

Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen

In Deutschland ist im Folge des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei der internationalen Schulleistungsuntersuchung PISA eine öffentliche Diskussion um richtiges Lernen, besseres Lernen, eine bessere Schule entbrannt. Die Lernerfolge, die Schüler in der Schule erzielen, erscheinen im Licht dieser Debatten vielfach defizitär und erfordern eine Neuorientierung der Lerninhalte und vor allem der Lernweisen im Rahmen geplanter Lernprozesse. "Lernen" muss in diesem Zusammenhang neu gedacht werden.

Gerade wenn das formalisierte Lernen in der Schule als nicht ausreichend zukunftsorientiert gesehen wird, richtet sich der Blick darauf, wie und auf welche Weise Kompetenzen außerhalb der dafür vorgesehenen Institutionen erworben werden. Die Erkenntnisse darüber, wie Lernen außerhalb etablierter Lernstrukturen stattfindet, können zum einen dazu beitragen, dass neuartige Lernweisen in die Bildungsinstitutionen integriert werden, um Lernprozesse dort zu verbessern. Andererseits kann der Fokus auf außerschulisch erworbene und zu erwerbende Kompetenzen gerichtet werden, um ihnen eine eigenständige Bedeutung zuzuerkennen. Beides erfordert ein Umdenken mit dem Ziel, Bildung und Lernen weniger auf formal erworbene Abschlüsse zu reduzieren, sondern darüber hinaus anzuerkennen, dass es neben den institutionalisierten Bereichen eine Vielzahl von Lernfeldern und –formen gibt, deren Ergebnisse Beachtung und Anerkennung verdienen.

In diesem Band wird der Versuch unternommen, aus verschiedenen Perspektiven an der Verbindung formaler und informeller Lernprozesse zu arbeiten. Deshalb soll hier einleitend etwas fundierter auf wesentliche Aspekte dieser Diskussionen eingegangen werden, um so einen besseren Hintergrund für die Aufsätze des Bandes zu liefern.

Lernen ist in menschlichen Aktivitäten allgegenwärtig. Insofern ist es eigentlich eher schwierig, Lernen etwa anhand verschiedener Organisationsformen zu klassifizieren. Wer will schon eine klare Trennung danach vornehmen, inwieweit Lernen beispielsweise im Arbeitsprozess durch bewusst dazu geschaffene Strukturen animiert wird, durch die Erfordernisse der Produktion oder Dienstleistung oder durch Problem orientiertes Herangehen dort arbeitender Menschen (Billet 2002). Oft spielen mehrere Dimensionen gleichzeitig eine Rolle. Auch Vorprägungen in Sozialisation und Schule sind nur schwer aus diesen konkreten Lernumgebungen herauszudestillieren.

Eine trennende Betrachtung von Lernprozessen, eine Zuordnung zu informellerem und formalerem Lernen steht wohl immer in der Gefahr eigentlich künstliche Trennungen vorzunehmen, was aber aus analytischen Gründen erforderlich ist. Es ist unabdingbar, sich gerade in einer Gesellschaft des immer schnelleren Wandels mit Lernprozessen auseinander zu setzen, die nicht in geplanten didaktisch aufbereiteten Situationen entstehen.

Aus der Perspektive der Lernenden gibt es ein wachsendes Interesse daran, sieht man beispielsweise den Berufstätigen, der nach vielen Jahren des Lernens in der Arbeit und regelmäßiger Weiterbildung einen Kompetenzstand erreicht hat, der dem eines Facharbeiters entspricht und nun anerkannt werden soll. Eine Mutter möchte bei der Wiederaufnahme einer beruflichen Tätigkeit die in der Elternzeit erworbenen Kompetenzen zur Geltung bringen. Warum etwa sollen Menschen mit arbeits- und lebensbezogenen Lernerfahrungen nicht ohne Abitur studieren dürfen? Ein Portfolio oder eine Kompetenzbilanz als Mittel der Validierung entsprechender Kompetenzen wird in Zukunft immer wichtiger werden. Entsprechende Verfahren gibt es bereits im Vereinigten Königreich oder Frankreich.

Angesichts aktuell sichtbarer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen gerät das Lernen außerhalb formalisierter Bezüge zunehmend in den Blick. Aus ganz verschiedenen Blickwinkeln wird gefragt, ob ein wesentlich durch das Individuum und seine Einbindung in konkrete Praktiken bestimmtes Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Gemeindegkontext oder mittels Internetressourcen nicht auch wesentlicher Bestandteil von Lernbiographien sei. Auch Menschen, die nicht in der Lage waren, lebensperspektivisch wertvolle Zertifikate zu erwerben, lernen (vgl. McGivney 1999). Warum also nicht über eine Anerkennung und Zertifizierung solcher Prozesse reden, mit dem Ziel des sozialen Ausgleichs, warum also nicht darüber nachdenken, wie Menschen in schwierigen Lebenssituationen beim Lernen Unterstützung gewinnen können? Dazu bedarf es allerdings einer insgesamt noch differenzierter angelegten Forschung, wie sie beispielsweise in Kanada umgesetzt wird (Livingstone 1999, 2001 und WALL 2004).

Ein weiterer Anstoß zur Beschäftigung mit außerschulischem und unregelmäßigem Kompetenzerwerb stellt die Forderung nach lebenslangen Lernprozessen dar, die innerhalb und außerhalb und neben der Erwerbsarbeit an die Erwerbstätigen gerichtet werden. So findet das Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Freizeitbereich zunehmend Beachtung. Diese Tendenz wird durch die Schwierigkeit verstärkt, die sich erweiternde Vielfalt von Lerngegenständen innerhalb der "Wissensgesellschaft" noch curricular zu erfassen. Es ist kaum als Zufall zu bezeichnen, dass die Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten zum informellen Lernen im Arbeitskontext angesiedelt ist.

Informelles Lernen ist einerseits Voraussetzung und andererseits Fortsetzung formaler und nonformaler Lernprozesse. In informellen Lernprozessen werden Verknüpfungen oder Vertiefungen andersartiger Lernprozesse realisiert. Gleichzeitig haben im Idealfall formale oder nonformale Lernerfahrungen die informellen Lernprozesse geprägt, der alltäglichen Wahrnehmung Strukturen gegeben.

Informell gelernt wird zu großen Teilen unregelmäßig im täglichen Leben, in den jeweils bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch in Arbeitszusammenhängen. Informelles Lernen findet ebenfalls in familiären Gesprächen, beispielsweise beim Lernen einer Generation von einer anderen, oder im Rahmen von Gruppengesprächen statt. Innerhalb von Kulturen, in denen die Schrift keine sehr wesentliche Rolle spielt, ist das Gespräch wohl eine der wichtigsten Formen des informellen Lernens.

Wenngleich der zunehmende Gebrauch der Begrifflichkeit dies nahe legt, ist das Interesse an informellen Lernformen und außerschulischem Kompetenzerwerb nicht neu. Bereits in der US-amerikanischen Bildungsdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts und dann in den fünfziger Jahren innerhalb der Erwachsenenbildung wurde der Umstand diskutiert, wonach Lernen auch außerhalb formaler Settings stattfindet. Später ging es dann um Phänomene in Entwicklungsländern. In diesem Kontext, durchaus aber auch darüber hinaus die Situation in Industrieländern analysierend, ging die Faure-Kommission der UNESCO Anfang der siebziger Jahre davon aus, dass informelles Lernen etwa 70% allen menschlichen Lernens umfasst und man an dieses Lernen anschließen müsse (Faure 1973). Die Kommission hatte mit Blick auf die sich verändernde Welt förmlich bildungsrevolutionäre Dinge aufgeschrieben. Man müsse endlich auch die Presse, Bibliotheken, Museen, Radio und Fernsehen als Bildungsmöglichkeiten akzeptieren. Schule müsse sich damit verbinden, müsse Zusammenhänge stiften zwischen dem Lernen, das Menschen sowieso vollziehen, dem Erfahrungslernen und einer systematischen Bildung. Nicht zuletzt generierte auch eine in den siebziger Jahren kulminierende schulkritische Debatte Fragen nach Lernweisen, die sich anders als im Klassenzusammenhang zeigen.

So wies Ivan Illich im Rahmen seiner Schulkritik auf die Dominanz schulischen Lernens und die damit in der öffentlichen Diskussion verbundene Abwertung anderer Lernformen hin. Bedeutsames Lernen definierte sich danach allein durch den Schulbesuch, sein Wert durch Grade und Zeugnisse. Dem versuchte er die grundsätzliche Wertigkeit anderer Lernprozesse entgegenzustellen: "Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis ungehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung" (Illich 1973).

In der Folge kehrte das Interesse am informellen Lernen über ethnologische und dann erziehungswissenschaftliche Kontexte der USA und anderer englischsprachiger Länder zurück in die Industrieländer.

Auch in Deutschland gibt es nicht erst seit der PISA-Untersuchung Debatten um eine neue Lernkultur. Zunächst in der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung wurde Methodenvielfalt und eine Verbindung von Lernen und Arbeiten gefordert und dort auch stärker als im schulischen Zusammenhang praktiziert. Zumindest in Groß- und Mittelbetrieben sind Qualifizierungszeiten am Arbeitsplatz erhöht und Arbeiten und Lernen integrierende Lernformen wie Qualitätszirkel und Lernstatt geschaffen worden. Der Trend zur Bewältigung zunehmender Komplexität geht zu einer Dezentralisierung von Lernformen, die dem Erfahrungslernen und informellen Lernen im Prozess der Arbeit entscheidende Bedeutung zumisst. In Betrieben verbreiten sich Lernformen, wie "Lerninseln", "Lernstationen" und "Arbeits- und Lernaufgaben" (Dehnbostel 2003).

Dieser Band soll Anhaltspunkte zur Klärung offener Fragen liefern. Anhand verschiedener Zugänge wird untersucht, wie sich Kompetenzerwerb in sich verändernden Umwelten gestaltet. Es liegt nahe, hier den Begriff der Kompetenz zu verwenden. Er bündelt auf der Ebene des Subjektes die Verhaltensmöglichkeiten und das notwendige im Hintergrund stehende Wissen. Kompetenzen sind fundamental mit der jeweiligen Persönlichkeit verbunden. Diese Verwobenheit weist einmal mehr darauf hin, dass ein allzu ausschließlicher Blick auf formal organisierte Lernprozesse das Wesen des Kompetenzerwerbes nicht treffen kann, dass der Fokus erweitert werden muss, um den vielfältigen Aneignungsprozessen gerecht werden zu können. Hier zeigt sich notwendigerweise die aktive und konstruktive Rolle der Lernenden im Prozess der Kompetenzentwicklung (Gerstenmaier, Mandl 1995).

Kompetenz, sprachlich anfangs nur ein Begriff für Zuständigkeit bzw. Beherrschung eines Aufgabenfeldes, setzt einen Lernprozess voraus. Der Begriff bezeichnet die Fähigkeit zu selbständigem Handeln im jeweiligen Bezugsrahmen, im privaten, beruflichen oder auch politischen Feld. Kompetenz ist an Personen gebunden und schließt deren verarbeitete Vorerfahrung ein. Es handelt sich hier also um einen Begriff für komplexe, veränderbare Verhaltensmuster (vgl. Wilsdorf 1991, S. 41 ff.). Unter Bezug auf den deutschen Bildungsrat hebt Arnold hervor, dass sich "Kompetenz" als eine subjektgebundene Kategorie betrachten lasse, während "Qualifikation" sich auf objektive Nachfragekriterien beziehe. Deshalb sei "Kompetenz" eine subjektbezogene Kategorie. (Arnold 1997 S. 269 ff.). Diese Argumentationsweise wird hier auch deshalb favorisiert, weil sie eine Öffnung des Kompetenzbegriffes über die Verwendungszusammenhänge im Rahmen der Debatten der Berufs-, Weiterbildung und Erwachsenenbildung hinaus ermöglichte, wie Negt zeigt (1997).

Da der Erwerb von Kompetenz nicht einseitig auf bestimmte Lernzusammenhänge bezogen werden kann, sondern sich hin zu realen Biographie-Verläufen öffnet und somit auch informelles Lernen mit einfließt, handelt es sich hier um einen offenen Begriff, dessen Weiterentwicklung und kategoriale Ausfüllung weiter betrieben werden sollte. In der Diskussion um Handlungskompetenz und ihrer Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen wie z.B.

Lernkompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz, Mitbestimmungskompetenz oder etwa Methodenkompetenz werden Fähigkeiten angesprochen, die ganz wesentlich Komponenten erworbener persönlicher Eigenschaften enthalten. Damit wird die Komplexität und gleichzeitig Reichweite dieses Begriffes deutlich. Es zeigt sich die Schwierigkeit, dass Lernen nur als ebenfalls komplex organisiertes Ganzes der Forderung nach (beruflicher) Handlungskompetenz gerecht werden kann und an die Voraussetzungen der jeweiligen Individuen möglichst optimal angebunden sein muss.

Lernen findet heutzutage immer noch weitgehend unter der Formel "für das Leben lernen" statt. Im Mittelpunkt steht ein Vorratslernen, das dann in angemessenem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung nützliche Qualifikationen vermitteln soll. Dies gilt auch für den Umgang mit Technik. Gerade hier aber haben wir es mit einem Feld zu tun, in dem ein eher spielerischer Umgang Lerndimensionen eröffnet, die in reiner Kursstruktur allein kaum erreicht werden können. Ein rein spielerischer Umgang mit Technik führt natürlich nicht zwangsläufig auch zu dauerhaft wirksamem Lernen. Auch in diesem Kontext ist Lernen nicht voraussetzungslos. Ohne ausreichende Motivation, eine gewisse Zielperspektive, mindestens eine didaktisch wirksame Struktur des Gegenstandes ist nicht mit wesentlichen Lernprozessen zu rechnen. Über viele Jahre wurde viel Geld in Kurse investiert, an deren Ende eine bestimmte Software beherrscht werden sollte. Ohne direkten Anwendungskontext und ein spielerisches Moment waren diese Bemühungen vielfach wirkungsarm.

Informelle betriebliche oder innerhalb des sozialen Umfeldes liegende Lernprozesse werden aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher (Teil-)Disziplinen betrachtet, wobei Arbeit, Lernen und Lernumgebung je unterschiedlich gewichtet wird. An der Debatte beteiligt sind neben der Berufspädagogik, der Erwachsenenbildung, der Arbeitswissenschaft oder Psychologie und Soziologie auch die Betriebswirtschaft. Der pädagogische Fokus auf informelles Lernen ist jedoch weder mit der von Organisations- und Personalentwicklung noch mit kognitionspsychologischen Perspektiven deckungsgleich. Auch Ansätze des Wissensmanagements eignen sich nicht, um die Besonderheit informellen Lernens hinreichend zu würdigen. Die besondere Qualität dieser Prozesse liegt gerade in der subjektiven Verarbeitung des Lernens, die (berufliche) Identitätsbildung und Wertmaßstäbe aus dem jeweiligen Kontext einschließt (Molzberger, Overwien 2004).

Es gibt aber auch kritische Perspektiven auf das informelle Lernen. In Zeiten wachsender Entgrenzung von Lebens- und Arbeitswelt wird zuweilen gefragt, ob denn nun die letzten Kolonien des Privatlebens der Ökonomie nutzbar gemacht werden sollen (Kirchhöfer 2001/99; Welton 1995). Schließlich werden Barrieren zwischen Lernen, Arbeit und Leben niedriger, was, je nach Entfremdungs- und Sicherheitsgrad der beruflichen Tätigkeit, eher positive oder mehr negative Auswirkungen haben kann. Entstehende Freiheiten, Entscheidungs- und Handlungsräume sind vielfach nicht ohne größer werdende Unsicherheiten zu haben, Lernen wird zuweilen auch als Zwang verstanden (Kirchhof u. a. 2003, S. 537f). Dabei ist informelles Lernen einerseits Fortsetzung, andererseits aber auch Voraussetzung formaler Lernprozesse. Innerhalb dieses Lernens werden Erkenntnisse generiert, Verknüpfungen und Vertiefungen realisiert und Fragen in Richtung formalerer Lernweisen aufgeworfen. Formale Lernprozesse beeinflussen hingegen auch informelle Lernweisen. Diese hier angesprochenen Wechselwirkungen bedürfen fundierter weiterer Untersuchungen.

Auch Kirchhof u. a. (2003), sehen diese Zusammenhänge. Im Rahmen einer interdisziplinär angelegten Publikation untersuchen sie die Stellung des lernenden Subjektes zwischen Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. Sie gehen den Chancen und Risiken des informellen Lernens vor der Kulisse einer zunehmenden Verwischung der Grenzen zwischen individueller Entfaltung und wirtschaftlicher Rolle des Subjektes nach, mahnen eine hier und da zu beobachtende Ungenauigkeit der Begriffsverwendung an und fordern eine Ausrichtung an den Interessen des lernenden Subjektes.

Immer häufiger wird unter Bezug auf Bourdieu (1977) auch diskutiert, wie die soziale Herkunft das informelle Lernen beeinflusst. So erweitern beispielsweise zwei nordirische Autoren (Field, Spence 2000, S. 32) den Bordieuschen Begriff des sozialen Kapitals mit Coleman (1994) und Putnam (1993) und stellen dann die Frage, wie die akkumulierten Kontakte, Beziehungen, Freundschaften usw. das informelle Lernen beeinflussen (Field, Spence 2000, S. 32f). Ähnlich thematisiert Harrison diese Frage und hebt im Rahmen einer australischen Studie hervor, dass Netzwerke, der Kontakt zu Menschen, deren Expertise durch persönliche Kontakte zugänglich ist, ein wesentlicher Aspekt des informellen Lernens im dörflichen Kontext ist. Diese Lernbeziehungen tragen als soziale Aktivitäten gleichzeitig zur Stärkung sozialer Partizipation und Zusammenhänge bei (Harrison 2003, S. 37).

Bezogen auf die betriebliche Sphäre sollte die "Entgrenzung des Pädagogischen" (Gonon 2003, Lüders/Kade/Hornstein 1998) und die Aufnahme pädagogischer Argumentationen in betriebswirtschaftliche Argumentationsweisen nicht vergessen lassen, dass Betriebe, auch in der Ausformung von Lern- und Weiterbildungsprozessen, eigenen Handlungslogiken folgen. Diese haben mit pädagogischen Zugängen kaum etwas gemein (Harney 1998). Die Gestaltung betrieblicher Lernformen und die Berücksichtigung des Lernens im sozialen Umfeld, die an informelles Lernen anknüpfen und zugleich über dieses hinausgehen, ist ohne weitere Erkenntnisse über Kontexte, soziale Beziehungen und Bedingtheiten informellen Lernens kaum sinnvoll zu erreichen.

Die konstruktivistische Erkenntnis- und Lerntheorie unterstreicht deutlich, dass Lernen sich auf die bewusste Konstruktion von Bedeutungen, Strukturen und Problemlösungen stützt. Lehren führt nicht automatisch zum Lernen, Lernen kann nur selbstgesteuert erfolgen und muss zu einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung führen. Die

Erkenntnis, wonach im Mittelpunkt des Lernens der Lernende zu stehen hat, ist ja auch insgesamt so ganz neu nicht. Folgende Erkenntnisse sollten daher leitend sein, wenn es um die Herausarbeitung einer neuen Lernkultur geht, sei es im schulischen, sei es in anderen Kontexten:

- Lernen ist nur bei aktiver Beteiligung der Lernenden möglich. Dazu gehört, dass die Lernenden motiviert sind und an dem, was oder wie sie es tun, Interesse haben oder entwickeln.
- Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Der Ausprägungsgrad dieser Selbststeuerung variiert, es ist jedoch kein Lernen ohne jegliche Selbststeuerung möglich.
- Lernen ist in jedem Fall konstruktiv. Der Erfahrungs- und Wissenshintergrund (Lebens- und Arbeitswelt) der Lernenden findet Berücksichtigung. Subjektive Interpretationen finden statt.
- Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Lernprozess als situativ gelten kann.
- Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess, indem es interaktiv geschieht und indem auf den Lernenden und seine Handlungen stets soziokulturelle Einflüsse wirken (Reinmann-Rothmeier u.a. 2001, S. 197 f)

Es geht also um eine Lernkultur und nicht um eine Lehrkultur! Die Etablierung einer Lernkultur, die auch außerschulisch erworbene Kompetenzen einbezieht und an sie anknüpft, hat Implikationen und Folgen für Erwachsene wie für Kinder. Die Rolle der Schüler verändert sich, wenn sie nicht nur als Empfänger von schulischen Bildungsleistungen angesehen werden, sondern wenn sie ihre außerschulisch erworbenen Kompetenzen einbringen können. Die Lehrerrolle verändert sich, wenn Lehrer in Zukunft stärker als bisher professionelle Begleiter von Lernprozessen sind. Lehrer müssen in die Lage versetzt werden, eigenständige Lernprozesse der Lernenden zu provozieren und diese zu begleiten. Die Schule verändert sich, wenn in diesem Zusammenhang partizipative Lernformen nicht nur zugelassen, sondern gefördert werden. Ein gleichberechtigteres, respektvolleres Lernklima wird produziert, wenn Lehrer als ebenfalls weiterhin Lernende, Kinder und Jugendliche als bereits Wissende und Kompetente angesehen werden.

Wenn die Festschreibung von Lehrenden und SchülerInnen nicht statisch erfolgt, sondern in Rechnung gestellt wird, dass nicht allein erreichte Bildungsabschlüsse, sondern informell erworbene Kompetenzen ebenfalls einen Wert besitzen, wird dies letztlich sind Auswirkungen auf das generationale Verhältnis haben. Eine mit der Etablierung einer informellen Lernkultur einhergehende Sicht auf Kinder und Jugendliche, die diese nicht nur als Schülerinnen und Schüler im Sinne von "Zu Belehrende" wahrnimmt, eröffnet wiederum bessere Lernchancen für den Erwerb zukunftsorientierter Kompetenzen, wie etwa Selbstverantwortung und Selbststeuerung, Flexibilität und Kreativität, Medienkompetenz und Problemlösungsvermögen, lernmethodische Fähigkeiten und soziale Kompetenzen (Delphi-Studie 1996/1998). Hier liegen direkte Bezüge zur Jomtien-Debatte (vgl. Lenhart 1993) und zum Delors-Bericht von 1996, wo ausgedrückt wird, dass folgende elementare Kompetenzen zu fördern sind:

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zu handeln
- Lernen, mit anderen zu leben
- Für das Leben lernen (Delors u.a. 1996)

Wenn Schule den Anspruch hat, diesen Anforderungen gerecht zu werden, kommt sie um eine Auseinandersetzung mit informellen Lernprozessen und der Frage danach, wie diese sinnvoll zu integrieren sind, nicht herum.

Im vorliegenden Band liegt ein thematischer Schwerpunkt auf der Arbeit von Kindern. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die vorliegenden Beiträge im Kontext einer Ringvorlesung entstanden, die im Zusammenhang mit dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt "Kinder und Arbeit" an der Technischen Universität Berlin stehen. Dieses Projekt, das sich mit einem qualitativen Forschungsansatz der Frage widmet, welche Bedeutung Arbeit für Kinder in Deutschland besitzt, fragt unter anderem nach deren Wert für den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen.

Als Quelle für informellen Wissens- und Kompetenzerwerb Erwachsener ist mit großer Selbstverständlichkeit die (berufliche wie häusliche) Arbeit im Blick der Forschung sowie in der öffentlichen Diskussion. Über die Nützlichkeit und Ergiebigkeit des Lernfeldes "Arbeit" für Erwachsene, die in der Notwendigkeit, aber auch der Möglichkeit lebenslangen Lernens stehen, besteht weitgehend Konsens. Doch nicht nur für Erwachsene ist Arbeit ein Feld, in dem informell Wissen und Kompetenzen erworben werden (kann).

Dort, wo die Arbeit von Kindern außerhalb der Schule empirisch erforscht (und nicht nur quantitativ erfasst) wird, stehen die möglichen Lernerfahrungen ihrer Tätigkeiten im Zentrum des Interesses. Ähnlich wie pädagogische Ansätze in "Entwicklungsländern" explizit die Arbeit von Kindern und Jugendlichen als Lernfeld einbeziehen (Overwien 1999), gehen diese Studien auch davon aus, dass gerade Arbeit Heranwachsenden eine Vielzahl von Lernoptionen eröffnet.

Arbeit (also Erwerbstätigkeit ebenso wie Hausarbeit oder ehrenamtlich geleistete Arbeit) ebenfalls als relevante Lernorte für Heranwachsende anzusehen, ist gleichwohl in der Diskussion noch weitgehend unüblich. Der Schwerpunkt des Lernens von Heranwachsenden wird vor allem an die Orte und Zeiten der Institution Schule gebunden. Daneben erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen wird auch in der Pädagogik erst wenig Aufmerksamkeit geschenkt, und wenn, dann vor allem den Lerninhalten pädagogisch geförderter Aktivitäten. "Zu

arbeiten" dagegen widerspricht dem Bild des Kindes bzw. Jugendlichen, der sich nach allgemein gesellschaftlicher Vorstellung westlicher Prägung in einem pädagogischen Moratorium (Zinnecker 2000) befindet, welches vor allem durch den Ausschluss aus ökonomisch wertvollen Aktivitäten und die Einbindung in schulische Bildung gekennzeichnet ist. Daher handelt es sich bei der Arbeit von Kindern um eine von der Forschung sowie der pädagogischen Praxis wenig entdeckte Feld für den Erwerb wichtiger außerschulischer Lernerfahrungen.

Gerade weil die Arbeit von Kindern als konkurrenzierend zum Schulbesuch angesehen wird, und also als Tätigkeit, die Heranwachsende davon abhält zu lernen, bieten sie ein provokantes und damit spannendes Themenspektrum, über das sich ein Einstieg in die Thematik der informellen Lernprozesse von Kindern anbietet (Hungerland / Wihstutz 2003).

Gleichwohl werden unterschiedliche Aspekte aus der Diskussion um informelles Lernen und außerschulischen Kompetenzerwerb im vorliegenden Band angeführt und gegenübergestellt. Als eine zusammenfassende Einführung in die Brisanz der Thematik lässt sich der Beitrag von *Claus C. Tully* verstehen. Er zeigt auf, dass die mit der Industrialisierung begonnene Systematisierung und Institutionalisierung der Bildung, die zuvor kontext- und personengebunden vermittelt worden war, in der Informationsgesellschaft einem fundamentalen Wandel unterliegt. Der Aufstieg der Informations- und Kommunikationstechnologien bewirkt eine Abkopplung des Lernens von materiellen Voraussetzungen. Nicht nur Lernort, Zeit und Tempo können vom Lernenden selbst bestimmt werden, auch die Lerninhalte werden kontextabhängig selbst definiert. Da Informationstechnologien offen sind für universelle Anwendungen, kann digitale Kompetenz in der Schule nur noch eingeschränkt vermittelt werden, und in diesem Zuge werden informelle Beziehungen und Lernprozesse zunehmend wichtiger. Nicht alle Lerninhalte lassen sich informell aneignen, ebenso verschwimmen die Kriterien von Relevanz und Qualität des Gelernten. Daher sieht Tully für die Zukunft eine Verbindung aus institutionellem und informellen Lernformen als unumgänglich, eine Erkenntnis, die von den weiteren AutorInnen dieses Bandes weitgehend geteilt wird.

Den Kompetenzerwerb Erwachsener durch informelles Lernen in der Arbeit wie auch für die berufliche Arbeitswelt behandeln die Beiträge des Kapitels II. *Peter Dehnbostel* geht von der Realität notwendiger Lernprozesse aus, deren Gestaltung für den jeweiligen Betrieb einen Wettbewerbsvorteil darstellen kann. Betriebliche formelle und informelle Lern- und Wissensarten werden einander gegenüber gestellt und diskutiert. Dabei wird der Kompetenzentwicklung als Leitidee der beruflichen Bildung besondere Beachtung geschenkt. Mit "Kompetenzentwicklung" ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und reflexiver Handlungsfähigkeit als reales Handlungsvermögen gemeint. Ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen ist in Bildungsstätten, Lernbüros und anderen zentralen Bildungsstätten nur bedingt möglich, andererseits bewertet Dehnbostel einen einseitigen Rückgriff auf informelle – und damit verbunden der Verzicht auf formalisierte – Lernprozesse als problematisch. Stattdessen betont der Artikel die Notwendigkeit zur Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen und zeigt Ansätze zur Realisation einer solchen Zusammenführung.

Der Beitrag von *Gabriele Molzberger* und *Bernd Overwien* geht in eine ähnliche Richtung. Er stellt die Ergebnisse einer Studie vor, die das informelle Lernen in Klein- und Mittelbetrieben im Bereich der Softwareentwicklung und der IT-Dienstleistungen erforschen. Die AutorInnen gehen von der These aus, dass die Arbeitsprozesse dieser relativ neuen Bereiche maßgeblich durch situative Lernanforderungen geprägt sind, die nur teilweise über organisierte Weiterbildung abgedeckt werden können. Daher bietet sich die IT-Branche als Feld für empirische Studien über informelle Lernprozesse geradezu an. Obwohl die informellen Lerninhalte eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Arbeitshandeln darstellen, besteht gleichwohl ein Bedarf danach, die erreichten Lernerfolge zu zertifizieren. Letztlich, so das Fazit der Studie, müssen informelle Lernprozesse von den Betrieben systematisch unterstützt werden und, um eine Übertragbarkeit zu gewährleisten, zumindest teilweise ihrerseits formalisiert werden.

Mit der Übertragung informell erworbener Handlungskompetenzen beschäftigt sich ebenfalls der Beitrag von *Annemarie Gerzer-Sass*. Die Familie wird als ein wesentlicher Lernort begriffen, an dem informell eine Vielzahl von Kompetenzen erworben werden können und müssen. Solche Kompetenzen sind nicht allein zweck- und ortsgebunden, sondern lassen sich auf betriebliche Arbeitssituationen transferieren. Familienarbeit, so das Plädoyer des Beitrags, soll als Potential erkannt werden, das für die eigene berufliche Weiterentwicklung eingesetzt werden kann. Um einer entsprechenden Entwicklung und einem Bewusstwerdungsprozess in diese Richtung Vorschub zu leisten, schlägt Gerzer-Sass vor, in der Familienarbeit erworbene Handlungskompetenzen mithilfe des Rasters "Kompetenzbilanz" fassbar zu machen und zu zertifizieren. Dieses Raster wurde im Zuge eines Forschungsprojekts entwickelt. Erreicht werden soll vor allem eine bessere Gleichstellung der Geschlechter, indem Frauen neue und bessere Rückkehrchancen auf den Arbeitsmarkt eröffnet und Männern ein Anreiz zur Übernahme von Familienarbeit geboten wird.

Kapitel III und IV gehen auf Überlegungen zum Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in Arbeitszusammenhängen ein. Dabei bündelt das erste Befunde und theoretische Reflexionen in Deutschland, das nächste darüber hinaus internationale Überlegungen, empirische Untersuchungen und Diskussionen.

Der Beitrag von *Anne Wihstutz* fasst die im Vorfeld der Untersuchung gesammelten Hypothesen und bislang vorliegenden empirischen Ergebnisse zusammen, die aus dem DFG-Projekt "Die Bedeutung von Arbeit für Kinder unter besonderer Berücksichtigung ihres Kompetenzerwerbs und ihrer gesellschaftlichen Partizipation" resultieren.

Danach geht eine weitaus größere Zahl von Schülerinnen und Schülern als allgemein angenommen gelegentlich oder regelmäßig einer bezahlten oder unbezahlten Arbeit nach. Nach eigener Einschätzung erlernen sie dort nicht nur Fähigkeiten, die sie später im Beruf einsetzen können, sondern erwerben in erster Linie "soft skills" wie Selbstbewusstsein, Verantwortungsgefühl, eine realistische Einschätzung eigener Fähigkeiten und eine bessere Fähigkeit des Umgangs mit Geld. Die Möglichkeit, sich in einem strukturierten, aber nicht per se als Lernraum definierten Bereich zu bewähren und die Chance, durch den Einsatz erworbener oder zu erwerbender Kompetenzen Anerkennung von Erwachsenen – auch in symbolisch vermittelter Form durch Geld – zu erlangen, macht Arbeit für Kinder attraktiv.

Berücksichtigt man über die entlohnte Arbeit hinaus die Hausarbeit als Arbeitsfeld, muss man konstatieren, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen dort ein informelles Lernfeld vorfinden, dem allerdings aus Forschungsperspektive wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dem speziellen Arbeits- und Lernort "familiärer Haushalt" gilt das Interesse des Beitrags von *Helga Zeiher*. Sie zeigt die Entwicklung der letzten Jahrzehnte auf, nach der Kinder aus der Übernahme notwendiger häuslicher Pflichten ebenso ausgegrenzt wurden wie aus der Erwerbsarbeit. Wo Kindererziehung zunehmend zum Expertinnenprojekt der Mütter wurde, wurden Kinder immer umfassender zu Lernenden definiert. Dementsprechend wurden Hausarbeiten an die Kinder nur noch unter dem Aspekt des Lernens delegiert, nicht mehr unter dem Aspekt der Nützlichkeit und Notwendigkeit. Damit aber ist ein Bedeutungsverlust der Kinder innerhalb des familialen Gefüges verbunden. Die neuesten Entwicklungen, nach denen sich Frauen nicht mehr allein für Kinder und Haushalt zuständig fühlen, könnten dazu führen, so Zeiher, dass Kinder wieder mithelfen müssen. In der Desynchronisation der Anwesenheitszeiten der Familienmitglieder liegt ihres Erachtens eine Chance: Wenn Kinder länger allein zuhause sind, müssen sie selbstverantwortlich über Raum und Zeitnutzung bestimmen. Damit einher geht eine besondere Lernerfahrung, nämlich die der sozialen Positionierung über die Teilnahme an Tätigkeiten des Gemeinwohls.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Neubestimmung des generationalen Verhältnisses, in dem Kinder und Jugendliche nicht mehr allein auf Lernen, Erwachsene nicht allein auf Arbeit festgeschrieben werden, steht auch im Fazit des Beitrags von *Dieter Kirchhöfer*. Ausgehend von der These, dass Arbeit in der Gesellschaft einen unverändert hohen Stellenwert hat, aber neu verteilt, strukturiert und bewertet wird, setzt er sich mit den Entgrenzungen von Arbeit und Lernen auseinander. Unter dem Entgrenzungsprimat wird die Eindeutigkeit von Tätigkeiten als Spielen, Arbeiten, Lernen, Ausruhen, Kommunizieren usw. durchbrochen. Prinzipiell sind dadurch alle Tätigkeiten offen für eine waren- bzw. marktförmige Nutzung. Wenn Arbeits- Lern- und Lebensorte und -zeiten sich durchmischen, sind folglich auch Lebensphasen nicht mehr eindeutig als Arbeits- oder Lernphasen zu bestimmen. Der neue entgrenzte Arbeitstypus, von Kirchhöfer als "nichtfordistisch" bezeichnet, stellt an Kinder wie an Erwachsene neue Anforderungen an selbstbestimmtes Lernen. Eine neue Lernkultur, in der "Individuen ihren Lernprozess selbst organisieren, um Handlungsfähigkeit lebenslang zu erhalten und zu vervollkommen" erscheint daher unausweichlich.

Die in den meisten Industriestaaten im Norden und im Süden herrschende Vorstellung eines Kindes, dessen Hauptaufgabe im Erwerb von Bildungsabschlüssen liegt, schließt Arbeit, zumal eine Erwerbsarbeit als kontraproduktiv aus. Im Gegensatz zu dieser dominierenden Betrachtungsweise, die von vornherein unterstellt, dass Arbeit für schulpflichtige Kinder problematische Konsequenzen hat und daher unterbunden werden sollte, konzentriert sich die US-amerikanische Forschung zu Arbeit von Kindern seit langem auf deren Kosten-Nutzen-Analyse und die möglichen Auswirkungen auf die Schulleistungen. *Manfred Liebel* gibt einen Überblick über die Forschungslage und die damit verbundene Debatte, und versucht deren Ertrag für die hiesige Forschungsfragestellung nutzbar zu machen. Im Unterschied zu früher gilt out-of-school work nicht als eine ökonomische Notwendigkeit wenig Privilegierter, sondern als ein middle-class-Phänomen. Seit den 1970er Jahren wird Arbeit von Kindern und Jugendlichen als Kritik an der Schule, die zuwenig auf spätere Berufstätigkeit vorbereite befürwortet, sowie als "Recht auf wirtschaftliche Betätigung" zur Überwindung von Minorisierung angesehen. Das der Forschung zugrundeliegende balance model wägt Kosten und Nutzen ab – dabei werden costs und benefits als die Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Lebenschancen der Kinder verstanden.

Auf internationaler Ebene wird – bezogen vor allem auf "Entwicklungsländer" – eher über ein Verbot von Kinderarbeit diskutiert, als über Lernpotentiale. Dies ist bei den vorherrschenden Pauschalisierungen in entsprechenden Debatten nicht weiter verwunderlich, da ohne Differenzierung über ein weites Spektrum von Arbeit diskutiert wird, von Sklavenarbeit in Minen oder der Teppichindustrie, bis hin zu Arbeiten mit ganz anderen Rahmenbedingungen im städtischen Kleinhandwerklichen oder Dienstleistungsbereich oder etwa der ländlichen Produktion. Dabei wird dann der Gegensatz Arbeit und Schule konstruiert, ohne weitere Überlegungen über die Möglichkeiten der Verbindung von Arbeit und Lernen.

Unterstellt wird hierbei, dass es allein in der Schule erworbene, meist theoretisch basierte Kompetenzen, Qualifikationen und Bildungsabschlüsse seien, die Heranwachsenden eine Zukunft in Arbeit und damit eine Lebensgrundlage sicherten. Dass es sich hierbei um ein Vorurteil aus der Sicht nördlicher Industrieländer handelt, welches den Lebensrealitäten vor allem vieler Kinder im Süden nicht gerecht wird, zeigt *Olga Nieuwenhuys* anhand einer Studie, die sie im ländlichen Raum in Südindien durchgeführt hat. Sie stellt dar, wie in der traditionellen Land- und Fischereiwirtschaft sowie im Handwerk Heranwachsende bereits früh in verschiedene Arten von Haus- und

Produktionsarbeit einbezogen werden, und durch die zunehmende Übernahme von Aufgaben und Verantwortungsbereichen die Wissensbestände der örtlichen Produktion erwerben. Dabei ist die Dorfgemeinschaft ökonomisch auf die Mitarbeit der Kinder angewiesen. Die Verpflichtung zum Schulbesuch bewirkt einen Konflikt zwischen den Generationen: während die Erwachsenen die schulischen Lerninhalte für irrelevant halten und sie nicht auf die Mitarbeit der Kinder verzichten wollen, wird den Schülern in der Schule der Wert einer formalen Ausbildung nahegebracht. Das Versprechen auf eine gesicherte Zukunft durch die formalen Ausbildungsabschlüsse lässt sich gleichwohl örtlich nicht einlösen, während das durch den Schulbesuch verursachte Fehlen handwerklicher praktischer Fähigkeiten dazu führt, dass die Kinder in ihrer Heimatregion keine Arbeit finden. So bleibt den Heranwachsenden als Ausweg allein die Auswanderung, die allerdings durch den Entzug der Lebensgrundlagen durch die globalisierten Wirtschaftsmächte befördert wird. Das angeführte Beispiel zeigt exemplarisch auf, dass der pädagogische Schutzraum einer westlichen Kindheit, der durch institutionalisiertes Lernen gekennzeichnet ist, sich in weiten Teilen der Welt nicht durchsetzen lässt. Es soll ebenfalls zeigen, dass Kinder im Süden darauf angewiesen sind, informell zu lernen, während sie ihren Lebensunterhalt verdienen, und dass dieses Art des Arbeitslernens als prinzipielle Erfahrung auch Relevanz in der westlichen Welt haben kann.

Der Gedanke einer Vereinbarkeit von Lernen und Arbeiten, nicht nur als berufliche Weiterbildung für Erwachsene, wird dort diskutiert, wo es um die Lebens- und Bildungsrealitäten in "Entwicklungsländern" geht.

Wie *Hans-Heiner Rudolph* ausführt, nimmt die internationale Entwicklungszusammenarbeit Kinder und Jugendliche zunehmend als Zielgruppe wahr, ausgehend davon, dass die nachhaltige Verbesserung der Lebenssituation und der Perspektiven von Heranwachsenden sowohl ihnen selbst als auch ihren Familien zugute kommt. Dieser genuin pädagogische Ansatz wird konkret umgesetzt, indem das Potential von Jugendlichen zur Selbsthilfe gefördert werden soll. Der gesellschaftlichen Realität, in der kulturspezifische Hintergründe sowie die jeweilige Lebenslage der Jugendlichen eine Behandlung im Sinne des pädagogischen Moratoriums kontraproduktiv erscheinen lässt, muss Rechnung getragen werden. Dies geschieht, indem in der Entwicklungszusammenarbeit von einem breiten Verständnis von Kompetenzentwicklung hin zu "praktischem Überlebenswissen" ausgegangen wird, das es zu fördern gilt. Damit verbunden ist ein breiterer Bildungsbegriff, der sich nicht auf Informationserwerb im institutionalisierten Bereich beschränkt, sondern bezogen auf Persönlichkeitsentwicklung versteht. Anhand praktischer Beispiele aus Projekten und Programmen der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) stellt Rudolph dar, wie diese Vorstellungen umgesetzt werden. Partizipation, Anknüpfung an der Lebenswelt und die Einbeziehung der Lebensorte der Heranwachsenden, der gezielte Einsatz von peer-education und ein praxisnahes, non-formales Bildungsangebot charakterisieren die Strategien, die in der Entwicklungszusammenarbeit zunehmend zum Einsatz kommen.

Ansätze, die den Kompetenzerwerb von Heranwachsenden auch außerhalb der Schule verorten, lassen sich aber auch in Deutschland an verschiedenen Stellen finden, vor allem im Bereich der Freizeitforschung. Informellen Lernorten von Kindern und Jugendlichen im sozialen Umfeld widmet sich das Kapitel V. Gleichzeitig stellt sich in diesem Zusammenhang erneut die Frage nach dem Nutzen und dem Wert der institutionell bzw. formal erworbenen Bildung, die in ihrer Kritik an der derzeitigen Schule inhaltlich an der o.g. Kritik Ivan Illichs anschließt.

Ulrich Klemm stellt die Frage, wieso die Bildungsreform in Deutschland trotz aller Einsicht in die Notwendigkeit so schwer in Gang kommt. Er formuliert vier Thesen über die Schule, um sein Plädoyer zu begründen, dass eine Bildung ohne Schule nicht nur denkbar, sondern nötig sei. Als Relikt und Herrschaftsinstrument aus dem 19. Jh. widerspräche die staatliche Regelschule einer freiheitlich demokratischen Grundhaltung- und Ordnung. Die Bürgergesellschaft benötige eine partizipatorische Lernkultur, die in der eher von hoheitlicher Organisation geprägten Institution Schule jedoch nicht verwirklicht werden könne. Als Grund nennt Klemm die historische Einsetzung der staatlichen Regelschule als einen Ort der Belehrung, nicht aber des Lernens. Um den gegenwärtigen Anspruch an Lernen – auch aus Sicht der Menschen- und Kinderrechte gerecht werden zu können, müssten die staatlichen Schulen fundamental erneuert werden. Dies betrifft in erster Linie die Möglichkeiten zur demokratischen Einflussnahme und partizipativen Möglichkeiten an Schulen, eine Erhöhung der Lebensqualität des "Arbeitsplatzes Schule, nicht zuletzt auch um der weitverbreiteten Schulmüdigkeit von SchülerInnen und Schülern entgegenzutreten. Das Bildungsversprechen der Schule könne nur eingelöst werden, wenn sich eine grundlegende Veränderung bewirken lasse: die Abwendung von der Orientierung an instrumentalisiertem Wissen und lehrorientierten Methoden hin zu einer Haltung, die den Schüler/die Schülerin und seine Lebens- und Erfahrungsumwelt in den Mittelpunkt stelle.

Kindlichen und jugendlichen Lebenswelten außerhalb der Schule und ihrer Bedeutung für informelle Lernprozesse widmet sich der Beitrag von *Peter Büchner*. Der Blick seiner Untersuchung richtet sich auf die Kindersportkultur, d.h. die in Vereinen oder anderen Anbietern organisierte sportbezogene kulturelle Praxis. Sie wird neben unorganisierten Sportaktivitäten als "wichtiger kindlicher Erfahrungsraum und als wesentliches biographisches Lernfeld für die Aneignung von Lebensführungskompetenzen" angesehen. Sein Fokus liegt nicht allein auf dem Erlernen der jeweiligen Sportarten und der dafür notwendigen Körpertechniken, sondern auf den vielfältigen Inhalten des "Selbst-Bildungsgehaltes" der Kindersportkultur. Anhand von vier Fallbeispielen werden die gemeinsamen wie unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen und Erfolgsdeutungen der im Sport stattfindenden Lernprozesse aufgezeigt, die von den Kindern vorgenommen werden. In Anbetracht der vorgestellten

Ergebnisse folgert Büchner, dass sich die Diskussion über ungleiche Bildungschancen nicht nur auf den Zugang zu schulischer Bildung beschränken darf, sondern auch den (ungleichen) Zugang zu außerschulischen Bildungsmöglichkeiten in den Blick rücken muss.

Jens Lipski wirft die Frage auf, in welchen Bereichen Kinder ein Wissen erwerben, das als "Lebenskompetenz" begriffen werden kann. Zunehmend wichtig wird die Fähigkeit des Einzelnen zur eigenverantwortlichen permanenten Qualifizierung und deren Vermarktung. Die Gestaltung des eigenen Lebens erhält mehr und mehr den Charakter eines Projekts, was voraussetzt, dass der Einzelne alleine oder gemeinsam mit anderen in der Lage ist, Lebensziele zu definieren und zu realisieren. Die dazu erforderlichen Fähigkeiten können kaum auf Vorrat, sondern vor allem durch "Just-in-time-Lernen" erworben werden. Das in der Schule zu erwerbende Wissen, das in der Regel ein projektorientiertes Vorgehen und Lernen nicht vorsieht, reicht nicht aus, um die benötigten Kompetenzen zu entwickeln. Das Forschungsprojekt "Lebenswelten als Lernwelten" des Deutschen Jugendinstituts ging der Frage nach, ob Kinder die geforderten Lebenskompetenzen in der Freizeit entwickelten, wo, so die Annahme, Lernziele und Lernprozesse eigenständig definiert und gesteuert werden.

Literatur:

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft, Qualifikations-, Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, S. 253-300.
- Billett, Stephen (2001): Learning in the Workplace: strategies for effective practice. Crows Nest, NSW
- Bourdieu, P. (1977): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Karabel, Jerome Halsey, A.H. (Hrsg.): Power and Ideology in Education. New York, S. 487-511
- Coleman, J. S. (1994): Foundations of Social Theory. Cambridge
- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Bd. 56, Berlin
- Delphi-Studie 1996/1998: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Im Auftrag des BMBF. München Basel 1998, zit. nach Klippert, Heinz: Von der Belehrungs- zur Lernkultur. Anregungen für eine veränderte Unterrichtsgestaltung. Homepage der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
- Faure, E. u. a. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Field, F./Spence, L. (2000): Informal Learning and Social Capital. In: Coffield, Frank (Hrsg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol: University of Bristol, S. 32-42
- Gonon, P. (2003): Die Pädagogisierung von Beruf und Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 48-62
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harrison, L. (2003): A Case for the Underestimated, Informal Side of Lifelong Learning. In: Australian Journal of Adult Education, Vol. 43, Nr. 1, S. 23-42
- Hungerland, B./Wihstutz, A. (2003): Arbeitende Kinder – Partisanen in der Erwachsenenwelt? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg. H. 3, S. 19-24
- Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbeck
- Kirchhof, S./Kreher, T./Kreimeyer, J./Schmitt, L./Wihstutz, A. (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (2003) 4, S. 536-555
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin (Quem-Report Nr. 66)
- Lenhart, V. (1993): Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt
- Livingstone, David W. (1999): 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, S. 65-92. In englischer Sprache: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (März 2000)
- Livingstone, David W. (1999b): Lifelong Learning and Underemployment in the Knowledge Society: a North American Perspective. In: Comparative Education, Vol. 55, Nr. 2, S. 163-172
- Livingstone, David W (2000): Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. Toronto: NALL Working Paper 10/2000. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/> (August 2003)
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft³. Opladen, S. 207-215
- McGivney, Veronika (1999): Informal Learning in the Community. Leister: NIACE
- Moldaschl, M. (2002): Zukunftsfähige Arbeitswissenschaft. In: Moldaschl, M. (Hrsg.): Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit? Heidelberg, S. 7-68

- Merkel, C. (2000): Menschenrecht Bildung: Zielgerade 2015?. Eine Bewertung des Aktionsplans von Dakar. In: EPD Entwicklungspolitik 17/18 September, S. 25-27
- Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Overwien, Bernd (1999): Informelles Lernen, soziale Bewegungen und Kompetenzerwerb für eine selbstbestimmte Arbeits- und Lebenspraxis. In: Liebel, Manfred; Overwien, Bernd; Recknagel, Albert: Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/Main
- Overwien, B. (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, S. 13-36
- Overwien, B. (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied
- Overwien, B. (2004 im Erscheinen): Informelles Lernen. In: Otto, H./Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung. Opladen
- Putnam, R. D. (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zur effektiven Förderung des Lernens. In: Dehnbostel, P./Erbe, H./Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Berlin, S. 197 f.
- Rohs, M. (2002): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche: ein Gesamtkonzept zur Verbindung formeller und informeller Lernprozesse. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, S. 75-94
- WALL (The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives) (2004): Projektbeschreibung: The WALL research network is composed of one large-scale national survey team and 12 closely-related case study teams. http://www1.oise.utoronto.ca/research/wall/re-search/research_teams.htm (28.6.2004)
- Welton, M. R. (1995): In Defense of the Life World: Critical Perspectives on Adult Learning. Albany, NY
- Wilsdorf, D. (1991): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der Berufsausbildung. München
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Bennert, D. / Thenorth, E. (Hrsg.) Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, Weinheim, S. 36 - 68

