschiedene Lernorte mit unterschiedlichem Organisationsgrad des Lernens, gekennzeichnet ist.

Bei einer nur lernorganisatorischen Verwendung des Begriffes ist allerdings nicht klar, ob implizites, beiläufiges Lernen nun im Begriff enthalten ist oder nicht. Außerdem werden die Beziehungen zwischen den Lernformen eher ausgeblendet. Dies vermerken auch Boekarts und Minnaert (1999). Sie untersuchen Selbstregulationsfähigkeiten in informellen Lernumgebungen. Im Rahmen ihrer Literaturarbeit reklamieren sie das Fehlen einer klar geschnittenen Definition informellen Lernens. Die Attribute informellen Lernens, die sie mit Blick auf Selbstregulation zusammentragen, etwa entdeckend, selbstbestimmt, selbstinitiativ, sozial eingebunden, prozeßorientiert, aktiv, freiwillig, weisen im wesentlichen auf selbststeuernde, intrinsisch motivierte Lernprozesse hin. Die Autoren sehen die Bedeutung informellen Lernens für die Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten bei Schülern, mahnen aber Forschungsbedarf an, da es einer Entwirrung der verwickelten Beziehungen zwischen informellen und formalen Lernumgebungen bedürfe (Boekarts, Minnaert 1999/535).

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Erklärungswert dem Begriff über die organisationelle Abgrenzung hinaus sinnvoll zugeschrieben werden kann. Notwendig ist dabei die Entwicklung einer eher prozeßorientierten Kategorie. Tendentiell wird informelles Lernen zunehmend so gesehen. Deshalb sollen kurz drei Sichtweisen skizziert werden, die das informelle Lernen zu einer gleichzeitig faßbaren und dynamischen Kategorie hin entwickeln:

1. Bei der Betrachtung informeller Lernprozesse sind immer mindestens zwei Perspektiven zu beachten: Eine der beiden geht vom lernenden Subjekt aus. Das lernende Subjekt übernimmt die Initiative und erschließt sich neue Aspekte von Realität bzw. geht aus der alltäglichen Konfrontation heraus eigenen Fragen nach. Die andere Perspektive betrifft die Lernumgebung. Lernumgebung ist ganz wesentlich beteiligt an der Entstehung von Fragen, denen lernende Subjekte nachgehen (vgl. auch Garrick 1998/13). Manchmal merkt man außerdem erst im Nachhinein, daß Situationen Lernsituationen waren. Deshalb ist es genauer, das informelle Lernen als Lernen in definierbaren Lernumgebungen (Settings) oder anhand definierbarer Problemstellungen zu sehen. Beim informellen Lernen handelt es sich um definierte oder im Nachhinein definierbare Lernepisoden. Inzidentelles bzw. beiläufiges Lernen ist nur dann informelles Lernen, wenn entsprechende Lernepisoden im Nachhinein vom Lerner identifiziert werden können. Der Begriff des informellen Lernens kennzeichnet ein Kontinuum zwischen bewußt selbstgesteuertem und außeninduziertem Lernen außerhalb schulischer oder nonformaler Bildungsangebote. Informelles Lernen kann unterstützt werden, indem anregende Lernumgebungen konstruiert werden und/oder die Fähigkeit zur Selbststeuerung gestärkt wird (Overwien 2000a).
2. Laur-Ernst schlägt folgende Abgrenzung informellen Lernens vor: Institutionalisierte Lernangebote entsprechen formalem Lernen und die individuelle Lernnachfrage dem informellem Lernen. Wesentlich ist, woher die Nachfrage kommt, wer die Initiative ergreift. Informelles Lernen liegt dann vor, wenn das Individuum ein Kompetenz- oder Wissensdefizit erkennt bzw. eine grundsätzlich offene Haltung dem Kompetenzerwerb gegenüber hat und deshalb die Initiative ergreift (Laur-Ernst 1999/74). Die entscheidenden Kategorien sind hier also Lernangebot (formal) und –nachfrage (informell), wobei die Zwischenkategorie nonformal zum formalen Bereich gehört. Der Vorteil dieser Definition ist die Einbeziehung inzidentellen Lernens, also des auch daraus resultierenden, im beruflichen Bereich besonders wichtigen und interessanten “tacit knowledge”. Der Nachteil ist die darüber nur implizit aufgenommene Beachtung der Lernumgebung.
3. Vielleicht ist es insgesamt erhellender, sich auf Lernarten zu konzentrieren und die Organisationsformen zunächst in den Hintergrund treten zu lassen. So verbindet Dehnbostel innerhalb der betrieblichen Sphäre das Erfahrungslernen mit implizitem Lernen zu informellem Lernen, wobei Erfahrungswissen generiert wird (Dehnbostel 2000/104). Zusammen mit intentionalem Lernen ergibt sich über Theorie- und Erfahrungswissen ein Handlungswissen. Für die Analyse betrieblicher Lernprozesse ist diese Sichtweise besonders deshalb weiterführend, weil implizites Lernen im Kontext sichtbar gemacht wird und ein plausibles Gesamtbild der Lernformen im Betrieb entsteht. Nun ist die Debatte um Erfahrungslernen allerdings ein weites Feld. Laur-Ernst (2000/164) sieht hier Probleme, da es auch didaktisch vorbereitetes Erfahrungslernen gibt. Offenbar muß also unterschieden werden, welches Erfahrungslernen gemeint ist. Erfahrungslernen im betrieblichen Lernprozeß wird 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 1998/52f). Zu kurz in Dehnbostels prozeßorientierter Sicht kommt das selbstintentionale

Lernen, das innerhalb der Lernepisoden, die Livingstone in den Vordergrund stellt, wesentlich ist. Insofern ist dieser Prozeß um das selbstintentionale Lernen zu ergänzen, das in einer dritten Linie zum informellen Lernen hinzu genommen werden sollte, da es in seinen Fragestellungen zumeist eng am Erfahrungslernen orientiert ist.

Diese Überlegungen zu einer Definition des Begriffes sind für neue Untersuchungen zum informellen Lernen wichtig, sie dienen aber auch der Schärfung des Blicks auf bereits erarbeitete Forschungsergebnisse.

Untersuchungen zum informellen Lernen

Im folgenden sollen einige Untersuchungen zum informellen und Erfahrungslernen vorgestellt werden. Damit sollen mögliche Herangehensweisen diskutierbar gemacht werden.

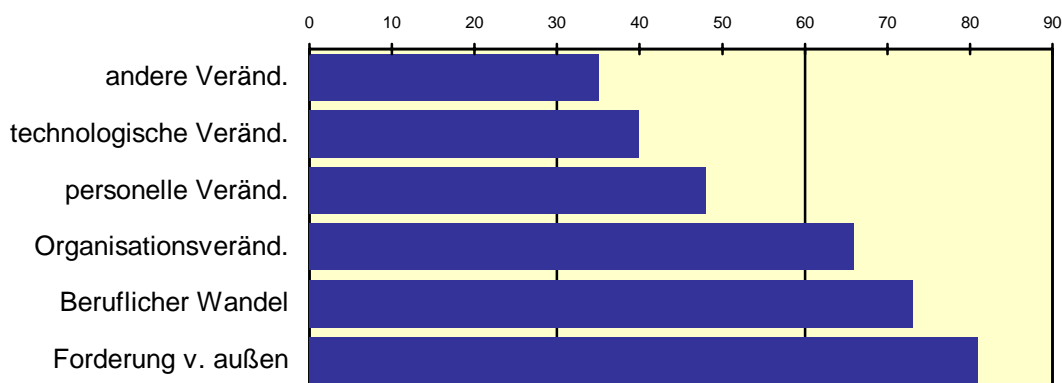
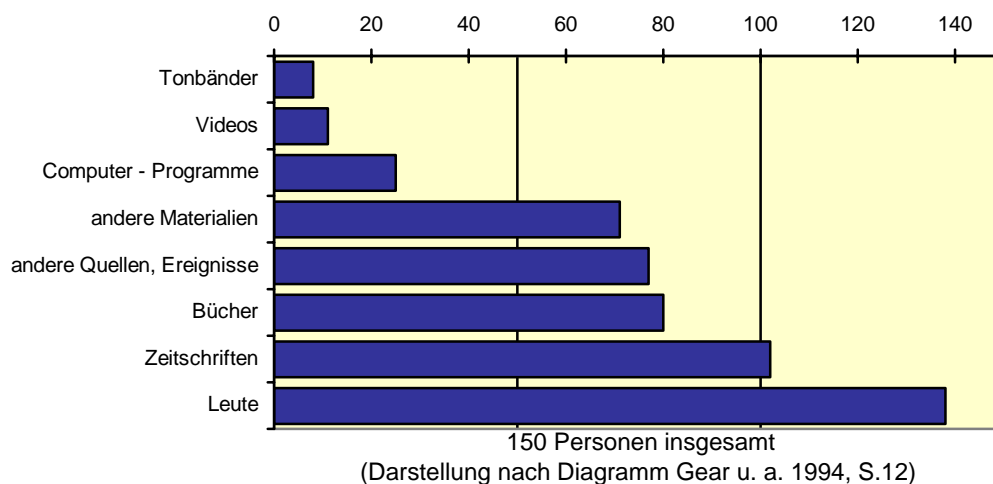
Eine der frühen Studien zum informellen Lernen im Arbeitskontext stammt von Marsick und Watkins. Sie gehen vor dem Hintergrund des Human-Ressource-Development-Ansatzes anhand mehrerer Beispiele verschiedenen Aspekten informellen Lernens nach. Den Zusammenhang von Aktion und Reflexion beim informellen Lernen untersuchen die Autorinnen an einem Beispiel der Managerausbildung in Schweden (S.55). An zwei community-education-Programmen in Nepal und auf den Philippinen diskutieren sie Möglichkeiten, informelles Lernen zu fördern (S. 78). Darüber hinaus befragen sie einige universitäre Kursteilnehmer über ihre informelle Lernbiographie (S. 101) und untersuchen inzidentelle Lernprozesse einer Gruppe von inzwischen erwachsenen Kindern von Alkoholikern. Insgesamt ist ihre Studie vergleichsweise heterogen. Die Daten wurden offenbar z. T. zunächst unter anderen Fragestellungen, zu unterschiedlichen Zeiten erhoben und nun neu interpretiert. Relativ genau werden allerdings verschiedene Zugänge zu informellem und vor allem auch inzidentellem Lernen beschrieben und anhand der Literatur bewertet. Die Arbeit ist vor allem im Hinblick auf definitorische Aspekte interessant. Die Autorinnen gehen davon aus, daß inzidentelles Lernen eine Unterkategorie von informellem Lernen ist. Wichtig ist ihnen in ihrer Definition der nicht-routinemäßige Charakter des Lernens, da so aus nicht von vornherein determinierten, sondern eher unsystematischen und unkontrollierten Situationen heraus gelernt wird. Es ist ihnen wichtig, daß am Arbeitsplatz lernende Menschen ein "problem framing" betreiben, gegenwärtige Probleme werden über die erneute Interpretation vorhergehender Erfahrungen in einem problembestimmten Rahmen bearbeitet. Sie weisen überdies auch auf die Abhängigkeit entsprechender Aktionen vom kulturellen Zusammenhang der Lernenden hin (Marsick, Watkins 1990/18ff).

Informelles Lernen in Lernprojekten

Eine in Großbritannien durchgeführte Studie untersucht informelle Lernprozesse von 150 (100m, 50f) befragten Architekten, Maschinenbauingenieuren, Krankenschwestern, Sozialarbeitern, Anwälten und Ärzten (Geburtshelfer, Gynäkologen). Die Studie thematisiert zunächst methodische Probleme. So wird die Schwierigkeit gesehen, den Befragungsadressaten überhaupt zu erklären, welche Lernprozesse gemeint seien. Deshalb wurde mit strukturierten Interviews gearbeitet und nicht mit standardisierten Fragebögen. Auch nach dieser Entscheidung war es nicht einfach, "informelle Lernprojekte" aus den jeweils auch lernrelevanten Alltagsverrichtungen herauszuheben. Dazu werden in der Tradition der autodidaktischen Lernforschung Toughs "informelle Lernprojekte" wie folgt definiert (anlehnend an Tough 1971): Sie umfassen das zeitliche Äquivalent von zumindest einem Arbeitstag der letzten drei Jahre, dabei findet die Entwicklung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen bis zu einem Punkt statt, an dem die Befragten dies an einen Kollegen weitergeben können. Zwar

erscheint die zeitliche Festlegung willkürlich, vor allem wenn man bedenkt, daß Lernprozesse nicht linear in der Zeiteinheit ablaufen, sondern in sich vielfältig gestaltet sind. Manchmal sind Schlüsselsituationen, Konstellationen wichtiger als die aufgewandte Zeit. Immerhin aber waren die Lernprozesse für die befragten Personen bedeutend, was sich in dem allerdings desgleichen etwas schwammigen Kriterium des Weitergebens an andere ein Mal mehr ausdrückt (Gear, McIntosh, Squires 1994/7ff). Einige Ergebnisse der Studie sollen hier anhand zweier Graphiken kurz skizziert werden.

Abb. 2: Quellen, Ressourcen für informelles Lernen
150 Personen insgesamt
(Darstellung nach Diagramm Gear u. a. 1994, S.12)



Informelles Lernen im/für den Prozeß der Arbeit

Livingstone hat die bisher umfangreichste Studie zum informellen Lernen vorgelegt. Das kanadische Forschungsnetzwerk "Neue Ansätze für lebensbegleitendes Lernen" (NALL 2001) arbeitet aus unterschiedlichen Perspektiven am Thema. Livingstone ist sich darüber im klaren, daß mit einem Fragebogen zunächst ein nur vergleichsweise oberflächliches Bild von informellen Lernprozessen gezeichnet werden kann (Livingstone 1999/72). Die Befragung

soll erste Erkenntnisse und dann Grundmuster für geplante Anschlußstudien liefern. Anhand eines Fragebogens⁷ geht das Team von NALL retrospektiv vor. Eine größere Zahl von Kanadiern und Kanadierinnen ab 18 Jahren wurden nach dem Zufallsprinzip aus dem Telefonbuch herausgesucht. Die telefonische Befragung ergab eine Antwortquote von 60% (1562 Antworten), bei einer Befragungsdauer von durchschnittlich 32 Minuten. In einem Land, in dem die Aneignung beruflich relevanter Kompetenzen vergleichsweise wenig formal verläuft, gaben die Befragten die Hauptquelle der beruflichen Kenntnisse wie in Abb. 3 aufgeführt an:

Abb. 3: Hauptquelle der beruflichen Kenntnisse nach Lebensalter (nach Livingstone 1999/82)

| Altersgruppe | Kollegen % | Selbständige Bemühungen % | Schulung durch Arbeitgeber % | Kombinationen % |
|---------------|------------|---------------------------|------------------------------|-----------------|
| 18-24 | 52 | 26 | 12 | 9 |
| 25-34 | 32 | 36 | 17 | 16 |
| 35-44 | 21 | 47 | 20 | 12 |
| 45-54 | 20 | 53 | 13 | 14 |
| 55-64 | 9 | 66 | 12 | 13 |
| Gesamt | 28 | 44 | 15 | 13 |

Abb. 4: Bildungsabschluß, Weiterbildung, Interesse an Kursen bei Einschätzung und Anerkennung der Vorkenntnisse (EAV) und informelle Lernquote nach Berufsgruppen, Kanada 1998 (nach Livingstone 1999/86)

| Berufsgruppe/Schicht | Hochschulabschluss % | Kurs/Workshop im letzten Jahr % | Interesse an Kursen bei EAV % | Informelles Lernen in Std./Woche |
|------------------------------------|----------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Spitzenmanager | 70 | 71 | 61 | 17 |
| Mittelständische Arbeitgeber | 40 | 52 | 58 | 16 |
| Selbständige | 28 | 52 | 69 | 14 |
| Leitende Angestellte | 52 | 72 | 62 | 13 |
| Fachkräfte | 76 | 76 | 69 | 15 |
| Arbeitnehmer Dienstleistungssektor | 12 | 54 | 73 | 17 |
| Industriearbeiter | 8 | 37 | 73 | 17 |
| Arbeitslose | 16 | 38 | 82 | 20 |
| Gesamt | 26 | 50 | 70 | 15 |

Informelles Lernen in “lernenden Organisationen”

Eine Reihe von Studien im Umfeld der Debatte um “lernende Organisationen” bezieht sich auf Marsick und Watkins. Neuerdings wird der dahinter stehende Ideologiegehalt allerdings auch kritisiert. Garrick weist darauf hin, daß der Diskurs zum informellen Lernen in der arbeitsbezogenen, nordamerikanischen Ausprägung, keineswegs ein primär erziehungs- oder

⁷ Der Fragebogen ist hier einsehbar: http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/cgi-bin/Form_processor/Forms/learn4n.htm

sozialwissenschaftlicher, sondern in wirtschaftswissenschaftliche Debatten integriert ist. Die Frage der Anerkennung informellen Lernens ist aus dieser Perspektive eng an ökonomisches Kosten-Nutzen-Denken gebunden (Garrick 1998/5ff). So erhält informelles, berufliches Lernen einen sehr instrumentellen Charakter. Garrick selbst befragt aus dieser sehr kritischen Perspektive sechs Personen, die im Rahmen der Olympiabaustellen von Sydney arbeiten. Gemeinsam haben deren Betriebe den Ansatz der "lernenden Organisation". Garrick weist nach, daß informelles Lernen hier ein hidden curriculum enthält. Anhand der rekonstruierten Erfahrungen der so lernenden und arbeitenden Menschen, kritisiert er die im Ansatz versteckt enthaltenen Botschaften der Ungleichheit, des nur angeblich möglichen Empowerments, des sich zugehörig (zum Betrieb) Fühlens und der Belohnung. Er sieht informelles Lernen hier als eine Ressource, die zusätzlich zur sowieso ausgebeuteten Arbeitskraft nützlich gemacht werden soll. Dies stehe der mit derartigen Konzepten angeblich verfolgten Humanisierung der Arbeit entgegen. Gleichzeitig werden aber auch die positiven Seiten der Ambivalenzen gesehen, die für die innerhalb größerer Freiräume informell lernenden Subjekte existieren.

Wer allerdings die Grenzen des gemeinschaftlichen betrieblichen Geistes verletze, stelle sich leicht außerhalb der "lernenden Organisation". Diese Betrachtungen weisen auf Grenzen informellen Lernens innerhalb des betrieblichen Kontextes hin. Gesellschaftliche Fragen, wie z.B. geschlechtliche Arbeitsteilung, Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, Produktion von umweltschädlichen Produkten etc. werden hier nicht thematisiert, sind quasi aus der Menge der Lernpotentiale ausgegrenzt (vgl. hierzu Garrick 1998/20ff). Informelles Lernen in "lernenden Organisationen" ist also kaum oder nur stark eingegrenzt vom lernenden Subjekt her gedacht, kann von diesem aber unter der Voraussetzung einer "Demaskierung" (Garrick 1998) der hinter dem "Human-Ressource-Development"-Ansätzen liegenden Intentionen im Eigeninteresse gewendet werden. Die Debatte um die Anerkennung informellen Lernens ist aus dieser Perspektive eng an ökonomisches Kosten-Nutzen-Denken gebunden (Garrick 1998/5ff). Im Rahmen dieses Diskurses, so kritisiert Garrick, erhält berufliches Lernen einen sehr instrumentellen Charakter.

Eine Kritik wonach Human-Ressource-Development-Ansätze geeignet seien, auch noch die letzten Reste von Privatheit für den Produktionsprozeß nicht mehr nur über Reproduktionsarbeit, sondern ganz direkt verwertbar zu machen, ist in ihrer Struktur nicht ganz neu. Zwar hat das informelle Lernen mit dem informellen Wirtschaftssektor bis auf das Adjektiv zunächst nicht viel gemein. Eine Parallele sind jedoch jeweils Ressourcen, die den Markt nicht immer direkt zur Verfügung stehen. Ivan Illich prangerte vor Jahren die Kolonisierung des informellen Sektors an. Kritische Stimmen warnen nun vor einer "Kolonisierung der Lebenswelten" im Rahmen einer ökonomischen Nutzbarmachung des informellen Lernens, das ja in weiten Teilen außerhalb der Produktionssphäre stattfindet (Welton 1995). Strukturell gleich an beiden Kritiken ist, daß menschliche Ressourcen für die produktivsten Teile der Weltwirtschaft nutzbar gemacht werden sollen. Was das informelle Lernen anbelangt, gibt es jedoch einen entscheidenden Unterschied. Werden im ökonomischen informellen Sektor materielle Ressourcen direkt in die Marktwirtschaft überführt und auf diese Weise verwertbar, betrifft die "Ausbeutung" des informellen Lernens nur einen kleinen Teil des produktiven gesellschaftlichen Bereiches. Die Human-Ressource-Development-Diskussion bezieht sich im wesentlichen auf hoch produktive Bereiche von Industrie, Verwaltung und Dienstleistung. Die Lernressourcen der breiten Massen, die nicht in diesen Bereichen arbeiten, finden in der Diskussion direkt kaum Berücksichtigung. Außerdem nützt das informelle Lernen auch dem lernenden Subjekt im jeweiligen Kontext der Lernprozesse, die oben skizzierte Sichtweise ist so also sicher zu einseitig und demontiert in wohlmeinender kritischer Absicht, aber einseitig und deterministisch das lernende Subjekt, indem hier nur die Kapitalinteressen gesehen werden.

Garrick betont als Ergebnis seiner Untersuchung, daß informelles Lernen niemals neutral ist. Es könne nicht abseits sozialer Verhältnisse einer Person betrachtet werden. Zugang zu Lernmöglichkeiten werden immer auch durch soziale Positionen bestimmt, das gelte auch für informelles Lernen, weil hier ganz direkt die Möglichkeiten gesellschaftlichen Involviertseins angesprochen werden (Garrick 1998/17). Ging es in der Reformpädagogik darum, Arbeiten und Lernen zusammenzuführen, um damit zu einer anderen Dimension von Allgemeinbildung zu kommen, engt eine zu enge Sicht, wie die der Human-Kapital-Ansätze informelles Lernen ein. Der Blick ist auf die Nützlichkeit des Lernens für Produktion und Dienstleistung gerichtet und kaum auf den Nutzen für die lernenden Personen. Dieser ist allenfalls als Nebeneffekt der Erwähnung wert. Allerdings gehen wiederum Marsick und Watkins, aus dieser Perspektive argumentierend, davon aus, daß Lernen immer im Rahmen eines dialektischen Prozesses von Aktion und Reflexion stattfindet (Marsick, Watkins 1990/8). Aktion und Reflexion setzen jedoch ein Bewußtsein über das Lernen voraus. Wenn die Autorinnen sich also auf Dewey beziehen und Anleihen bei Freire nehmen, dann fehlt ihnen bei ihren Erkenntnissen ein entscheidender Zwischenschritt. Dieser ist mit der Frage verbunden, wer denn wann, warum und inwieweit mit welchem Interesse die Intentionalität der Situation ins Bewußtsein ruft. Dies geschieht nicht automatisch. Genau hier stellt sich die Frage nach Brücken zwischen informellem Lernen und organisierteren Formen von Lernen. Hier werden zugleich auch Grenzen betriebsbezogenen Lernens deutlich. Um die Widersprüche, die nicht zwangsläufig welche sein müssen, sondern vielleicht nur zwei Seiten der gleichen Realität sind, deutlicher hervorzuheben, sei noch der folgende Gedanke entwickelt: Empowerment für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Betrieb nützt neben diesem selbstverständlich auch ihnen selber, weil "lernende Organisationen" bis zu einem gewissen Punkt eine offene Diskussionskultur benötigen. Anders ausgedrückt profitieren auch abhängig Beschäftigte von einer weniger entfremdeten Arbeit, u.a. weil sie sich selber stärker einbringen können. Dies führt einerseits zu einer höheren Arbeitszufriedenheit, was auch aus der Sicht von Arbeitnehmern nicht hoch genug einzuschätzen ist. Gleichzeitig gilt aber hier der "heimliche Lehrplan". Wer die Grenzen des gemeinschaftlichen betrieblichen Geistes nicht einhält, stellt sich leicht außerhalb der "lernenden Organisation".

Diese Betrachtungen unterstreichen Ambivalenzen informellen Lernens innerhalb des betrieblichen Kontextes. Auch arbeitsrelevante gesellschaftliche Fragen, wie z.B. geschlechtliche Arbeitsteilung, Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, Produktion von umweltschädlichen Produkten etc. werden hier zumeist nicht thematisiert. Hier muß im Zweifel das Bildungssystem Ausgleich schaffen (vgl. hierzu Garrick 1998/20ff).

Überblick über Untersuchungen zum informellen Lernen in Deutschland:

Im deutschen Kontext wurden in letzter Zeit erste Studien zum informellen Lernen durchgeführt und publiziert. Große Verdienste hat sich hier die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Quem)⁸ erworben, in deren Umfeld einige der Untersuchungen entstanden sind. Bevor auf zwei in diesem Kontext entstandene Arbeiten eingegangen werden soll, wird eine in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zu wenig wahrgenommene Arbeit zum auch informellen Erwerb von Computerkompetenzen vorgestellt.

Lernen in der Informationsgesellschaft

Das Deutsche Jugendinstitut führte schon 1994 eine Studie zum Thema "Informelle Bildung in Jugendalter" durch (Tully 1994). Der Autor entwickelt, als Grundlage einer dann folgenden

⁸ siehe: www.abwf.de

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 dieses für die Computernutzung wichtigen Kompetenzbündels. Tully betont die Rolle informeller Aneignungsformen. Dazu bringt ihn einerseits die naheliegende Einsicht, daß der Umgang mit Programmen nur praktisch erlernt werden kann. Weiterhin diskutiert er die Dynamisierung des Softwarewissens, die Schnelligkeit des Wandels, der nicht antizipierbar sei und überlegt vor diesem Hintergrund, welche Teile der erworbenen Kompetenzen für Jugendliche später Anwendungsrelevanz im beruflichen Kontext besitzen werden. Computerwissen kann danach im Gegensatz zum Allgemeinwissen kaum schulisch vermittelt werden. Hier steht "informelle Bildung" im Vordergrund, die besonders durch eine Individualisierung der Lern- und Aneignungsstrategien gekennzeichnet ist. Er schreibt ihr eine Bedeutung nicht nur für direkt computerbezogene Lernprozesse zu, sondern auch eine besondere Relevanz, wenn es darum geht, den Computer als Werkzeug in darüber hinaus gehenden Lernprozessen zu nutzen. "Informelle Bildung" ist dabei besonders gekennzeichnet durch "... individuelles Lerntempo, eigene Planung der Lernfortschritte, Vertiefung und Übung nach Bedarf und nicht nach Stundenplan wie in der Schule." (Tully 1994/183). Anzumerken ist hier allerdings, daß diese Art des Lernens, wenn es über einfache Spielhandlungen hinaus gehen soll, einer erhöhten Disziplin bedarf. Zu fragen ist weiterhin nach der Rolle, die soziales Lernen spielen kann bzw. sollte. Ein Austausch über das Erreichte, eine Diskussion der Lernfortschritte, eine Reflexion der Lernstrategien in der Gruppe sind sicherlich den Lernprozeß unterstützende und gleichzeitig neu Kompetenzen eröffnende Möglichkeiten (Tully 1994/182f).

Informeller Kompetenzerwerb in den neuen Bundesländern

Die Berliner "Core-Business-Development" hat im Rahmen eines Workshops (November 2000) erste Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, deren Konzept an das von Livingstone angelehnt ist und in deren Rahmen informelles Lernen in den neuen Bundesländern untersucht wird⁹. Auf der Grundlage der von Livingstone eingeführten Definition informellen Lernens (s.o.) steht dabei der Erwerb arbeits- und berufsbezogener Kompetenzen im Mittelpunkt, wobei die Bezüge zum Lernen im sozialen und politischen Umfeld die notwendige Berücksichtigung finden. Die Untersuchung der Gruppe um Brigitte Stieler-Lorenz geht gegenüber der kanadischen Untersuchung insofern einen wesentlichen Schritt weiter, daß hier die quantitative Erhebung (insgesamt mehr als 1000 Befragte) mit qualitativen Untersuchungsteilen kombiniert wird. Schließlich werden Rückschlüsse für eine lernförderliche Unternehmensstruktur vorgestellt. Insgesamt wird auch hier auf die Bedeutung informellen Lernens, besonders bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zwischen Ost und West unterstrichen. Einzelergebnisse werden demnächst im Quem-Kontext vorgelegt.

Informelles Lernen in der alltäglichen Lebensführung

Eine qualitative Studie von Dieter Kirchhöfer thematisiert informelles Lernen mit direktem Bezug zur beruflichen Kompetenzentwicklung (Kirchhöfer 2000). Über protokollierte Tagesläufe werden Prozesse des informellen Lernens identifiziert. Vor dem Hintergrund des Entgrenzungsdiskurses im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Umstrukturierung der Arbeitsgesellschaft werden zunächst Lernstrategien, situative Fragen und Identitätsbezüge nachvollzogen. Aus den Protokollanalysen entstehen dann Typisierungen informeller Lernprozesse. Ausgegangen wird dabei von einer zunehmenden Entgrenzung der Lebens- und Arbeitssituationen vieler Menschen. Immer wieder entstehen Lernsituationen im sozialen Umfeld, deren Ertrag wesentlich den Prozeß der beruflichen Kompetenzentwicklung beeinflusst. Ein besonderes Augenmerk legt der Autor auf Fragen des Kompetenztransfers aus dem sozialen Umfeld in die berufliche Sphäre. Kirchhöfer legt dabei einen Begriff des informellen Lernens zugrun-

⁹ Kontakt: Prof. Dr. Brigitte Stieler-Lorenz, "Core-Business-Development" Berlin (info@cbd-berlin.de)

de, der nahe an dem des selbstgesteuerten Lernens und dem von Livingstone liegt. Explizit wird eine Trennung vom Erfahrungslernen vorgenommen; das informelle Lernen wird als ein aktiveres und gezielteres Lernen verstanden (Kirchhöfer 2000/11). Die besondere Bedeutung der Studie liegt einerseits im minutiösen Nachvollzug alltäglicher Lernsituationen und ihrer Analyse. Andererseits geben die Typisierung von Lernern und die Identifizierung von Lernsituationen, Lernstrategien und Transferprozessen eine Reihe von wichtigen Anregungen für die Gestaltung von Lernumgebungen, d. h. die Verbindung informellen Lernens mit intentionalem Lernen unterschiedlicher Formen.

Lebenswelten als Lernwelten

Eine weitere Arbeit kommt aus dem Deutschen Jugendinstitut. Unter Bezug auf einen im Rahmen des Projektes auch schlüssigen, eher lernorganisatorischen Begriff des informellen Lernens stehen die Freizeitinteresse und die damit verbundenen informellen Lernfelder von Schülern im Mittelpunkt (Lipski 2000). Eine wesentliche Kategorie dieser Untersuchung ist das Lerninteresse, die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen, in Abgrenzung zum schulischen Lernen. Insgesamt wurden mehr als 1700 Schülerinnen und Schüler der Klassen vier, fünf und sechs verschiedener Regionen in Ost- und Westdeutschland und ergänzend 1300 Eltern dazu befragt (DJI/9). Eine schriftliche Befragung wird durch vertiefende Fallstudien ergänzt. Erste 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 Freizeitinteresse überdies an manchmal vagen, doch klar erkennbaren beruflichen Zukunftswünschen. Eine der wesentlichen Quellen für Interessens- bzw. Lernanregungen ist dabei die Gleichaltrigengruppe (Hössl 2000). Die Ergebnisse der Studie werden mit Lehrerbefragungen kontrastiert und führen zu Überlegungen über notwendige Verbindungen zwischen informellem und schulischem Lernen (Lipski 2000/35).

Einige Schlußfolgerungen

Die hier skizzierten Studien zum informellen Lernen sind vor dem Hintergrund definitorischer Überlegungen geeignet, den Blick auf adäquate Forschungsstrategien zum informellen Lernen zu schärfen. Es zeigt sich insgesamt ein immer noch sehr heterogenes Herangehen an dieses Forschungsfeld, was von den Ergebnissen her insofern positiv ist, daß Analysen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden. Zum Vergleich der Resultate wäre eine einheitlich und angemessene Definition des informellen Lernens allerdings höchst hilfreich.

Abgesehen von unaufgearbeiteten Differenzen bei der Definition liegen insgesamt immer noch zu wenig Erkenntnisse darüber vor, wie informelles und formales Lernen miteinander in sinnvolle Beziehung gesetzt werden kann, und wie institutionelle Voraussetzungen dafür geschaffen werden können. Eine Auswertung des britischen Ansatzes zu "informal education" könnte hier ebenso weiterführen, wie eine zielgerichtete Aufarbeitung der internationalen reformpädagogischen Debatte (z. B. Diskussion um Arbeitsschule, Dewey, Freinet, Freire). Vor allem aber können vorliegende Untersuchungen und Debattenbeiträge der folgenden Bereiche entsprechend typologisiert und ausgewertet werden :

- Arbeitsbezogenes informelles Lernen in Industrieländern
- Arbeitsbezogenes informelles Lernen in Entwicklungsländern
- Informelles Lernen im sozialen Kontext und in der community
- Informelles Lernen in sozialen Bewegungen
- Informelles Lernen im Museumskontext

- Informelles Lernen im “lernenden Unternehmen” (diverse Arbeiten USA, Kanada, Australien)
- Verbindung zwischen informellem und formalem Lernen, einschließlich “informal science learning”
- Diskussion um die Gestaltung von Lernumgebungen
- Anerkennung von “Prior Learning”
- Informelles Lernen im Rahmen des Selbstregulationsansatz
- Informelles Lernen innerhalb von “Lernprojekten”
- Lernen und Motivation

Wie die vorgestellten Studien zeigen, stellen Untersuchungen über informelles Lernen methodisch nicht geringe Anforderungen. Gerade auch deshalb ist es notwendig, bei der Analyse vorliegender Ergebnisse einen interdisziplinären Blick zugrunde zu legen. Zum Thema gibt es bisher neben erziehungswissenschaftlichen Arbeiten im engeren Sinne, hauptsächlich in der Ethnologie, Anthropologie und Psychologie (hier besonders zum inzidentellen Lernen, Lernen am Modell, sozialen Lernen, self-regulation und Motivation). Zusätzlich herangezogen werden können Forschungsergebnisse aus der Kultur-, Kognitions- und der Sozialisationsforschung. Im Rahmen der Anthropologie und der Ethnologie gibt es (vor allem aus den USA) eine Reihe von Arbeiten, die sich mit der kulturellen Bedingtheit von Lernen befassen.

Wie gezeigt wurde, lassen sich aus der internationalen Diskussion um informelles Lernen eine Reihe von Anhaltspunkten für eine präzisere Fassung der Begrifflichkeit heraus destillieren. Es ist zu erwarten, daß es im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Debatten zu einer Kategorisierung in der Verwendung des Begriffes kommt, wie sie hier in Ansätzen vorgenommen wurde, die auch für die deutsche Diskussion größere Klarheit bringt.

Literatur:

- BLK (Bund-Länder-Kommission Bildungsplanung und Forschungsförderung): Modellversuchsprogramm “Lebenslanges Lernen” http://www.blk-bonn.de/mv-lebenslanges_lernen.htm
- Boekaerts, Monique; Minnaert, Alexander: Self-regulating with respect to informal learning. In: International Journal of Educational research 31 (1999), S. 533-544.
- Coombs, Ph.; Ahmed, H.: Attacking rural Poverty. How nonformal education can help. Baltimore 1974
- Dehnbostel, Peter: Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept, S. 184-195
- Dehnbostel, Peter: Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, Peter; Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 103-114
- DJI: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes “Lebenswelten als Lernwelten”. München 2000 (auch: www.dji.de/6_leblern)
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996
- Europäische Kommission Generaldirektion XXII - Allgemeine berufliche Bildung und Jugend, Generaldirektion V - Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale

- Angelegenheiten: Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1996
- Faure, Edgar u. a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- Ferej, A.: The Use of Traditional Apprenticeship in Training for Self-employment by Vocational Training Institutes (VTIs) in Kenya. In: Grierson, P; McKenzie, I.: Training for Self-employment through Vocational Training Institutions. Turin (ILO) 1996
- Fluitman, Fred (Hrsg.): Training for Work in the Informal Sector. Genf 1989
- Fluitmann, F.: Traditionelle Lehrlingsausbildung in Westafrika: Neue Ergebnisse und politische Optionen. In: Karcher, W.; Overwien, B.; Krause, J.; Singh, M.: Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der "Dritten Welt", S. 51-74
- Franzky, Georg; Wölfing, Sigrid: Lernförderliche Strukturen und gesellschaftliches Engagement in einer ländlichen Region. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. Berlin 1997, S. 5-54
- Garrick, John: Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development. London, New York 1998
- Gear, Jane; McIntosh, Aileen; Squires, Geoffrey: Informal Learning in the Professions. University of Hull, 1994.
- Geißler, Harald: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1995 (2. Aufl.), S. 198f
- Greenfield, Patricia Marks: A Theory of the Teacher in the Learning Activities of Everyday Life. In: Rogoff, B., Lave, Jean: Everyday cognition: its development in social context. Cambridge, Mass. 1984, S. 117-138
- Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- HBST: Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat Bildung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Düsseldorf 1998, auch: <http://www.boeckler.de/ebib/volltexte/Diskussionspapiere--2-diskpap2.pdf>
- Hössl, Alfred: Spaß an der Sache, Bereitschaft zur Leistung, Anregungen durch Freunde. Erste Thesen zu den Interessen von 10- 14jährigen Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes "Lebenswelten als Lernwelten". München 2000, S. 11-16
- Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für deren Erwerb. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999, S.29-49
- Kirchhöfer, Dieter: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin (Quem-Report Nr. 66) 2000
- Kosubek, Siegfried: Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/Main 1982
- Laur-Ernst, Ute: Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Herrmann: Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 71-83

- Laur-Ernst, Ute: Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 161-175
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: Situated Learning. New York 1991
- Lenhart, Volker: "Bildung für alle". Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993
- Lipski, Jens: Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis zwischen informellem und schulischem Lernen In: Deutsches Jugendinstitut: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes "Lebenswelten als Lernwelten". München 2000, S.25-40 (auch: www.dji.de/6_leblern)
- Livingstone, David W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Kompetenz für Europa - Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, S. 65-92. In englischer Sprache: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (März 2000)
- NALL-Homepage: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/index.htm>, Fragebogen http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/cgi-bin/Form_processor/Forms/learn4n.htm (Mai 2001)
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- Nuissl, Ekkehard: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst; Weinberg, Johannes (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 39 (Juni 1997), S. 41-49
- Overwien, Bernd: Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelles berufliches Lernen in Afrika und die informelle Lehre in Lateinamerika. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt/Main 1999, S.163-176
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 295-314, auch: <http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/il3w.html>
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In: P. Dehnbostel, H. Novak (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte, Bielefeld 2000a, S.160-171
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen im Museumskontext. In: Mitteilungen und Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung, Nr. 53 (2000b), S. 135-149
- Overwien, Bernd: Informal Learning and the Role of Social Movements. In: International Review of Education, Vol. 46, 6, November 2000c, S. 621-640
- Overwien, Bernd: Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000d, S. 538-550
- Paris, Scott G.: Situated Motivation and Informal Learning. In: Journal of Museum Education Volume 22, Numbers 2/3 (1997), S. 22-27.
- Reischmann, Jost: Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen "en passant" - die vergessene Dimension. In: GdWz Nr. 6 (1995) 4, S. 200-204

- Rogoff, Barbara: Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in Social Context. New York, Oxford 1990.
- Salmi, Hannu: Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal education. Helsinki 1993
- Schöffthaler, Traugott: Informelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 16. Beiheft (1981), S. 97-115
- SPD: http://www.spd.de/archiv/events/hannover_97/leitbildung.htm
- Straka, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmungen, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Quem (Hrsg.): Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u.a. 2000, S.15-70
The Hague 1974
- Tough, Allen: The Adults Learning Projects. Toronto 1971
- Tully, Claus J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994
- Uhe, Ernst; Dehnbostel, Peter: Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: Berufsbildung, 53. Jg, Nr. 57 (1999), S. 3-7
- Watkins, Karen; Marsick, Victoria: Informal and Incidental Learning in the Workplace. London 1990
- Welton, M.: In defence of the life-world. Critical perspectives on adult learning. Albany 1995
- Wöll, Gerhard: Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Hohengehren 1998
- Wood, A. W. : Informal education and development in Africa