

Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hansuwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2004, S. 51-73

Der Begriff des informellen Lernens gewinnt auch in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte an Bedeutung. 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. Das Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Freizeitbereich findet zunehmend Beachtung. Diese Tendenz wird durch die Schwierigkeit verstärkt, die sich erweiternde Vielfalt von Lerngegenständen innerhalb der „Wissensgesellschaft“ noch curricular zu erfassen.

Das Lernen im Alltag, etwa am Arbeitsplatz, im Rahmen von Multimediaanwendungen oder im Internet, in familialer Kommunikation, das informelle Lernen in Museen oder mit Büchern und anderen Lernmaterialien oder über Expertenbefragungen findet auch in Deutschland Eingang in bildungspolitische Debatten. Anschließend an den ursprünglich in der Erwachsenenbildung angesiedelten Diskurs zum lebenslangen 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”. In einigen europäischen Ländern gibt es bereits Anerkennungsprozeduren für informelles Lernen, die auch bisher eher versteckte beruflich relevante Kompetenzen transparent werden lassen. Dies ist für die Wirtschaft interessant, kann aber auch denjenigen Menschen nützen, die innerhalb formaler Lernwege eher Probleme hatten und für sich alternative Lernwege gefunden haben (vgl. (Field, Spence 2000, S. 32).

Die zunehmende Entgrenzung von Arbeit und Leben führt offenbar 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,¹ 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).

¹ Eine frühe Ausnahme aber weniger unter der Verwertbarkeitsfragestellung: Kosubek 1982

Beim informellen Lernen handelt es sich um eine Kategorie, die ursprünglich zum Begriffsinventar John Deweys und später dann der us-amerikanischen Erwachsenenbildung gehörte, wobei lange Zeit teils von „informal education“, teils von „informal learning“ die Rede war (Knowles 1951, Gonon 2002). Dies unterscheidet sich vom formalen (schulischen) und nonformalen (Kurse der Erwachsenenbildung) Lernen.

Die Faure-Kommission der UNESCO hat Anfang der siebziger Jahre festgehalten, dass informelles Lernen etwa 70 % aller menschlichen Lernprozesse umfasse. Die Kommission fordert, dass an dieses Lernen angeschlossen werde unter Bedingungen, die es erleichtern (Faure 1972). Der im UNESCO-Kontext entstandene Faure-Report hat eine Reihe von Forschungsarbeiten zum informellen Lernen angestoßen, die in Deutschland kaum bekannt sind. 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 sinnvolle Verschränkung mit nonformalem und formalem Lernen (Coombs, Achmed 1974). Zu Beginn der achtziger Jahre ist das informelle Lernen ein eingeführter Begriff bei Bildungsexperten internationaler Organisationen (Schöfthaler 1981). Weitere Studien nehmen Bezug auf die dort geführten Debatten um eine Verbesserung der Bildungssituation der Armen in „Entwicklungsländern“ (u.a. Ferej 1996, Overwien 1999). Über verschiedene Untersuchungen zum informellen Lernen in Afrika und Lateinamerika gelangte der Begriff in die us-amerikanische Debatte zurück (Lave 1982, 1988).

Beim informellen Lernen handelt weiterhin um eine Kategorie, die nicht eindeutig definiert ist (Vgl. Overwien 1999). Insgesamt gibt es seit Jahren die Tendenz von „informal learning“ zu reden, nicht mehr von „informal education“. Die Begriffe informelles Lernen und informelle Bildung werden vielfach aber noch nebeneinander und unscharf verwendet. Zur Verwirrung trägt zusätzlich bei, dass der Begriff „informal education“ seit langer Zeit in England und den USA auch zusammen mit den Begriffen „open education“ und „offener Unterricht“ verwendet wird (Kernig 1997). In England gibt es überdies einen Diskussionszusammenhang um „informal education“, der der deutschen Sozialpädagogik gleicht. Entsprechende Autoren be-rufen sich zum Teil auf Brew (1953), die Ende der vierziger Jahre die Relevanz des Ansprechens aller Sinne und der persönlichen Kommunikation für „informal education“ betont. Hier geht es weniger um das individuelle, selbstgesteuerte Lernen, als vielmehr um gestaltete Lernumgebungen und -situationen. Gleichwohl ist die zunehmende Tendenz erkennbar, die Teildebatten an den Diskurs um informelles Lernen anzuschließen und Unterschiede in der Verwendung der Begrifflichkeiten herauszuarbeiten (Jeffs, Smith 1996). Schon Coombs und Achmed hatten Mitte der siebziger Jahre vorgeschlagen, den Begriff des Lernens in den Vordergrund zu stellen. Ihnen geht es dabei um eine Perspektive vom lernenden Subjekt her.

Einige anthropologische Studien verwenden den Begriff der „informal education“ ohne den Versuch der Autoren, ausreichende begriffliche Klarheit herzustellen

(Greenfield, Lave 1982; Henze 1992). Nichtsdestoweniger beeinflusst(en) die gen. Studien die Debatte um informelles Lernen. So untersucht Lave Anfang der achtziger Jahre den arbeitsbezogenen Erwerb von arithmetischen- und Problemlösungskompetenzen bei Schneidern zweier Ethnien in Liberia und setzt die Arbeiten vergleichend in den USA fort, wo sie u.a. Lernprozesse von Fleischern und Schneidern untersucht. Ungewöhnlicherweise werden Ergebnisse zum informellen beruflichen Lernen in Liberia, Mexiko und den USA miteinander verglichen. Daraus entsteht dann eine Debatte über Lernen und die Gestaltung von Lernumgebungen und der Ansatz des „situated Learning“ (Lave, Wenger 1991). Während schulisches Lernen häufig in relativ abstrakter und Kontext gelöster Form stattfindet, ist informelles Lernen zumeist in viel stärkerem Maße situiert. Die Grundidee des Ansatzes ist die, dass Lerner in einer Art informeller Lehre im Kontakt mit Experten oder einfach von solchen Menschen lernen, die einen Wissensvorsprung haben. Sie sind dabei oft eingebunden in eine „community of practice“. Diese Sichtweise auf informelle Lernprozesse ist nahe an der Rogoffs, die auch für das nachbildende Erlernen von Denkprozessen von einer „cognitive apprenticeship“ ausgeht (Rogoff 1990)². Dieses informell gestaltete Lernen beginnt in früher Kindheit und wird im Rahmen einer „guided participation“ mehr oder weniger bewusst gesteuert. Rogoff weist mit Blick auf sehr unterschiedliche kulturelle Kontexte nach, wie sehr es bei dieser Art zumindest des kindlichen Lernens auf eine Einbindung der Lernenden in Handlungen der Erwachsenen ankommt (Rogoff 2003, S. 282ff).

Eine Reihe von Definitionen setzen heute vor allem an der Organisationsform des Lernens an und bezeichnen die Lernprozesse als informell, die ihren Platz außerhalb formaler Institutionen oder nonformaler Kursangebote haben und auch nicht von dieser Seite finanziert werden. Inzidentelles Lernen wird als Teil informellen Lernens gesehen³ (Watkins; Marsick 1990, S. 12ff). Im Kontext dieser Debatten formulieren Watkins und Marsick Bedingungen, unter denen informelles und inzidentelles Lernen effektiver gestaltet werden kann. Eine dieser Bedingungen nennen sie „proactivity“. Es geht um die Bereitschaft, Initiative zu ergreifen. Hierbei spielen Autonomie und Empowerment eine besondere Rolle. Besonders Freires pädagogischer Ansatz sei geeignet, im Rahmen einer dialogischen und Problem diskutierenden Herangehensweise von Reflexion und Aktion, das Empowerment⁴ zu fördern. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Empowerment auf Gruppen und Individuen bezogen werden kann (Watkins, Marsick 1990, S. 28f). Sie unterziehen ihre Sichtweise des informellen Lernens auf der Grundlage einer Reihe von Studien einer gründlichen Revision und Präzisierung, wobei sie nun der Lernumgebung eine stärkere Rolle zuweisen (Cseh u.a. 1999, S. 350).

² Der Hinweis auf Rogoff erinnert zugleich an umfangreiche Literatur zum „cognitive apprenticeship“-Ansatz. Zu den Ursprüngen vgl. Collins u.a. 1989.

³ Die Begriffe „implizites Lernen“ und „inzidentelles Lernen“ werden teils in ähnlicher Absicht verwendet. Sie werden hier so wiedergegeben, wie sie im jeweiligen Kontext der referierten Positionen verwendet werden. Implizites Lernen wird von Lernenden nicht bewusst wahrgenommen, inzidentelles Lernen ist ein beiläufiges Lernen, bei dem neben den intendierten auch noch andere Inhalte gelernt werden.

⁴ Zu Begriff und internationaler Begriffsgeschichte des „Empowerment“ vgl. Herriger 2002

Zusammenfassend gesagt, sehen die Autorinnen informelles und inzidentelles Lernen nach wie vor als ein Lernen, das durch folgende Faktoren gekennzeichnet ist:

- integriert in die Arbeit und tägliche Routine
- durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst
- kein sehr bewusster Prozess
- oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- es beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion
- es ist mit dem Lernen anderer verbunden

(Marsick, Volpe 1999, S. 90)

Dieses Lernen kann durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden:

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf (Lern-) Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen

(Marsick, Volpe 1999, S. 91)

Im Zentrum ihres Modells zum informellen und inzidentellen Lernen steht die Arbeit (Cseh u.a., S. 354) bzw. der jeweilige Kontext (Marsick, Watkins 2001). Lernen entsteht danach aus täglichen Begegnungen mit Problemen („everyday encounter“) in Lebens- und Arbeitskontexten. In einem weder linearen noch sequentiellen Prozess werden nach dem Auslösen eines Lernprozesses auf der Grundlage eigener Erfahrungen und dem Prüfen alternativer Lösungen Lernstrategien und beabsichtigte Lösungen entwickelt. Im weiteren Prozess werden intendierte und nicht-intendierte Folgen bewertet und das Gelernte wird kontextualisiert. Inzidentelles Lernen gehört in allen Phasen dazu (Marsick, Watkins 2001, S. 29). Die Autorinnen führen die Wurzeln ihres Lernmodells auf Dewey, Argyris, Schön (1978) und Mezirow (1991) zurück.

Aus einer anderen Denktradition kommt die Begriffsbestimmung von Livingstone, der in Kanada ein größeres 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).

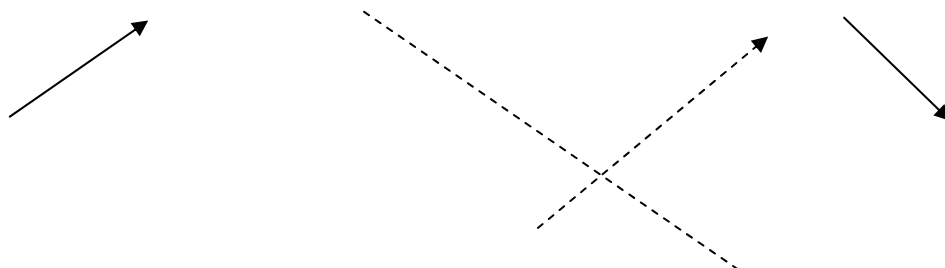
Man könnte hier also von kollektiven und individuellen Lernprojekten sprechen. Diese Sichtweise vernachlässigt allerdings das implizite Lernen, was im Kontext des Forschungsprojektes auch diskutiert wird (Schugurensky 2000).

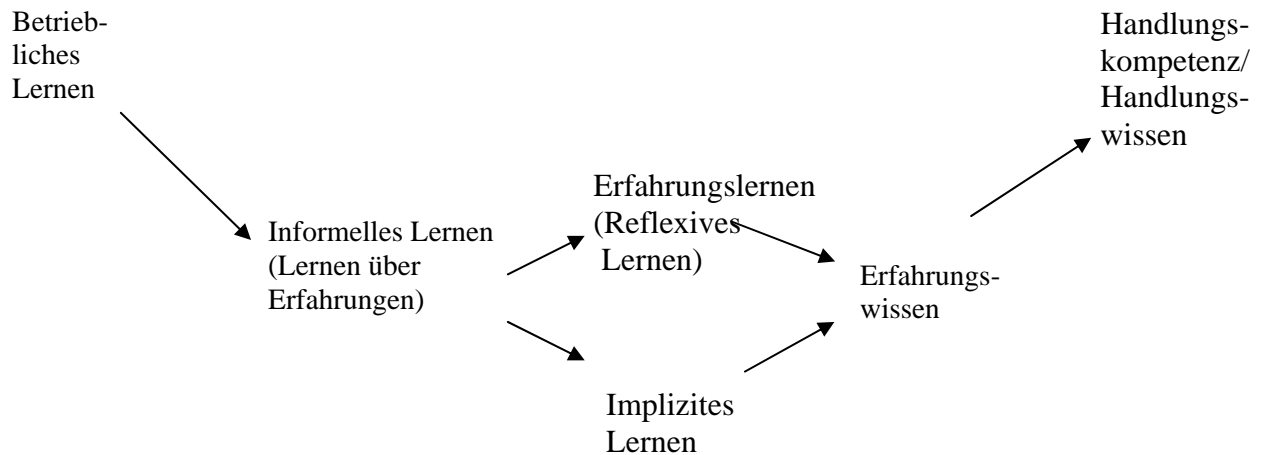
Der Diskurs zum Arbeitswelt bezogenen informellen Lernen wird in der englischsprachigen Debatte z. T. durchaus kritisch gesehen. So warnt Welton vor einer „Kolonisierung der Lebenswelten“ im Rahmen einer ökonomischen Nutzbarmachung des informellen Lernens, das ja in weiten Teilen auch außerhalb der Produktionssphäre stattfindet (Welton 1995). Garrick kritisiert, dass im Rahmen der Human-Ressource-Development-Ansätze nur der Verwertungsgedanke, nicht aber kritische Bildungsfragen wichtig seien (Garrick 1998).

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 in Kursen etc. hat dagegen seinen Platz außerhalb dieser Sphäre. Informelles Lernen findet unregelmäßig im Lebenszusammenhang statt. Zusätzlich gibt es inzidentelles oder implizites Lernen, ein unbewusstes Gelegenheitslernen, das Nebenprodukt anderer Tätigkeiten ist (Dohmen 2001, 18ff).

Dehnbostel betrachtet das informelle Lernen prozesshaft im Kontext des betrieblichen Erfahrungslernens. Dort ist es eine wichtige Lernart im Gesamt der betrieblichen Lern- und Wissensarten. Diese sind in vereinfachter Darstellung in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Danach ist betriebliches Lernen grundsätzlich in organisiertes und informelles Lernen zu unterscheiden. Das organisierte bzw. formelle Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet. Es zielt von vornherein auf ein vorgegebenes Lernergebnis, während beim informellen Lernen gelernt wird, ohne dass dies pädagogisch angestrebt wird.

Betriebliche Lern- und Wissensarten (Aus: Dehnbostel u.a. 2003)





Wie die Abbildung zeigt, ist das informelle Lernen wiederum in zwei Lernarten unterteilt: das Erfahrungslernen bzw. reflexive Lernen und das implizite Lernen. Zur groben Unterscheidung der - ohnehin nur analytisch zu trennenden - Begriffe lässt sich anführen, dass Erfahrungslernen über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen erfolgt, während implizites Lernen eher unreflektiert und unbewusst stattfindet. Beim Erfahrungslernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führen zur Erkenntnis. Dies setzt allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind und entsprechend auf den Handelnden einwirken. In dynamischen Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies zumeist der Fall.

Die Europäische Kommission hat inzwischen festgelegt, welche Definition für informelles Lernen in der Bildungsdiskussion der EU gilt. Dort gab es jahrelang ein begriffliches Nebeneinander. Einige Protagonisten der Debatte verwandten den Begriff des nonformalen Lernens, wenn sie jenes Lernen ansprachen, das allgemein unter „informelles Lernen“ diskutiert wurde (vgl. Bjørnåvold 1999). Diese Irritation scheint damit ausgeräumt:

Formales Lernen

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

Nicht formales Lernen

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

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles

Lernen kann Ziel gerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig).

(Europäische Kommission 2001, S. 9, 32f)

Eine andere mögliche Perspektive auf informelles Lernen ist die eines Kontinuums. Orientiert an Watkins und Marsick (1993) sehen Sommerlad und Stern (1999) informelles und formales arbeitsbezogenes Lernen als ein Kontinuum⁵:

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

Arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.

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

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

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

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

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

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

Formale Ausbildungsprogramme

Formal Formale Programme, die zu einer Qualifikation führen

Die hier eingeführten Definitionen informellen Lernens widersprechen sich nicht zwangsläufig. Dohmen und EU betrachten es in allgemeinerer Form, Dehnbostel sieht das prozesshafte betriebliche Lernen, wobei der Rahmen m. E. auch ein ande-

⁵ Übersetzung: B.O.

rer sein könnte, und Sommerlad/Stern deuten mit ihrer Perspektive auf Schnittbereiche und unterstützende pädagogische Aktivitäten hin. Allgemein kann daraus gefolgert werden, dass informelles Lernen unterstützt werden kann, indem anregende Lernumgebungen konstruiert werden und/oder die Fähigkeit zur Selbststeuerung gestärkt wird. Dabei wird es zwangsläufig formaler. Es ist außerdem sinnvoll, vom Begriff des informellen Lernens auszugehen, da hierbei die Lernaktivitäten der Lernenden im Vordergrund stehen. Ein einleuchtendes Beispiel dafür ist außerhalb des betrieblichen Bereiches die museumspädagogische Arbeit, soweit sie sich auf die Strukturierung und Inszenierung von selbständig abrufbaren Lernangeboten bezieht (Paris 1997). Zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang, ob sich dann bei der Gestaltung derartiger Lernwelten um informelle Bildung handele oder etwa um informelle Pädagogik (Fischer 2003).

Informelles Lernen in der internationalen Forschung

Im Folgenden geht es um Untersuchungen, die den Begriff des informellen Lernens vor dem Hintergrund der skizzierten Definitionsdebatte nutzen. Diese Studien sprechen verschiedene Untersuchungsfelder an. Die meisten davon richten sich auf arbeitsbezogenes Lernen. Eine Reihe von neueren Arbeiten gehen auf das informelle Lernen im Gemeindebezug, im Migrationsprozess und im Bereich sozialer Bewegungen und Aktivitäten ein. Einige anthropologische – zumeist etwas ältere - Untersuchungen thematisieren gleichwohl aktuelle Fragen der kulturellen Bedingtheit informellen Lernens.

Nach Livingstone (2001) datiert die erste Erhebung zum informellen Lernen Anfang der sechziger Jahre. Innerhalb einer nationalen Studie zum selbst-initiierten Lernen ("voluntary learning") von mehr als 2800 befragten Personen in den USA wird auch eine Frage nach dem Selbstlernen mit eigenen Mitteln gestellt. 40% der Befragten antworteten, offenbar zum Erstaunen der Forscher, dass sie derartige Lernaktivitäten von Zeit zu Zeit unternehmen (Johnstone, Rivera 1965 n. Livingstone 2000, S. 5). Eine weitere Studie größerer Reichweite ergibt 1976 für die USA, dass mehr als 75% der erwachsenen Bevölkerung selbst geplante Lernaktivitäten unternimmt (Penland 1977 n. Livingstone 2001, S. 6). Weitere Studien von Tough ergeben ähnliche Tendenzen. Problematisch dabei ist, und dies ist ein Problem der gesamten Debatte um informelles Lernen, dass die Studien keineswegs mit einer einheitlichen Definition und theoretischen Fundierung des Lernens arbeiten.

Eine der frühen Studien zum informellen Lernen im Arbeitskontext stammt von Marsick und Watkins. Sie gehen vor dem Hintergrund des Human-Ressource-Development-Ansatzes verschiedenen Aspekten informellen Lernens nach. Den Zusammenhang von Aktion und Reflexion beim informellen Lernen untersuchen die Autorinnen an einem Beispiel der Managerausbildung in Schweden (ebd., S.55). An zwei "community-education" - Programmen in Nepal und auf den Philippinen diskutieren sie Möglichkeiten, informelles Lernen zu fördern (ebd., S. 78). Darüber hinaus befragen sie einige universitäre Kursteilnehmer über ihre informelle Lernbiographie (ebd., 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 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. Wichtig ist den Autorinnen 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. Am Arbeitsplatz lernende Menschen betreiben ein “problem framing”, gegenwärtige Probleme werden über die erneute Interpretation vorhergehender Erfahrungen in einem Problem bestimmten Rahmen bearbeitet. Sie weisen überdies auch auf die Abhängigkeit entsprechender Aktionen vom kulturellen Zusammenhang der Lernenden hin (Marsick, Watkins 1990, S. 18ff). Neuere Studien aus dem Kreis um Marsick und Watkins bewegen sich mehr oder weniger im Managementbereich. So wird das informelle Lernen von Managern als Folge von betrieblichem Personalabbau untersucht, es geht um Lernpartnerschaften bei medizinischem Personal, Barrieren und Hilfen beim Lernen im Team, informelle Lernstrukturen eines kleinen Familienbetriebes usw. (Marsick, Volpe 1999). Eine Reihe weiterer Studien widmen sich dem Lernen am Arbeitsplatz. So untersucht Garrick mit kritischem Blick informelles Lernen in “lernenden Organisationen” (Garrick 1998). Dale und Bell untersuchen das informelle Lernen am Arbeitsplatz und gehen besonders der Frage nach, wie in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigungsrelevant gelernt wird (Dale, Bell 1999). Gear u.a. untersuchen informelle Lernerfordernisse und –strategien in mittleren Berufen in Großbritannien (Gear u.a. 1994).

Livingstone hat eine der umfangreichsten Studien zum informellen Lernen vorgelegt. Das kanadische Forschungsnetzwerk „Neue Ansätze für Lebensbegleitendes Lernen“ (NALL) arbeitet aus unterschiedlichen Perspektiven am Thema. Anhand eines Fragebogens geht das Team von NALL retrospektiv vor. Eine größere Zahl von Kanadiern und Kanadierinnen ab 18 Jahren wird nach dem Zufallsprinzip aus dem Telefonbuch herausgesucht. Die telefonische Befragung ergibt eine Antwortquote 1562 Antworten. In einem Land, in dem die Aneignung beruflich relevanter Kompetenzen vergleichsweise wenig formal verläuft, geben 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

Offenbar sind Kommunikationsprozesse während der Arbeit besonders bei den jüngeren Befragten und dann, gemessen am Alter, kontinuierlich abnehmend wichtig. Schulungen durch Arbeitgeber spielen eine weniger ausgeprägte Rolle, was aber nicht heißt, dass sie in bestimmten Bereichen nicht eine Schlüsselrolle spielen können. Auffällig ist weiter der Anstieg des Anteils selbständiger Lernbemühungen mit dem Alter.

Gleichzeitig geben alle gegenwärtig oder demnächst Erwerbstätigen (66% der Befragten) an, im Durchschnitt ca. 6 Stunden pro Woche informell für eine aktuelle oder zukünftige Erwerbstätigkeit, zu lernen. Wichtig dabei sind aktuelles Anschlusswissen im Tätigkeitsfeld (75%), Computerkompetenzen (66%), oder Kenntnisse der Arbeitssicherung (50%). Eine mit 66% hohe Anzahl von Befragten gibt an, sich informell Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten zu erschließen. Das scheint zunächst sehr interessant, zumal ja bei einer derartigen Antwort ein Problembewusstsein darüber existieren muss. Es ist jedoch bei oberflächlicher Datenlage schwer vorstellbar, wie dies im Einzelnen praktisch abläuft (Daten n. Livingstone 1999, S. 77). Livingstone geht allerdings davon aus, dass diese Studie erst der Anfang weiterer Forschungsaktivitäten ist. Weitere interessante Einblicke in informelle Lernprozesse erwachsener Kanadier geben Ergebnisse über den Bedarf an einer Zertifizierung. Je geringer der berufliche Status, umso höher ist dieser Bedarf, der aber auch für Spitzenmanager noch bei 61% liegt, Arbeitslose äußern zu 83% den Wunsch nach einer Anerkennung von Vorkenntnissen. Die Wochenstunden für informelles Lernen liegen durchschnittlich bei etwa 15 Std., wobei Arbeitslose sogar 20 Std. angeben (nach Livingstone 1999, S. 86)

Dekeyser stellt fest, dass die Forschung über informelle, soziale und kollektive Lernprozesse in sozialen Bewegungen und Freiwilligenorganisationen bisher eher begrenzt ist (Dekeyser 2001, S. 2). Viele Aktivisten und ehrenamtlich Tätige erzählten immer wieder enthusiastisch vom Lernen in den Organisationen oder Bewegungen, diesen Behauptungen sei aber bisher kaum auf wissenschaftlicher Grundlage nachgegangen worden (ebd., 2). Dekeyser referiert die Ergebnisse einer Untersuchung in Flandern, nach der entsprechend engagierte Menschen mehr Vertrauen in Menschen und Institutionen zeigen, mehr Solidarität und Anerkennung von Gleichheit. Er betont, dass es sich hier aber um Korrelationen handelt und dass es auch Ergebnisse gebe, nach denen ein Engagement etwa in Sportvereinen zu ähnlichen Lernergebnissen führe, wie das in sozialen Bewegungen. Offenbar gehe es weniger um den ideologischen Rahmen, als vielmehr um die Praxis der Partizipation. Es gehe also nicht so sehr um individuelles, sondern eher um kollektives Lernen (ebd., 4). Der Autor vermutet, dass soziale Bewegungen und Vereine wirksame Lernumgebungen für ihre jeweiligen Mitglieder sind. Notwendige Lernprozesse sind hier mit motivierten Lernenden verbunden. Ein fokussierter, konstruktiver, selbstgesteuerter Weg des Wissenserwerbs über vielfältige Lernanlässe ist

gleichzeitig dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden kein Bewusstsein über die Resultate als Lernresultate haben (Dekeyser 2001, S. 4f). Dies hat damit zu tun, dass die Intentionalität nicht primär mit Lernen assoziiert wird.

Elsdon untersuchte in Großbritannien die Bedeutung des Engagements in lokalen Freiwilligenorganisation für das soziale und politische Lernen der Beteiligten. Obwohl diese Organisationen sich inhaltlich primär nicht-politischen Tätigkeitsfeldern widmen, beispielsweise sportlichen Aktivitäten, dem Laientheaterspiel, dem Chorsingen etc., sagen 76% der Befragten, dass ihre Beteiligung in den Organisationen zu einem größeren Bewusstsein für politische Fragen geführt habe. Gelernt wurden das Reden, Schreiben und die Vertretung von Interessen (Elsdon 1995 n. Merrifield 2001, S. 12).

Field und Spence untersuchen in Nordirland das informelle Lernen mit einem kritischen Blick auf ungleiche Lernvoraussetzungen. Unter Bezug auf Bourdieu (1977) erweitern sie mit Coleman (1994) und Putnam (1993) ihren Begriff des sozialen Kapitals und stellen die Frage, wie die akkumulierten Kontakte, Beziehungen, Freundschaften usw. das informelle Lernen beeinflussen (Field, Spence 2000, S. 32f). In einer geteilten Gesellschaft wie der nordirischen ist dies sicher eine besonders relevante Frage. Ein Ergebnis ihrer kleineren qualitativen Studie ist, dass ein geringer Beteiligungsgrad an formaler Bildung und Ausbildung bedeuten kann, dass Menschen informelle Lernwege zur Erreichung eigener Ziele suchen. Entsprechende Strategien werden kombiniert mit der Nutzung von Netzwerken, Vertrauensbeziehungen etc. (ebd., 32). Zum Teil, so wird angemerkt, führt die so eingebundene Art des Lernens auch zu Problemen beim Aufbrechen von beruflichen Rollenstereotypen, so etwa bei Mädchen (ebd., 37). Gerade in Nordirland sei es notwendig, im Rahmen lebenslangen Lernens an das informelle Lernen anzuschließen, um soziale Benachteiligungen, hier der eher katholisch geprägten Arbeiterfamilien, zu verringern (ebd., 40).

Die Relevanz „sozialen Kapitals“ (Bourdieu) wird auch im Rahmen einer kleineren australischen Studie zu ländlichen informellen Lernprozessen deutlich. Harrison hebt 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). Die Autorin befragte im Rahmen ihrer qualitativen Studie 32 Menschen, die sie wiederum aufgrund von Telefoninterviews mit insgesamt 275 Bewohner herausdestillierte (Harrison 2003, S. 30f).

Monkman untersucht migrationsbezogene Lernprozesse von mexikanischen EinwanderInnen in Kalifornien. Ihre orientierende Fragestellung richtet sich auf Möglichkeiten, durch nonformale Bildungsangebote das informelle Lernen der Einwanderer zu unterstützen. Dazu führt die Autorin lebensgeschichtliche Interviews durch und vertieft die Ergebnisse durch teilnehmende Beobachtung im Rahmen von Begegnungen mit MigrantInnen. Im Rahmen der Befragung stellt sie „learning“ den

Begriff der „education“ gegenüber, um den Bereich ihres Forschungsinteresses für informelle und nonformale Lernprozesse abzustechen (ebd., 368). Im Rahmen des Migrationsprozesses werden nach und nach nonformale Kursangebote wichtiger, was auch mit dem Spracherwerb des Englischen zu tun hat (ebd., 369). Dieser vollzieht sich naheliegenderweise auch informell (ebd., 380). Berufliche Kompetenzen werden ebenfalls auf diese Weise angeeignet, was aber in Mexiko wie in den USA sowieso verbreitet „on-the-job“ üblich ist. Die Ausformung von, wie die Autorin es nennt, „transnationalen“ Identitäten vollzieht sich wesentlich innerhalb von an soziale Netzwerke gebundenen längerfristigen Lernprozessen. Dabei gehen die Netzwerke auch über Grenzen: auch nicht eingewanderte Mexikaner, die meisten Befragten kommen aus diesem Land, gehören dazu. Eine Reihe der Befragten erwarb offenbar Kompetenzen, die zur Auswanderung nützlich waren und dann auch mit dazu zu führen schienen, im Rahmen sozialer Bewegungen (Monkman 1999, S. 370). Zwar wird nicht näher auf die zugrunde liegenden Lernprozesse eingegangen, die Befragten betonen aber immer wieder deren Relevanz. Das Scheitern bzw. der Misserfolg von sozialen Bewegungen kann dem Migrationsprozess dabei offenbar einen zusätzlichen Schub geben. Fließende Übergänge existieren zwischen dem entscheidenden informellen Lernen im Rahmen der sozialen Netzwerke und dem Lernen in der sozialen Bewegung, es handelt sich hierbei um Landbesetzung in Mexiko. Letztere Erfahrung hat aber die Beteiligten besonders geprägt, was auch zu einer herausragenden Rolle der in dieser Bewegung aktiven Personen in der neuen Gemeinde in den USA führte.

Vor dem Hintergrund der in der Erwachsenenbildung geführten Debatte um lebenslanges Lernen untersucht McGivney Lernstrukturen und Lernwege im gemeindlichen Kontext. Dabei geht es ihr um einen Blick auf die „Natur“ informellen Lernens und die Art und Weise, wie Menschen sich in diese Lernprozesse hineinbegeben. Sie geht der Frage nach, wie Verbindungen zwischen informellem Lernen in der Gemeinde und organisierten Bildungsformen gefunden werden können. McGivney untersucht fördernde und hemmende Faktoren informellen Lernens und identifiziert Unterstützungsbedarfe für derartige Lernprozesse. Nicht zuletzt diskutiert sie die Frage, wie informelles Lernen im Gemeindezusammenhang zum lebenslangen Lernen, zu erweiterter Partizipation und zum Kampf gegen soziale Exklusion beitragen kann (McGivney 1999, S. xi).

Unter Bezug auf eine australische Studie und eigene Ergebnisse benennt die Autorin Faktoren, die das informelle Lernen fördern. Genannt werden u.a. Anerkennungssysteme für informelles Lernen, unterstützend begleitende Maßnahmen, wie Kinderbetreuung, Kostenübernahmen etc. (ebd., 25). Besonders wichtig für informelles Lernen im Gemeindezusammenhang sind allerdings lokale Schlüsselpersonen, die informieren, beraten, ermutigen und motivieren (ebd., 26). Konkret vorgestellt werden dann eine Reihe von Modellen der Ausbildung von lokalen Animatoren (ebd., 27ff) und Initiativen, die es informell Lernenden ermöglichen, Anschlüsse an das formale Bildungssystem zu finden (ebd., 33ff). Auch Beispiele für die Unterstützung spezifischer Gruppen werden vorgestellt, etwa Elterngruppen, Langzeitarbeitslose, Frauen asiatischer Herkunft usw. Viele dieser Überlegungen und

Maßnahmen erinnern an Debatten und Praxis der deutschen Sozialpädagogik. Ein interessanter Unterschied zu manchen Tendenzen der deutschen Diskussion scheint der Ausgangspunkt vom lernenden Subjekt her und die deutlich gezeichnete Lernperspektive, die sich – zumindest in dieser Studie – von assistenzialistischen Ansätzen abhebt.

Foley untersucht informelles Lernen im Rahmen von “social action” in den USA, Australien, Brasilien und Simbabwe (Foley 1999). Seine Fragestellung bekommt durch die Abgrenzung zu einer eher technischen Betrachtungsweise des Lernens und die Betonung des im Rahmen eines sozialen, Sinn geleiteten Lernprozess stattfindenden Lernens, einen besonderen Akzent ebd., S. 12). Foley unterscheidet in seinen Fallstudien nicht zwischen sozialer Aktion und sozialen Bewegungen und richtet seinen Blick auf Lernprozesse, die informell, oft auch inzidentell sind und vielfach gar nicht als Lernen wahrgenommen werden. Die Studie beruht auf eigenen Interviews und der Auswertung anderer Studien.

Im Interview mit Mitgliedern einer Initiative zur Rettung eines Regenwaldgebietes in Australien, äußern sich diese erstaunt darüber, dass ihre 12-jährige Arbeit auch Lernprozesse enthalten haben sollte. Bei näherer Betrachtung identifizierten sie jedoch eine Reihe von Lernfeldern. Die Entfaltung einer Kampagne an sich, das für die Argumentation notwendige Wissen und ein erhebliches Durchhaltevermögen, werden genannt. Die Identifizierung von Entscheidungsträgern innerhalb einer politischen Struktur und die Entwicklung von durchdachten Handlungskonzepten kommen dazu. Auch die Analyse der Interessensfelder ihrer Gegner enthielt erhebliche Lernpotentiale, die sich auch auf der persönlichen Ebene fast zwangsläufig bemerkbar machen mussten (Ebd, S. 27ff.). Auch kulturelle Elemente der Aktivitäten dieser Initiative, wie die Integration von Musikgruppen und der Einsatz eigener Lieder, werden als wichtige Lernfelder genannt. Zusammenfassend werden neben erworbenem Fachwissen vor allem Analysekompetenzen bezogen auf das politische System, Medienkompetenzen und ein erhebliches Beharrungsvermögen bei der Anwendung derselben angemerkt. Foley weist darauf hin, dass dieses “informal social learning” sowohl von politischen Aktivisten, als auch von Erwachsenenbildnern zu wenig zur Kenntnis genommen wird. Er sieht enge Bezüge zu dem, was Paulo Freire Bewusstwerdung nennt (Ebd, S. 39f).

Ein weiteres Beispiel für kontextuelles informelles Lernen bezieht sich auf ein australisches Nachbarschaftszentrum. Das Aufbrechen der Isolation von Frauen in Vororten, verbunden z.B. mit Spielgruppen für kleinere Kinder, kennzeichnen neben konkreten Bildungsangeboten die Aktivitäten solcher Häuser. Die Häuser werden weitgehend selbst verwaltet, so dass ein großes Potential ehrenamtlicher Arbeit anfällt. Lernpotentiale liegen einerseits hier, andererseits aber auch in den häufig geführten Debatten über Kindererziehung. Es kommt dabei zum Teil zu erheblichen Konflikten. Gerade hier sehen die beteiligten Frauen im Nachhinein wichtige Lernprozesse in den Gruppenzusammenhängen. Sie konstatieren für sich selbst auch eine erhebliche Steigerung ihres Selbstwertgefühles. Foley sieht Parallelen zu Lernprozessen innerhalb der Frauenbewegung (ebd., S. 47ff). Er weist über die beiden Beispiele hinaus auf Stadtteil bezogene Initiativen oder auch Ar

beiden Beispiele hinaus auf Stadtteil bezogene Initiativen oder auch Arbeitskämpfe als Lernfelder hin.

Henze untersucht im Rahmen einer ethnographischen Studie informelle Lernprozesse im griechischen Dorfkontext. Es geht um Lernepisoden innerhalb der Familien, Gemeinden und im Rahmen von Kulturgruppenaktivitäten. Die Untersuchung bezieht sich auf Lernerfahrungen in alltäglichen Kommunikationsprozessen. Hierbei werden auch spezielle, kulturell eingebundene Fähigkeiten wie das Erlernen griechischer Tänze untersucht (Henze 1992, S. 73 ff.). Die Weitergabe traditioneller Heilverfahren (ebd., 82 ff.) wird ebenso thematisiert wie Lernepisoden des Kaffeeherstellens (ebd., 98 f.) oder Lernprozesse zwischen einer erfahrenen und einer noch nicht erfahrenen Mutter (ebd., 1992, S. 104 ff.).

Bei der Frage danach, welche Rolle kulturelle Einflüsse beim informellen Lehren und Lernen spielen, findet sie eine Reihe von Argumenten, die deutlich machen, dass informelle Lehr-, Lernstrukturen die Erfolgsaussichten von Schülern im Rahmen des formalen Schulsystems durchaus beeinflussen. Unter Bezug auf Erikson stellt sie fest, dass je niedriger die kulturelle Kongruenz zwischen sozialem Umfeld und Schule sei, das Lernen für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerinnen erschwert werde. Sie führt darüber hinaus eine Reihe von ethnographischen Studien an, die nachweisen, dass besonders Kinder von Minderheiten mit diesen Problemen in der Schule konfrontiert sind (ebd., 1992, S. 6 f.). Je weiter die Diskursgewohnheiten von den Praktiken formalen Lernens entfernt sind, umso größer seien die Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler (ebd., 1992, S. 8). Weil im Rahmen des Dorfkontextes informelles Lehren und Lernen im näheren sozialen Umfeld der Lernenden stattfindet, wissen die Lehrenden relativ gut, wo sie an vorhandene Kenntnisse anschließen können. In der Schule sei dies im Gegensatz dazu oft nicht der Fall und daher ein wichtiges Lernhemmnis, besonders wenn Lehrende und Lernende aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen kommen. Anhand einiger Beispiele wird deutlich, dass auch beim informellen Lernen ein "hidden-curriculum" existiert. So werden auch in diesem Rahmen Werte eher unbewusst mit vermittelt (ebd., 1992, S. 150 ff.).

Im Rahmen einer weiteren eher ethnologisch/ anthropologischen Studie auf den Salomoninseln zeigt Ninnes, in welcher Weise ein westlich geprägtes Schulwesen in Konflikt mit einem anders gearteten Werte- und Lernsystem, hier dem melanesischen, gerät. Schüler und Lehrer haben strukturell unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von schulischen Mitteln und Zielen. Die Schüler sind Teil eines informellen Lernkontextes. Wenn Aspekte des traditionellen Lernens im diametralen Gegensatz zum schulischen Lernen stehen, wird zwangsläufig der Lernprozess behindert (Ninnes 1995, S. 15).

Nach Ninnes besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen „importiertem“ Schulsystem und einheimischer Kultur in unterschiedlichen Lernweisen und einer kulturell üblichen Vermeidung von Konflikten. In schulischen Lernprozessen müssen

nach seinen Beobachtungen derartige Strukturen Berücksichtigung finden, was sich auch in didaktischen Herangehensweisen äußern muss (ebd., 19).

Traditionell ist es üblich, dass Kinder die Älteren bitten, ihnen bestimmte handwerkliche Fertigkeiten beizubringen. Die Kinder ergreifen also traditionell die Lerninitiative, nicht die Erwachsenen. Im Unterricht müssen also Lernwege gefunden werden, die diese Strukturen berücksichtigen. Gleichzeitig sind konsensuale Prozesse erforderlich, da Konflikte im Gegensatz zu traditionellen Verhaltensformen stehen (ebd., 19). Dies steht im Gegensatz zum Ablauf in westlich geprägten Schulsystemen. Zwar soll hier keineswegs einem musealen Umgang mit traditionellen Kulturen das Wort geredet werden, wenn aber informelle Lernstrukturen und formales Lernen sich allzu weit voneinander unterscheiden, werden Lernbarrieren errichtet.

Überblick über Untersuchungen zum informellen Lernen in Deutschland:

Im deutschen Kontext gibt es bisher vergleichsweise wenige Studien die explizit den Begriff des informellen Lernens verwenden. Das Deutsche Jugendinstitut führte schon 1994 eine Untersuchung zum Thema „Informelle Bildung in Jugendalter“ durch (Tully 1994). Der Autor entwickelt, als Grundlage einer dann folgenden Analyse medialer und Kursangebote, ein eigenes Konzept von „Computerkompetenz“. Wichtig an dieser Untersuchung ist vor allem das hier thematisierte Zusammenspiel verschiedener Lernorte und –weisen bei der zu guten Teilen informellen Aneignung des für die Computernutzung wichtigen Kompetenzbündels. Tully betont dabei die Rolle informeller Aneignungsformen. Dazu bringt ihn einerseits die nahe liegende Einsicht, dass der Umgang mit Programmen nur praktisch erlernt werden kann. Weiterhin diskutiert er die Dynamisierung des Softwarewissens und die Schnelligkeit des Wandels, der nicht antizipierbar sei. Computerwissen 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 Computer bezogene Lernprozesse zu, sondern auch eine besondere Relevanz, wenn es darum geht, den Computer als Werkzeug in anderen 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.“ (ebd., 1994, S. 183).

Eine qualitative Studie von Kirchhöfer thematisiert informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen mit direktem Bezug zur beruflichen Kompetenzentwicklung (Kirchhöfer 2000). Über protokollierte Tagesläufe werden Prozesse des informellen Lernens im Alltag identifiziert. Aus den Protokollanalysen entstehen Lernertypisierungen und Erkenntnisse über Lernsituationen und Lernstrategien. Ausgegangen wird dabei von einer zunehmenden Entgrenzung der Lebens- und Arbeitssituationen vieler Menschen. Immer wieder entstehen Lernsituationen im sozialen Umfeld, deren Ertrag den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung beeinflusst. Ein

besonderes Augenmerk legt der Autor also auf Fragen des Kompetenztransfers aus dem sozialen Umfeld in die berufliche Sphäre.

Die besondere Bedeutung der Studie Kirchhöfers liegt im minutiösen Nachvollzug alltäglicher Lernsituationen und ihrer Analyse. So wird festgestellt, dass Lernsituationen von den Arbeitsinhalten, der Arbeitsorganisation und den sozialen Zusammenhängen im Lernumfeld determiniert werden. In sich geschlossene Routinetätigkeiten sind dabei sehr viel weniger lernhaltig, als relativ offene Arbeitsprozesse, innerhalb derer die Abläufe nicht von vornherein festliegen. Eine von außen kommende „lernförderliche Strukturierung“ des Lernumfeldes unterstützt die individuelle Lernleistung, gleichzeitig aber strukturiert auch das Individuum den Lernprozess durch Veränderungen der Lernsituation (ebd., S. 80). Mit anderen Worten, die Lernsituation hat fremdbestimmte Anteile und wird gleichzeitig durch das lernende Individuum mit Blick auf Lernen verändert. Die Nutzung der Lernmöglichkeiten hängt dabei von der im Biographieverlauf erworbenen Selbstlernkompetenz und der Lernmotivation des Einzelnen ab. Kirchhöfer identifiziert vielfältige Lernstrategien. Beobachten, Nachahmen und experimentelles Lernen wird genauso festgestellt, wie ein gedankliches Probehandeln. „Sozial-kommunikative Strategien“ spielen eine wichtige Rolle: Gespräche und Beratung zwingen zur „Formulierung des Handlungsprogramms“. Wichtig ist auch die gezielte Nutzung schriftlicher Ressourcen, wie Anleitungen, Fachliteratur oder Internetbeiträge. Zu den Strategien wird auch die kritische Situationsanalyse gerechnet (ebd., S. 81).

Stieler-Lorenz berichtet von einer Untersuchung, die im Jahr 2000 in den neuen Bundesländern durchgeführt wurde (Stieler-Lorenz 2002). Im Mittelpunkt steht dabei der Erwerb arbeits- und berufsbezogener Kompetenzen, wobei auch Bezüge zum Lernen im sozialen und politischen Umfeld Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse der qualitativ und quantitativ angelegten Studie unterstreichen die große Bedeutung informellen Lernens, insbesondere in Lernfeldern, die mit den Rahmenbedingungen von Arbeit zu tun haben (Arbeitsschutz, Arbeitsrecht, Arbeitsorganisation etc.), der Arbeit mit dem Computer, der Kundenorientierung oder der Arbeit mit neuen Technologien und Produkten (ebd., S. 286). Im qualitativen Teil der Untersuchung wird festgestellt, dass innerhalb wissensbasierter Tätigkeiten in „traditionellen Unternehmen“, genauso wie in „wissensbasierten Unternehmen“ aus dem Bereich der Softwareanwendungen eine besonders ausgeprägte Lernförderlichkeit der Arbeitsinhalte vorzufinden ist (ebd., S. 306). Die Interviewten sind der Meinung, dass organisierte Weiterbildung nicht mehr mit den Lernerfordernissen der Arbeit Schritt halten kann. Besonders Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz als Voraussetzung für Marktbeherrschung, Kundenumgang und Teamarbeit werde informell lernend erworben. Insgesamt stehe man vor einer Situation, in der informelles Lernen von Seiten der Betriebe erwartet werde, nicht aber stimuliert und gefördert.

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. Eine schriftliche Befragung wird durch vertiefende Fallstudien ergänzt. Die Ergebnisse deuten auf eine Verbindung von Interessenwahrnehmung und dem Bedürfnis nach aktivem Handeln hin, das eine größere Bedeutung hat, als passive Beschäftigung. Die Befragten suchen Herausforderungen und verbinden vielfach bewusst Spaß mit Leistung. Fast zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen orientieren sich in der Wahrnehmung ihrer Freizeitinteressen überdies an manchmal vagen, doch klar erkennbaren beruflichen Zukunftswünschen. 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, S. 35). Anschließend an diese Arbeiten führt das DJI zurzeit eine Studie zum Lernen von Jugendlichen in ehrenamtlichen Tätigkeiten durch.

Die jüngste Studie zum informellen Lernen, hier in Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche legten Dehnbostel u.a. vor. Im Rahmen eines quantitativen Teils wurden dabei 110 Betriebe befragt, ein qualitativer Teil führt zu einer „dichten Beschreibung“ des betrieblichen informellen Lernens. Im Mittelpunkt der Lernaktivitäten stehen hier kommunikative Prozesse, wie etwa der kontinuierliche Austausch über akute Arbeitsaufgaben und -probleme mit Kollegen. Strukturiertes Problemlösen wird als wichtige (auch) Lernweise ebenso genannt, wie systematisches Probieren, vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen. Die Reflexion im Austausch mit Kollegen steht im Zentrum der Lernstrategien. Eine wichtige Rolle spielt das Internet, wobei allerdings dessen Wert als Lernressource sehr differenziert betrachtet wird. Lernsoftware spielt kaum eine Rolle. Erstaunlich wichtig ist der Einsatz von Printmedien, seien es Fachzeitschriften oder Handbücher. Strategien zur Unterstützung informeller Lernprozesse finden sich bei der übergroßen Mehrzahl der befragten Betriebe. Vom gezielten Einsatz von Lernmaterialien bis hin zum Coaching werden eine Reihe von unterstützenden Maßnahmen ausprobiert bzw. schon länger angewandt. Die Betriebe sind besonders bemüht, den kommunikativen Austausch über Arbeitsprozesse und -abläufe im Unternehmen systematisch zu unterstützen. Dabei wird die Erzielung von Lernzuwächsen bewusst gefördert. Es bestehen Formen wie „Jour Fixe“, Teamsitzungen zur Besprechung anstehender Probleme oder Projektleiterrunden zur Besprechung der aktuellen Projekte, die vorwiegend auf den reibungslosen Arbeitsauflauf gerichtet sind, gleichwohl dem Lernen Zeit und Raum geben. Sie lassen sich als Arbeitsorganisationsformen bezeichnen, die dem Lernen förderlich sind (Dehnbostel u.a. 2003, S. 61 ff). Sowohl die Fragebogenergebnisse als auch die Fallstudie belegen, dass die Betriebe den Bedarf einer systematischen (Lern-) Unterstützung ihrer Mitarbeiter erkannt haben und bereits entsprechende Aktivitäten ausprobieren. Die Förderung des betrieblichen Lernens erfolgt dabei eher intuitiv. Formeln wie „wir schaffen das

schon“, „sich selbst an den Haaren aus dem Ziehen“ oder „aus der Not eine Tugend machen“ kennzeichnen die zugrunde liegende Haltung. Strukturelle und nachhaltige unternehmensspezifische Konzepte sind kaum vorzufinden. Es bestätigt sich, dass es zur Unterstützung des Lernens in der Arbeit einer professionellen Lernbegleitung bedarf (ebd., S. 173ff).

Die hier zusammengefassten Debatten und Untersuchungen zum informellen Lernen lassen eine Reihe von Fragen offen. Nicht zufällig liegt ein Schwerpunkt der Diskussion beim Arbeitsbezogenen Lernen. Bei zunehmender Komplexität der Arbeitsinhalte werden in Zukunft Konzepte der Begleitung informellen Lernens für bestimmte Sektoren in Produktion und Dienstleistung zu erarbeiten sein. Gleichzeitig die große Zahl der Menschen, die eher nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind Weiterbildungskonzepte, die informelles Lernen berücksichtigen und bereits erworbene Kompetenzen anerkennen.

Außer einigen Berufspädagogen und Erwachsenenbildnern waren es für Deutschland zuerst Vertreter der Sozialpädagogik, Jugendforschung und Freizeitpädagogik, die auf (informelle) Lernfelder außerhalb formaler Bildung hinwiesen (Nahrstedt u.a. 2002, Lipski 2000, 2003). Die Lernanforderungen der „Wissensgesellschaft“ und in Verbindung damit die Debatte um Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen, so diffus sie sich insgesamt entwickelt haben mag, fordert eine Neubewertung dieses außerschulischen Kompetenzerwerbes und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen den Lernarten und –formen heraus. Dabei sind soziale Lerngrenzen mit zu beachten, aber auch Strategien der Menschen, diese Grenzen zu überschreiten. Bourdieu hat mit seinen Arbeiten zum Habitus und zum kulturellen und sozialen Kapital auf die Grenzen der sozial ausgleichenden Funktion von Schule hingewiesen. Trotz aller Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Anspruches darf er nicht aufgegeben werden. Ganztagsbildung kann dazu beitragen, diesen Anspruch zu verwirklichen. Dies ist aber nur möglich, wenn hier neue Lernräume geschaffen werden, in denen sich formales und informelles Lernen treffen, in denen eigenständiges Lernen kulturell und sozial sensibel begleitet wird. Pädagogische Konzepte dazu müssen nicht neu erfunden, sondern kreativ angepasst werden (Overwien 2003). In diesem Rahmen muss es auch um eine neue Professionalität der LernbegleiterInnen gehen, denn eine Ganztagsbildung, die sich nicht neuen professionellen Herausforderungen stellt, die nur reformresistente Schule verlängert oder nur anspruchsarme Aufbewahrung würde, wäre eine Veranstaltung, die informelles Lernen eher behindert.

Literatur:

- Argyris, Chris; Schön, Donald A.: Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. San Francisco 1978
- Bell, John, and Dale, Margaret: Informal Learning in the Workplace. Department for Education and Employment Research Report No. 134. London, England: Department for Education and Employment, August 1999

- Bjørnåvold, Jens: Identification, assesment and recognition of non-formal learning. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung --Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 254-280
- Bourdieu, Pierre : Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Karabel, Jerome Halsey, A.H. (eds.): Power and Ideology in Education. New York 1977, S. 487-511
- Brew, Macalister J.: Informal Education. Adventures and Reflections. London 1953
- Coffield, Frank (ed.): The Nesessity of Informal Learning. Bristol: University of Bristol 2000
- Coleman, James S.: Foundations of Social Theory. Cambridge 1994
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ 1989
- Coombs, Philip H.; Achmed, Manzoor: Attacking rural Poverty. How nonformal education can help. Baltimore 1974
- Cseh, Maria; Watkins, Karen E.; Marsick, Victoria J.: Re-conceptualizing Marsick and Watkins' Modell of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: Kuchinke, K. P. (Ed.), Academy of Human Resource Conference Proceedings, Arlington, VA, Nr. 3-7, 1999
- 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. Neusäß 1999, 184-195
- Dehnbostel, Peter; Molzberger, Gabriele; Overwien, Bernd: Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozesse dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin 2003
- Dekeyser, Luc: Learning Social Capital by Incident in Social Movements and Voluntary Associations. Paper for European Research Conference: Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning. Lissabon 2001
- Dewey, John: Democracy and Education. New York 1997
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF 2001
- Elsdon, Konrad T.: Voluntary Organisations: Citizenship, Learning and Change. Leister: NIACE 1995
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. November 2001
- Faure, Edgar u. a: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO 1972
- Ferej, Ahmed K.: The Use of Traditional Apprenticeship in Training for Self-employment by Vocational Training Institutes (VTIs) in Kenya. In: Grier-

- son, John P; McKenzie, Iain: Training for Self-employment through Vocational Training Institutions. Turin (ILO) 1996
- Field, Frank; Spence, Lynda: Informal Learning and Social Capital. In: Coffield, Frank (ed.): The Necessity of Informal Learning. Bristol: University of Bristol 2000, S. 32-42
- Fischer, Torsten: Informelle Pädagogik. Systematische Einführung in die Theorie und Praxis informeller Lernprozesse
- Foley, Griff: Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. London 1999
- Franzky, Georg; Wölfling, 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 u. a. 1998
- Gear, Jane; McIntosh, Aileen; Squires, Geoffrey: Informal Learning in the Professions. University of Hull 1994
- Gonon, Philipp: Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, Peter; Gonon, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Greenfield, Patricia; Lave, Jean: Cognitive Aspects of Informal Education. In: Wagner, Daniel A.; Stevenson, Harold W.: Cultural Perspectives on Child Development. San Francisco 1982, S. 181-207
- Harrison, Lesley: A Case for the Underestimated, Informal Side of Lifelong Learning. In: Australien Journal of Adult Education, Vol. 43, Nr. 1, S. 23-42
- Henze, Rosemary C.: Informal Teaching and Learning. A Study of Everyday Cognition in a Greek Community. Hillsdale, New Jersey; London 1992
- Herriger, Norbert: Empowerment in der sozialen Arbeit. Stuttgart u.a. 2002 (2.Auflg.)
- 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
- Jeffs, Tony; Smith, Mark K.: Informal Education - Conversation, Democracy and Learning. London: YMCA George Williams College 1996.
<http://www.infed.org> (August 2003)
- Kernig, Wendla: Informal Education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts. In: Göhlich, Michael: Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim 1997, S. 39-52
- Kirchhöfer, Dieter: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin (Quem-Report Nr. 66) 2000

- Knowles, Malcom S.: Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers. New York 1951
- Kosubek, Siegfried: Das Lernen Erwachsener zwischen Offenheit und Institutionalisierung dargestellt am Beispiel des Kleingartenwesens und der Volkshochschule. Frankfurt/Main 1982
- Lave, Jean: A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. In: Anthropology and Education Quarterly Vol. 13, Nr. 2 (1982), S.181-187
- Lave, Jean: Cognition in practice. Mind, mathematics and cultural in every day life. Cambridge 1988
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: Situated Learning. New York 1991
- 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)
- Lipski, Jens: Für das Leben lernen, was wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. Modelle für eine künftige Lernkultur? 2003 (im Erscheinen)
- Livingstone, David W.: [Adults' Informal Learning: Definitions, findings, Gaps and Future Research](http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm). Toronto: NALL Working Paper 21/2001. Auch: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm> (30.8.03)
- 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)
- Marsick, Victoria J.; Volpe, Maria; Watkins, Karen E.: Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: Marsick, Victoria J.; Volpe, Maria (eds.): Informal Learning on the Job. (Advances in Developing Human Resources). Baton Rouge, San Francisco 1999, S. 80-95
- Marsick, Victoria J.; Watkins, Karen E.: Informal and Incidental Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education Nr.89 (2001), S. 25-34
- McGivney, Veronika: Informal Learning in the Community. Leister: NIACE 1999
- Merrifield, Juliet: Learning Citizenship. A Discussion Paper prepared for Institute of Development Studies Participation Group and Society for Participatory Research in Asia. London: Learning from Experience Trust, 2001
- Mezirow, Jack: Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco 1991

- Monkman, Karen: Transnational Migration and Learning Process of Mexican Adults Constructing Lives in California. In: International Journal of Educational Development, Vol. 19, Nr.4/5 (1999), S.367-382
- Nahrstedt, Wolfgang; Brinkmann, Dieter; Roecken, Guido; Theile, Heike: Erlebniswelten als Lernwelten. Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Spektrum Freizeit, Nr. 1 (2002), S. 44-69
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- Ninnes, Peter M.: Informal Learning Contexts in Solomon Islands and their Implications for the Cross-Cultural Classroom. In: International Journal of Educational Development, Vol. 15, Nr. 1 (1995), S. 15-26
- Overwien, Bernd: Informal Learning and Popular Education. In: Adult Education and Development, Nr. 52 (1999a), S. 165-178
- 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: 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 1999b, S. 295-314
- Overwien, Bernd: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang, Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied 2003
- Paris, Scott, G.: Situated Motivation and Informal Learning. In: Journal of Museum Education, Nr. 2/3, Vol. 22 (1997), S. 22 – 27
- Putnam, Robert D.: Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton 1993
- Rogoff, Barbara: Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in Social Context. New York, Oxford 1990
- Rogoff, Barbara: The Cultural Nature of Human Development. Oxford u.a. 2003
- Schöfthaler, Traugott: Informelle Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim und Basel 1981, S. 97-115
- Schugurensky, [The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field](#). Draft Working Paper October, 2000. .NALL Working Paper 19/2000. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/> (August 2003)
- Sommerlad, Elizabeth; Stern, Elliot: Workplace Learning, Culture and Performance. London 1999
- Stieler-Lorenz, Brigitte: Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung. In: Matthias Rohs (Hrsg.) Arbeitsprozess-integriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u.a. 2002
- Tough, Allen: The Adults Learning Projects. Toronto 1971
- Tully, Claus J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994

- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (Eds.): Lifelong Learning in Europe Differences and Divisions. Strategies of Social Integration and Individual Learning Biographies. Tübingen 1999
- Watkins, Karen; Marsick, Victoria: Informal and Incidental Learning in the Workplace. London 1990
- Welton, Michael R. (Hrsg.): In Defense of the Life World: Critical Perspectives on Adult Learning. Albany, NY 1995
- Wygotski (Vygotsky), Lev: Mind in society. Cambridge, M.A. 1978