Informelles Lernen im sozialen Umfeld

Eine ‚Graustufenanalyse‘ zu den Chancen und Risiken informellen Lernens für das Subjekt im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung

KURZFASSUNG: Informelles Lernen wird gegenwärtig im Zusammenhang mit der Notwendigkeit des ‚lebenslangen Lernens aller‘ verhandelt und als eine Art bildungspolitisches Leitziel proklamiert. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die Perspektive des lernenden Subjekts in der Diskussion weitgehend unbeachtet bleibt und mögliche Auswirkungen einer gezielten Förderung informellen Lernens nur selten reflektiert werden. Wie in diesem Beitrag deutlich wird, verweist eine solche Reflexion auf zunächst unauflöslich erscheinende Ambivalenzen, die das lernende Subjekt in das Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung stellen. Mit Blick auf die Aspekte zwischen diesen grundlegenden Chancen einerseits und Risiken andererseits werden entsprechende ‚Grautöne‘ identifiziert und in weiterführende (Forschungs-)Fragen überführt, die für eine subjektorientierte Unterstützung informellen Lernens notwendig sind.

Obleich noch vor geraumer Zeit als „Restkategorie“ (OVERWIEN 1999, S. 295) beklagt, hat informelles Lernen innerhalb der deutschen Bildungsforschung nun mehr einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren. In zahlreichen Publikationen wird betont, insbesondere durch informelles Lernen eine Vielzahl genau derjenigen Kompetenzen entwickeln zu können, die für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Wandlungsprozesse in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt notwendig scheinen. Anknüpfend an die Notwendigkeit lebenslangen Lernens wird in der Förderung informeller Lernprozesse sowohl die Zukunftsfähigkeit von Mensch und Gesellschaft gesehen, als auch ein Symbol für Modernität von Bildungspolitik und Bildungstheorie (vgl. KIRCHHÖFER 2001, S. 97).

Was aber bedeutet informelles Lernen für den Lebenszusammenhang der Menschen? Ist informelles Lernen hinsichtlich der Gefahr einer überwiegend wirtschaftsorientierten Nutzbarmachung überhaupt pädagogisch verantwortbar? Zugegeben: eine zunächst normativ anmutende Frage, die sich uns umso mehr stellt, je deutlicher informelles Lernen unter dem Anspruch einer neuen Lernkultur als pädagogische Kategorie erscheint und damit zu Widersprüchen führt. Muss nicht vielmehr die Gefahr gesehen werden, dass informelles Lernen unter dem Primat der Ökonomie instrumentalisiert wird, oder wie KIRCHHÖFER es formuliert, unternehmerische Interessen „im informellen Lernen einen Weg sehen, die Arbeitskraft in allen Lebensbereichen einer Produktivitätssteigerung zu unterwerfen und auch die letzten Reste von Privatheit zu kolonialisieren“ (2001, S. 99)? Oder andersherum: Findet mit der Anerkennung informellen Lernens nicht eine Pädagogisierung¹ aller Lebensbereiche statt? Gelernt wird dann, so GRUBER, immer und

1 Die Pädagogisierungsdebatte verweist auf die Entgrenzung des Pädagogischen und den damit zusammenhängenden Infiltrationsprozess der Gesellschaft mit der Lernfrage jenseits institutionellen beziehungsweise formalen Lernens; vgl. exemplarisch KRÜGER (2002).

überall: „Das Pädagogische wird sozusagen auf Dauer gestellt und eng mit der Lebens- und Berufswelt der Menschen verknüpft. Lernen, Arbeiten und Leben verschmelzen, und oft bleibt unklar, ob gerade gelernt, gearbeitet oder der Alltag pädagogisch bewältigt wird“ (2001, S. 274).

Genau diesen Aspekt der Debatte wollen wir in den Blick nehmen. Der Fokus auf das Bedingungsgefüge informellen Lernens für den einzelnen Menschen erscheint uns in Anlehnung an PLATH insbesondere deshalb wichtig, weil diese zumeist als ‚naturwüchsig‘ dargestellten Entwicklungen aus Sicht des Subjekts nur selten hinterfragt werden (vgl. PLATH 2000, S. 583). Und da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die zunehmende (arbeits-)gesellschaftliche Wahrnehmung informellen Lernens für die Menschen folgenlos bleibt, ist eine Antizipation möglicher Aus- und Nebenwirkungen umso dringlicher.

Ausgehend vom gemeinsamen Impuls eines Unbehagens gegenüber dem oftmals euphorischen Gehalt der Debatte um die Potenziale dieser Lernform (vgl. DOHMEN 2001, S. 10) zielt unsere Auseinandersetzung darauf, den Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen informellen Lernens auf die Spur zu kommen. Hieraus ergibt sich ein Zugriff, dessen Anliegen und Aufgabe es zugleich ist, unterschiedliche Facetten, Rahmenbedingungen sowie Ziel- und Interessensorientierungen informellen Lernens zu berücksichtigen, um dadurch eine differenzierte Sicht auf das Spektrum der bestehenden Diskussion zu eröffnen.

Hintergrund unserer analytischen Herangehensweise bilden die Prozesse eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels, der gleichsam die Anforderungen für das Subjekt und seine Bildungsprozesse bestimmt (Kapitel 1). Dabei tritt das Konzept des informellen Lernens mit seiner Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung als individuelle Bewältigungsmöglichkeit in den Vordergrund (Kapitel 2). Chancen und Risiken informellen Lernens für den einzelnen Menschen werden darauf aufbauend eingeordnet und bewertet. Um im Folgenden nicht vereinfachend zu polarisieren, zielt die Argumentation jedoch nicht auf eine einseitige Befürwortung *oder* Ablehnung, nicht auf Schwarz oder Weiß. Stattdessen werden die Chancen *und* Risiken (mit Kapitel 3 und 4) nebeneinander gestellt und das Spektrum der dazwischen liegenden Töne in einer Art ‚Graustufenanalyse‘ (Kapitel 5) sichtbar gemacht.

1 Zur Anforderungsseite an das Subjekt: Bedingungen einer verschärften Modernisierung

Insofern sich der Fokus unseres Anliegens gezielt auf das Subjekt richtet, gilt es eingangs die Frage zu klären, was wir unter dem Subjektbegriff verstehen. Hierzu knüpfen wir an MEULER (1998) an, der das Subjekt zwar durch bestimmte gesellschaftliche und soziale Zwänge eingegrenzt sieht, es aber trotzdem nicht für völlig fremdbestimmt hält. Dementsprechend ist das unserer Subjektorientierung zugrunde liegende Leitbild das selbstbewusste und eigenständige Individuum, das sich gleichzeitig mit den strukturellen Rahmenbedingungen von Gesellschaft aktiv und bewusst auseinandersetzt. Folgt man dem Soziologen NEGTE (2001), dann haben sich nie zuvor in der Geschichte der europäischen Zivilisation durch den technisch-wissenschaftlichen Fortschritt derart grundlegende gesellschaftliche Veränderungen vollzogen wie in den vergangenen zwei Jahrzehnten. Angesprochen ist

die Dynamik eines überaus gravierenden strukturellen und sozioökonomischen Wandels, die als ‚verschärfte Modernisierung‘ ganz besondere Anforderungen an die Gesellschaft und die Individuen in der Bewältigung dieser Prozesse stellt.

Eben dieser gravierende Wandel ist in seinen Ausgangspunkten am deutlichsten in der Erosion von Vollbeschäftigung sowie in der Auflösung des so genannten Normalarbeitsverhältnisses erkennbar. Parallel dazu wirkt die einschneidende Veränderung der ‚Normalbiografie‘, die ebenso wie die Integration des Individuums in die Gesellschaft in weiten Teilen von der Erwerbsbiografie bestimmt wurde und wird. Soziologische Leitbegriffe wie ‚Individualisierung‘, ‚Biografisierung‘, ‚Pluralisierung‘ und ‚Differenzierung‘ beschreiben hier jene vielschichtigen Veränderungen in den Lebensentwürfen der Gegenwart, die vor allem mit der Herausforderung von Unberechenbarkeit und Planbarkeit einhergehen und das Individuum in der Bewältigung zahlreicher Übergänge und Brüche in allen Lebensbereichen stellen.

Im Kontext dieser sozioökonomischen Wandlungsprozesse ist auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen gestellt: Die Adressaten wie auch das System selbst stehen einer ungewissen Zukunft gegenüber. Damit ist es nicht mehr möglich, auf Veränderungsprozesse lediglich zu reagieren, sondern Schule, Aus- und Weiterbildung müssen im Sinne einer ‚zieloffenen Transformation‘ handeln (SCHÄFFTER 2001, S. 21ff.; vgl. WITTEW 2001). Gleichzeitig führen knappe öffentliche Haushalte zu einem zunehmenden Rückzug des Staates aus dem Sozial-, Kultur- und Bildungsbereich wobei das *eigenverantwortliche* lebenslange Lernen für die Menschen in den Vordergrund rückt.

Im Diskurs um die ‚Entgrenzung‘ der Arbeit wie der alltäglichen Lebensführung (vgl. KIRCHHÖFER 2001) lassen sich diese Wandlungstendenzen bündeln: So reduzieren sich die bisherigen Grenzen zwischen Privatbereich und Erwerbssphäre, zwischen Freizeit und Arbeit und zwischen Lernen und Arbeit und werden durchlässiger. Zielt das lebenslange Lernen in weiten Teilen auf den Faktor ‚Erwerbsarbeit‘, so bestimmt dieser im Zuge der Entgrenzungsprozesse zunehmend auch die gesamte Lebensführung. Der Alltag und insbesondere auch die Aktivitäten im sozialen Umfeld werden auf die aktuelle oder eine potenzielle Erwerbstätigkeit hin strukturiert und organisiert. Besonders deutlich werden diese Entwicklungen im Konzept des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ (vgl. PONGRATZ/VOSS 2001). Demnach reicht es nicht mehr aus, lediglich als beruflicher Arbeitnehmer zu fungieren, sondern es ist notwendig, als Unternehmer der eigenen Arbeitskraft zu agieren.

Zu den erhöhten Anforderungen an das Individuum, der Ausrichtung der alltäglichen Lebensführung auf die Erfordernisse der Erwerbssphäre sowie der Vermarktung der eigenen Arbeitskraft kommt nicht zuletzt der Anspruch als eigener ‚Bildungsunternehmer‘ hinzu. Damit wird die gesamte Bildungsplanung – unter anderem in Bezug auf die zu wählenden Inhalte, Formen, Methoden, Zeiten und Orte – in die Verantwortung sowie Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums gelegt.

Liegt darin nun die Selbstverwirklichungschance für das Subjekt? Oder handelt es sich in Anlehnung an GEISSLER/ORTHEY (1998) um den Zwang zu einer Freiheit für einen Weg, den das Subjekt selbst gar nicht wählen kann? In jedem Fall haben die skizzierten Veränderungen weitreichende Auswirkungen in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten der alltäglichen Lebensführung und das innere Gleichge-

wicht des Subjekts. Während angesichts der Auflösung tradierter Werte individuelle Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten einerseits zunehmen, sind sie andererseits mit der Ambivalenz von der Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung unter dem Risiko einer nicht mehr zu antizipierenden Zukunft und verwehrt Teilhabechancen konfrontiert.

2 Zur Bewältigung durch das Subjekt: Informelles Lernen im sozialen Umfeld als Weg der Kompetenzentwicklung

Auf gesellschaftlicher Seite muss unter den Bedingungen einer verschärften Modernisierung von permanenten Veränderungen ausgegangen werden und damit auf der Subjektseite von spezifischen Anforderungen an den einzelnen Menschen. Zur Bewältigung dieser unklaren und stets offenen Entwicklungen wurde in den letzten Jahren – anknüpfend an die bildungstheoretische Debatte um sogenannte Schlüsselqualifikationen – der Kompetenzbegriff in die politische und wissenschaftliche Diskussion gebracht.

Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzbegriff als individuelle Antwort auf etwas Ungewisses oder Zukünftiges beinhaltet zwangsläufig ein unbestimmtes und unbeschreibbares Element. Denn Kompetenz ist nicht statisch, nicht einfach vorhanden oder objektiv bestimmbar, sondern entwickelt sich individuell erst im Handeln des einzelnen Menschen und realisiert sich jeweils in der konkreten Handlungssituation. Damit erscheint der Kompetenzbegriff nicht nur als ein Relationsbegriff zwischen der handelnden Person und der situationalen Umwelt (vgl. HOF 2002, S. 85f.), sondern es ist zudem auf die Differenzierung von ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ aufmerksam zu machen. In dieser Unterscheidung, die auf den Linguisten CHOMSKY zurückgeht, stellen Kompetenzen als Fähigkeiten das Fundament für kompetentes Handeln in der Performanz, dem aktuellen Tun, dar (vgl. LÖWISCH 2000, S. 93ff.). Dabei tritt als Verbindung dieser beiden sich wechselseitig bedingenden ‚Pole‘ unweigerlich das Subjekt als Kompetenzträger in den Vordergrund: „Leitend ist die Idee der generativen Kompetenz und der Selbsterzeugung des Subjekts im eigenen Handeln“ (BRÖDEL 2002b, S. 41).

Folglich umfasst der Kompetenzbegriff die gesamte Vielfalt prinzipiell unbegrenzter Handlungsdispositionen eines Menschen in allen möglichen – bekannten wie unbekannt – Situationen. Der Kompetenzbegriff beinhaltet damit „etwas Potentielles, d. h. eine Verhaltensmöglichkeit bzw. prinzipielle ‚Verfügbarkeit‘“ (ARNOLD 1997, S. 276). Diese Verfügbarkeit ist nicht beliebig, denn die Realisierung von Kompetenzen in den jeweiligen Handlungssituationen beruht immer auch auf notwendigem Wissen. Damit jedoch Wissen zu einer Fähigkeit, zum Können wird, bedarf es der individuellen situationsgemäßen (reflexiven) Verarbeitung. Aus dem sehr komplexen Beziehungsgefüge der Entwicklung von Wissen bis hin zu aktualisierbaren Handlungsdispositionen (vgl. ERPENBECK 1997, S. 311f.) ist noch einmal der direkte Bezug zwischen Kompetenz und der eigenen

Persönlichkeit hervorzuheben. So differenziert und vielschichtig einzelne Betrachtungsweisen den Kompetenzbegriff erscheinen lassen, so ist ihnen dieser Zusammenhang gemeinsam: Kompetenzen werden verstanden als „integrale Bestandteile der Individualität“ (ERPENBECK/WEINBERG 1999, S. 151). Es handelt sich um Eigenschaften und Fähigkeiten, die als eine Art „psychisches Steuerungsinstrument“ (LÖWISCH 2000, S. 105) dem Menschen ein bewusstes Bewältigungshandeln ermöglichen. Diese Verwobenheit mit der individuellen Persönlichkeit deutet schon an, dass Kompetenzen keinesfalls gelehrt oder beigebracht werden können.

Grundsätzlich ist von persönlichen Grundfähigkeiten und Einstellungen auszugehen, die jeder Menschen im Rahmen seiner biografischen Entwicklung und Sozialisation in unterschiedlichem Maße aufbaut und die gleichsam das Fundament für die weitere Kompetenzentwicklung sind. BRELOER verweist in diesem Zusammenhang auf Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Sozialisationstheorie sowie der Pädagogik der frühen Kindheit – und damit auf die „Grundlegung der Handlungsfähigkeit in der frühen Kindheit“ (2002, S. 8). LÖWISCH (2000, S. 110) betont eine anthropologisch fundierte Konstante im Menschen, die es grundsätzlich jedem Individuum ermöglicht, Kompetenzen auf einer universalen Ebene auszubilden. Ein solcher Aneignungsprozess kann zwar von außen induziert sein (und ist damit bis zu einem gewissen Grad auch von der Umwelt des einzelnen Menschen abhängig), primär sind es jedoch immer aktive Leistungen, die das Individuum mit seinen individuellen Ressourcen vollbringt. Denn der Mensch hat nach WOLLERSHEIM vor allem einen eigenen Kompetenzwillen, der sich als Wunsch deuten lässt, „sich selbst in relevanten Lebenssituationen als gestaltende Kraft erfahren zu können“ (1993, S. 258) – einschließlich der Möglichkeit, auf solche gestaltende Wirkung freiwillig und aus eigenem Entschluss zu verzichten.

Zusammengefasst ergibt sich die Sichtweise, Kompetenzentwicklung als individuellen, einzigartigen biografisch geprägten Prozess zu betrachten, der sich über die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen, natürlichen und geistigen Umwelt ergibt. Es ist offensichtlich, dass die Kompetenzentwicklung weder gelehrt werden kann noch auf die traditionellen formalen Lernsituationen beschränkt ist. So wird darauf verwiesen, dass etwa 70 Prozent allen menschlichen Lernens informell stattfindet, Kompetenzen vor allem informell erworben werden.²

Informelles Lernen

Der Versuch, den in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Interessen verwendeten diffusen Begriff des informellen Lernens zu bestimmen, knüpft in der allgemeinen Diskussion oftmals an der Organisationsform an. So wird nach DOHMEN ‚informelles Lernen‘ „auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (2001, S. 25). Die Logik dieser institutionellen Grenzziehung wird jedoch in dem Punkt widersinnig, wo die formalen Bildungseinrichtungen sowohl einen wichtigen, über den eigentlichen Lehr-Auftrag hinausgehenden

2 Vgl. DOHMEN (2000, S. 179), LAUR-ERNST (2000, S. 161) und OVERWIEN (2000, S. 177).

Lebens- und Erfahrungsbereich darstellen als auch ein Ort informellen Lernens sind. Lernen an sich ist nicht etwa orts-, sondern stets personengebunden. Aus eben dieser subjektorientierten Perspektive unterscheidet STRAKA differenzierter „Lernen unter der Bedingung von Schule, Bildungseinrichtungen, Unterricht oder allgemeiner unter pädagogischer Zielsetzung (= formelles Lernen) und Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (= informelles Lernen)“ (2000, S. 23). Damit greifen wir die ‚pädagogische Intention‘ als Leitdifferenz zwischen formellem und informellem Lernen auf (vgl. die Begriffsbestimmung in KIRCHHOF/KREIMEYER 2003).

Informelles Lernen findet somit ungeregelt und selbstständig im Lebenszusammenhang, das heißt im sozialen Umfeld der Menschen, statt. Das soziale Umfeld ist unserem Verständnis nach die persönliche Lebenswelt des Individuums, die durch die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt gekennzeichnet ist und in der zwischenmenschliche Beziehungen mit institutionellen (Arbeits-)Beziehungen in einem interdependenten Verhältnis stehen.³ Für KIRCHHÖFER ist informelles Lernen „ohne Zweifel einer der wesentlichen, vielleicht gar der entscheidende Lernprozess des Menschen als Individuum und Gattung“ (2001, S. 112). Denn schon immer lernten Menschen von und mit Menschen: beispielsweise durch Beobachtung, Nachahmung, Ausprobieren, Gespräche und Erfahrungsaustausch. So gehört es zum grundlegenden Wesen des informellen Lernens, dass es sich um eine ursprüngliche und natürliche Lernform handelt, die den Lebenswelt-Horizonten des Individuums entspricht. Wenn KNOLL (1999) hinsichtlich des besonderen Lernens von Erwachsenen (und wir fügen hinzu: von Kindern, Jugendlichen beziehungsweise allen Menschen) das Bedürfnis der Lernenden nach Eigen-Sinn hervorhebt, gilt dies entsprechend für informelles Lernen.

Das erklärt unter anderem, dass informelles Lernen nicht zwangsläufig der Anregung oder des Angebots von außen bedarf, sondern es vor allem aufgrund individueller Bedürfnisse des einzelnen Menschen in Gang gesetzt und geformt wird (vgl. LAUR-ERNST 2001, S. 115). Dennoch – und dieser Gedanke hat letztendlich zur Fragestellung des Artikels beigetragen – ist informelles Lernen nicht nur selbstbestimmt, sondern entsteht auch aus Anforderungen, die von außen an den Menschen gestellt werden, und damit verbundenen Zwängen. Diese entstehen häufig aus einer individuellen Erfahrungs- und/oder Problemsituation des praktischen Lebens und bleiben wie KIRCHHÖFER (2001, S. 112f.) feststellt auch daran gebunden.

So hat nach dem lernpsychologischen Ansatz von HOLZKAMP das Subjekt ein handlungsleitendes Interesse an der Bewältigung einer zunächst problematischen Situation: „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten [...] überwinden kann“ (1996, S. 21). Die ‚Handlungsproblematik‘ ist insofern eine ‚Lernproblematik‘, als dass das Subjekt die Verfolgung seines ursprünglichen Vorhabens vernachlässigt, um zunächst

3 Vgl. beispielsweise TRIER (1998). Die Diskussion um informelles Lernen im Arbeitszusammenhängen insbesondere am Arbeitsplatz findet in der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung eine wesentlich größere Beachtung als das ‚Lernen im sozialen Umfeld‘; vgl. exemplarisch DEHNBOSTEL (2001).

Distanz zu gewinnen. Es versucht herauszufinden, wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 184). Die individuelle Motivation zum Lernen liegt also in der Annahme begründet, durch den Lernprozess Bedeutungszusammenhänge (des Lerngegenstands) besser zu verstehen und neue Handlungsmöglichkeiten zu erreichen.

Ähnlich sehen es die amerikanischen Motivationspsychologen DECI/RYAN (1993). Sie gehen in ihrer Theorie der Selbstbestimmung von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Individuums aus: dem Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit, dem Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Diese Bedürfnisse beinhalten, sich mit anderen Menschen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren. Dazu dienen aus der Perspektive DECI/RYANS intrinsisch motivierte Lernprozesse – mit anderen Worten ein auf Neugier, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt vorhandenes Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen. Den sozialen Umweltfaktoren, die den Menschen Gelegenheit zur Bedürfnisbefriedigung bieten, kommt hierbei eine besondere Rolle zu.

Ebenso betont KIRCHHÖFER die Relevanz sozialer Beziehungen des Lernenden zu den Personen seines Umfeldes. So wie das soziale Umfeld nicht per se lernhaltig ist, stellen auch die sozialen Beziehungen nicht von vorne herein ein Lernumfeld dar. Denn:

„Erst in der Beziehung des Individuums zu seiner sozialen Umwelt wird deren Lernhaltigkeit erschlossen. Die lernförderlichen Beziehungen realisieren sich dabei in einem komplexen Spannungsfeld von Konkurrenz und Solidarität, Abgrenzung und Identifikation, Gleichgültigkeit (Indolenz) und Bindung“ (2001, S. 139f.).

Dabei liegen informellem Lernen Erfahrungen zugrunde, die auf sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen beruhen. Es ist entsprechend ein ganzheitliches Lernen – wie auch, weil gleichzeitig intrinsisch motiviert und damit persönlich bedeutungsvoll, ein nachhaltiges Lernen. Daneben entspricht informelles Lernen neueren lerntheoretischen Annahmen. So ist eine starke Affinität zur konstruktivistischen Sichtweise deutlich erkennbar, nämlich: Lernen in der Abkehr vom behavioristischen Denken nicht mehr nur in Abhängigkeit von äußeren Stimulusbedingungen zu begreifen, sondern die aktive und konstruktive Rolle des Individuums in der Gestaltung und Integration von Wissen zu betonen (vgl. GERS-
TENMAIER/MANDL 1995).

Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung

Von Bedeutung für die Argumentation im Sinne der Fragestellung dieses Artikels ist vor allem die Betrachtung des Verhältnisses der Begriffe ‚informelles Lernen‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘. Informelles Lernen besteht einerseits aus bewusst als Lernprozesse angestrebten oder als solche wahrgenommenen Erfahrungen und Handlungen (Erfahrungslernen) und andererseits aus unbewussten Lernprozessen, deren Verlauf und Ergebnis dem lernenden Subjekt kaum oder gar nicht bewusst sind (implizites Lernen). Dabei verhält es sich im Sinne des oben entwi-

ckelten Kompetenzbegriffs nicht etwa so, dass dieses ganze Spektrum informellen Lernens per se Kompetenzentwicklung bedeutet. Das informelle Lernen im sozialen Umfeld beinhaltet jedoch ein hohes Potenzial für kompetenzentwickelnde Lernprozesse, ist häufig kompetenzorientiert und bietet zudem Möglichkeiten und Voraussetzungen, die formale Lernsituationen nicht erfüllen können.

Für die Entwicklung von Handlungskompetenz ist eine reflektierende Verarbeitung der eigenen Lernschritte erforderlich, die im Erfahrungslernen enthalten ist und für das implizite Lernen im Nachhinein (vom lernenden Individuum selbst oder von außen) angestoßen werden kann. (Selbst-)Reflexivität – das heißt Nachdenken über sich selbst und die eigenen Erfahrungen – wird damit zu einer Größe, die vom Subjekt im Sinne informellen Lernens und Kompetenzentwicklung gefordert wird und dementsprechend zu kultivieren ist. Das unterstreicht, dass informelles Lernen an sich gelernt sein will und einer Kompetenz reflexiver Handlungsfähigkeit bedarf, die es seitens des Individuums zu entwickeln gilt.

3 Informelles Lernen als Chance für das Subjekt

„Eine große übergreifende Vision, die das vielfältige Bemühen um die Unterstützung und Anerkennung des informellen Lernens tragen und beseelen kann, ist die Vorstellung, dass in allen Menschen ein Schatz unerschlossener Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten liegt, der durch ein breiteres direkteres lebensnäheres Lernen weitgehend gehoben werden kann“ (DOHMEN 2001, S. 126).

Das Zitat lässt schon anklagen, mit welchen hohen Erwartungen und glanzvollen Verheißungen die wissenschaftliche und vor allem bildungspolitische Diskussion um das informelle Lernen geführt wird. Gleichzeitig überwiegt in der Debatte die Beschreibung der Chancen, die in einer stärkeren Beachtung dieser Lernform zu liegen scheinen, die kritischen Stimmen. Beide Positionen werden – jeweils für sich genommen – noch einmal differenziert und zum Teil aus bisher wenig berücksichtigten Perspektiven Beachtung finden. Zunächst wird auf die individuellen Möglichkeiten eines erweiterten Lernverständnisses eingegangen.

Grundlegende Chancen für das Subjekt

Für den einzelnen Menschen liegt der wesentliche Aspekt informellen Lernens vielleicht weniger in der Gesamtheit des zu hebenden ‚Schatzes unerschlossener Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten‘ (siehe oben) als vielmehr in der bestärkenden Realisierung einzelner Lernschritte und der Bewältigung des Alltags. Kompetenzen sind als Dispositionen nicht isoliert erkennbar, sondern realisieren sich erst in gelingendem Handeln. Werden also Kompetenzen informell im sozialen Umfeld entwickelt, so erlebt sich das Individuum in einer zunächst problematischen, Lernprozesse auslösenden Situation schließlich als handlungsfähig und erfolgreich. Eine solche Erfahrung bleibt sicherlich nicht ohne Auswirkung auf das eigene Selbstbewusstsein. Sie ist im Ergebnis insgesamt persönlichkeitsstärkend. Diesen Aspekt beschreibt auch KIRCHHÖFER im Kontext der „eigenen Dynamik“ informellen Lernens: „Durch die erfolgreiche Lösung des meist praktischen Problems stellt sich ein Gefühl des Stolzes und der Selbstwertsteigerung ein“ (2001, S. 120).

Werden einzelne Erfahrungen – beispielsweise durch auffällige Wiederholung oder besondere Intensität – bewusst als Lern-Situationen erkannt und damit die Potenziale und Eigenarten informellen Lernens wahrgenommen, so tritt hier das Merkmal der Reflexivität für den einzelnen Menschen in den Vordergrund. Er kann die eigenen Lernschritte und Lernstrategien nachvollziehen und sich bewusst machen, um diese Erkenntnis zukünftig gezielt und im eigenen Interesse einzusetzen. Darin liegt die Chance, weitere informelle Lernprozesse sowie schließlich die eigene Bildungsbiografie selbstverantwortlich und der eigenen Identität entsprechend zu gestalten.

Informelles Lernen im sozialen Umfeld kann zudem auf einer sehr konkreten Ebene mit individuellen Chancen verknüpft sein, insbesondere in Bezug auf den großen Stellenwert, den die Erwerbstätigkeit nach wie vor in unserer Gesellschaft einnimmt. Denn es werden – wenn auch bisher nur marginal, so doch in zunehmendem Maße – in verschiedenen Bereichen der Arbeitswelt auch diejenigen berufsrelevanten Kompetenzen registriert, die informell und in der persönlichen Lebenswelt erworben wurden. Dementsprechend können sich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer unter Umständen durch Fähigkeiten, die sie beispielsweise in Vereinen, Projekten, Initiativen, im Bereich neuer Medien oder auch im Familien- oder Nachbarschaftsbereich erworben haben, auf dem Arbeitsmarkt von anderen abheben und ihre beruflichen Möglichkeiten verbessern.

Chancen für ein ganzheitliches Lernen

Informelles Lernen beinhaltet nicht nur bewusste kognitive Lernprozesse, sondern bezieht als Verarbeitung von unmittelbaren Erfahrungen gerade auch sinnliche, emotionale und soziale Prozesse mit ein. Eine derartige ganzheitliche Wahrnehmung primärer Erfahrungen steht in den traditionellen Bildungsinstitutionen (im Zusammenhang mit der individuellen schulischen sowie beruflichen Laufbahn) durch oftmals einseitig kognitiv ausgerichtete Lernformen eher im Hintergrund. Also liegt in einer stärkeren Beachtung und wie auch immer gearteten Förderung informeller Lernprozesse insbesondere für diejenigen eine zusätzliche Chance, denen ein rein kognitiver Zugang zu Informationen oder Wissen schwer fällt und eine mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen oder Lernsituationen entgegen kommt.

Informelle Lernprozesse sind nicht nur an sich ganzheitlich, sondern beinhalten (wiederum über das Moment der Reflexivität) auch die Förderung einer vielseitigen Wahrnehmung insgesamt. Damit gilt informelles Lernen im sozialen Umfeld als ein ganzheitliches Lernen und ein Lernen von Ganzheitlichkeit:

„In diesen holistischen, alle Wahrnehmungs- und Auffassungsorgane einbeziehenden Verarbeitungsprozessen entwickeln sich zugleich die wesentlichen Erschließungs-, Beurteilungs-, Entscheidungs- und Gestaltungs Kompetenzen, die den Menschen ein besseres Zurechtkommen in der so erfahrenen Umwelt ermöglichen und erleichtern“ (DOHMEN 2001, S. 11).

Chancen für Lernen in verschiedenen Lebensphasen

Ausgangspunkt ist weiterhin die Anerkennung informellen Lernens in den alltäglichen Lebensbezügen des Menschen. Im Blickpunkt stehen an dieser Stelle vor allem Kinder und Jugendliche, die in der Diskussion um informelles Lernen bisher wenig Beachtung finden. Dabei kann die eigenständige Bewältigung von (Lern-)Situationen im sozialen Umfeld durch Kinder und Jugendliche als positive Grunderfahrung entsprechende Auswirkungen auf spätere Lebensphasen haben. Findet dieses informelle Lernen beispielsweise bei der Freizeitbeschäftigung oder in einer selbstbestimmten Umgebung statt, so wird hier – eventuell im Gegensatz zu fremdbestimmten schulischen Lernkontexten – Lernen als motivierend und sinnvoll erlebt. Derartige Erfahrungen stellen somit eine biografisch bedeutsame Einstiegsstelle in die Bereitschaft und Gestaltung lebenslangen Lernens dar.

Gleichzeitig können (Freizeit-)Beschäftigungen, die eigentlich eine andere Zielrichtung haben, durch eine damit verbundene Lernerfahrung als gewinnbringend erlebt werden und zu einer positiven Grundhaltung gegenüber späteren (Arbeits-)Tätigkeiten oder Aufgabenbewältigungen führen. Kinder und Jugendliche nehmen sich als soziale Akteure wahr und erfahren, dass sie Situationen beeinflussen und gestalten können. Sie erleben sich als aktiv Agierende, als kompetent und können durch solche Erfahrungen über ihren gesellschaftlich vermittelten Status der Spielenden und Lernenden hinauswachsen (vgl. SOLBERG 1997).

Eine derartige Bestätigung ist gerade für Jugendliche umso wichtiger, als dass die Zeitdiagnose einer zieloffenen Zukunft für sie insofern verschärft auswirkt, als dass die gesellschaftliche Offenheit und fehlenden Orientierungsstrukturen (etwa im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung) mit ihrem jugendspezifischen Suchprozess zusammenfallen.

Chancen für Lernen in übergangenen Lernkontexten

Es ist wichtig, den Fokus auf informelles Lernen nicht nur in Richtung Kindheit und Jugendphase auszuweiten, sondern die bisherige Diskussion zugleich in Bezug auf die lernförderlichen Tätigkeiten zu erweitern. So sind bei einer konsequenten Würdigung dieser Lernform nicht nur gesellschaftlich anerkannte Beschäftigungen (zum Beispiel bürgerschaftliches Engagement in Verbänden, Vereinen oder Initiativen) als mögliche Lernkonstellationen zu berücksichtigen, sondern auch Lernsituationen in gesellschaftlich übergangenen Kontexten. Damit werden sozial benachteiligte Individuen oder Gruppen und Lebenslagen betrachtet, die bisher nicht im gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsfeld stehen, etwa die im Zuge des arbeitsgesellschaftlichen Strukturwandels freigesetzte „überflüssige Jugend“ (KRAFFELD 2000).

Erfahrungsfelder, die Lernen und Kompetenzentwicklung beinhalten, lassen sich über das Konstrukt der Lebensbewältigung erfassen (vgl. BÖHNISCH 2001). Dieses Konzept verdeutlicht die Bewältigungsformen und vor allem Bewältigungsleistungen der Subjekte auf der Basis ihres Strebens nach Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und Beschränkungen ihrer Lebensverhältnisse. Für die einzelnen Menschen liegt darin die Chance, als Lernende und kompetent Handelnde wahrgenommen zu werden. Eine gesellschaftliche Anerkennung

bisher übergangener Lebens- und Lernpraxen (im Zusammenhang mit einer Veränderung struktureller Rahmenbedingungen) könnte diesen – aus Sicht des Bildungs- und Beschäftigungssystems oftmals als ‚defizitär‘ stigmatisierten – Zielgruppen gesellschaftliche Teilhabe wieder ermöglichen.

Chancen für Lernen in einem Gesamtsystem verschiedener Lernorte und -formen

Gleichzeitig gilt es, die Kriterien für eine arbeitsgesellschaftliche Integration, die gegenwärtig eben sehr einseitig am formalen Bildungssystem, den traditionellen Qualifikationen und (Hoch-)Schulabschlüssen orientiert sind, durch eine Fokussierung der informell und im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen zu verändern. Darin liegt die Chance, die Beurteilung der Lern- und Leistungsfähigkeit beziehungsweise der Lebens- und Berufsbewältigung des einzelnen Menschen mittels dieser Blickfelderweiterung zu relativieren.

Eine derartige Pluralität von gesellschaftlich anerkannten, aber nicht zwangsläufig pädagogisierten Lernorten und -formen bedeutet nicht nur die Ermöglichung von (berufsrelevantem) Lernen und Kompetenzentwicklung außerhalb des Bildungssystems, sondern wirkt sich auch auf das bestehende Bildungssystem aus. Hierbei geht es um die Integration informeller Lernprozesse in die schulische wie berufliche Aus- und Weiterbildung. Diese zielt nicht nur auf eine didaktische Innovation (mit der es gelingen kann, bisher Nicht-Didaktisierbares ‚lehr- und lernbar‘ zu machen), sondern erlaubt darüber hinaus die Anerkennung und Förderung der spezifischen Fähigkeiten des Subjekts. Dazu müssen – abweichend vom Prinzip des theoretischen Unterrichts – stärker als bisher Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Lebens- und Praxisrelevanz sowie die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfelds miteinander verknüpft werden.

Gelingt die Integration der Lernergebnisse informeller Lernprozesse in ein derartiges ‚Gesamtsystem‘ aller Lernorte und -formen, so liegt darin die Möglichkeit, alle zudem bereits beschriebenen Chancen informellen Lernens – als ein persönlichkeitsstärkendes, eigenverantwortliches, ganzheitliches, lebenslanges Lernen – aufzugreifen.

4 Informelles Lernen als Risiko für das Subjekt

Während die besonderen Potenziale informellen Lernens in der gegenwärtigen Debatte sehr herausgehoben und gewürdigt wird, erscheint die Risikoseite für das Subjekt weniger beleuchtet.⁴ Das wundert zunächst nicht, macht doch auch der oben aufgeführte Begründungszusammenhang deutlich, dass informelles Lernen in sich kein nennenswertes Risiko zu bergen scheint. Schließlich ist informelles Lernen Fakt. Das heißt: Es liegt im Naturell des Menschen, findet immer in der aktuellen Lebenswelt statt und lässt sich nicht zuletzt auf die Formel bringen, dass der Mensch ohnehin nicht nicht lernen kann.

4 Als eine der wenigen kritischen Stimmen ist unbedingt der Beitrag von GARRICK (1998) zu erwähnen, der die bisher entwickelten Ansätze zu einer Theorie informellen Lernens im Hinblick auf ihre politischen und ökonomischen Hintergründe kritisch überprüft (vgl. DOHMEN 2001, S. 24f.).

Grundlegende Risiken

Demgegenüber erweckt die gegenwärtige Debatte um informelles Lernen den Anschein, dass diese Lernform ausschließlich im Sinne einer auf Erwerbsarbeit orientierten Kompetenzentwicklung und ihrer ökonomische Verwertbarkeit erörtert wird. Fragt man sich warum eigentlich, so liegt die Vermutung nahe, dass das Konzept informellen Lernens ob seiner Weite und Unschärfe geradezu herausfordert, von unterschiedlichen Interessensorientierungen vereinnahmt zu werden.

So mag sich für den einzelnen Menschen damit durchaus die Hoffnung verbinden, den stetigen Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft zu bewältigen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Tätigkeits- und Erfahrungsbereichen insbesondere im beruflichen Kontext anerkannt zu bekommen. Ebenso können auch Unternehmen darin einen Weg sehen, von dieser Art des Kompetenzerwerbs ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (kostengünstig) zu profitieren. Und während die Pädagogik in diesem Zusammenhang sogar von einer Integration subjektorientierter Lernprozesse sowie einer konstruktivistischen Didaktik in die (betriebliche) Bildungsarbeit träumen mag, erhoffen sich andere dadurch die Reduktion von Bildungsausgaben. Das wiederum passt in die aktuelle (bildungs-)politische Diskussion um eine Entlastung (öffentlicher) Haushalte, die den einzelnen Individuen mehr Eigenverantwortung übertragen möchte (vgl. KRAFT 2002, S. 201).

Ob sich allerdings diese verschiedenen Erwartungen und Hoffnungen erfüllen und welche Folgewirkungen und Risiken sich für das Subjekt abzeichnen, ist empirisch betrachtet eine weitgehend offene Frage. Demzufolge lassen sich Antworten, die konkrete Risiken benennen, lediglich aus dem Zusammenhang der Debatte ableiten und sind allenfalls auf der Ebene von Plausibilität möglich. Hierzu wird im Folgenden ein Blick auf verschiedene Felder des Lebens- und Lernzusammenhangs von Menschen geworfen und weitergedacht.

Risiken in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Die auf Verwertbarkeit angelegte Debatte informellen Lernens erweckt mitunter den Eindruck, dass informelles Lernen nur dann Anerkennung findet, wenn es für (Hoch-)Schule, Ausbildung und damit letztendlich für die Erwerbsarbeit förderlich scheint. Eine derartige ökonomische Fokussierung kann aus unserer Sicht bereits für das Kindes- und Jugendalter zur Schiefelage von Entwicklungsprozessen führen.

So besteht die Gefahr, dass Interessen und Hobbys von Kindern und Jugendlichen seitens ihrer Eltern oder anderer erwachsener Bezugspersonen überwiegend dann anerkannt werden, wenn darin die Entwicklung von Kompetenzen angenommen wird, die für den künftigen Lebenslauf eine wegweisende oder maßgebliche Bedeutung einnehmen könnten. Die aktuellen Bedürfnisse und Interessen Heranwachsender werden in diesem Fall nicht als eigenständige Ausdrucksformen in den spezifischen Lebensphasen betrachtet, sondern vor allem auf eine spätere Brauchbarkeit bezogen.

Risiken durch Veränderung von Motivationslagen

Gerade weil die besondere Eigenart informellen Lernens darin besteht, dass es intrinsisch motiviert dem Eigensinn der Subjekte entspricht, stellt sich die Frage, ob nicht genau diese Stärke durch einen sozial empfundenen Lernzwang geradezu konterkariert wird. So spielt beispielsweise die Bewertung von Tätigkeiten anhand ihrer kompetenzentwickelnden Lernpotenziale nicht nur – wie im oben aufgeführten Eltern-Kind-Verhältnis – eine Rolle, sondern kann auch Kriterium oder Motivation für den einzelnen Menschen sein, selbst etwas bestimmtes zu tun (oder andersherum: etwas nicht zu tun).

Vor diesem Hintergrund geraten Tätigkeiten und Bereiche der persönlichen Lebenswelt, wie zum Beispiel ehrenamtliches Engagement in Vereinen, Verbänden, (Bürger-)Initiativen und Projekten, neu in den Blick. Für die Menschen stand hier Lernen weder im Mittelpunkt noch bildet es das eigentliche Ziel der Aktivitäten. Gleichwohl muss befürchtet werden, dass unter dem Einfluss eines veränderten, ausschließlich an beruflicher Verwertbarkeit orientierten Nutzendenkens sich ursprüngliche Motivationslagen verändern. Dabei steht das Gefühl, etwas ‚für den Lebenslauf‘ tun zu müssen, im Widerspruch zu Freiwilligkeit und eigensinniger Freizeitgestaltung, die ausschließlich privaten Interessen und Neigungen entspricht. Gleichzeitig sind (negative) Auswirkungen einer dementsprechend veränderten Motivation auf das Engagement selbst sowie die darin liegenden Lernpotenziale nicht auszuschließen.

Risiken auf der Ebene einer zweckrationalen Lebensführung

Es ist gerade die Ausrichtung informellen Lernens an ökonomischen Kriterien wie Nutzbarmachung und Verwertbarkeit, die den Menschen in seiner Rationalität auf eine kalkulierte, zweckrationale Lebensführung festlegen kann. Sozusagen stets vom Anspruch getrieben, die eigene Kompetenz als Arbeitskraftunternehmer zu erweitern, um sich der Konkurrenz zu stellen, durchdringt das Individuum jedwede Lebenssituation auf ihre Lernhaltigkeit, gleicht diese mit den vorhandenen Defiziten des eigenen Kompetenzspektrums ab und versucht darauf abgestimmt sich in der Problemlösung zum neuen Fähigkeitserwerb.

Ist hier die Entwicklung des Menschen zum homo oeconomicus angelegt? Schließlich muss bei der hier gewählten Form der Überzeichnung davon ausgegangen werden, dass eine strategische Ausrichtung einer Lebensführung rein unter dem Anspruch ökonomischer Verwertungsmöglichkeiten im Widerspruch zu individuellen Neigungen und intrinsischer Motivation stehen kann. Führt dies zur Selbstentfremdung von Menschen und am Ende dazu wie es GEISSLER/ORTHEY überspitzt formulieren, dass „Individuen ruhelos ihrer eigenen, immer schneller verfallenden Brauchbarkeit hinterherrennen“ (1998, S. 40)?

Risiken in der Überforderung für das Subjekt

Möglichkeiten, Risiken und persönliches Scheitern liegen beim informellen Lernen dicht beieinander. Besonders verschärft stellt sich diese Gefahr dar, wenn die Verantwortungsdelegation an den einzelnen Menschen in der Weise ausgeweitet

würde, dass Kompetenzen als Bringschuld der Subjekte angesehen werden, ohne dass lernförderliche Bedingungen bestehen oder geschaffen werden. Wird in diesem Zusammenhang nicht die Lösung struktureller Probleme immer mehr dem einzelnen Menschen zugemutet, der sich eventuell im Falle der Ausweglosigkeit dafür verantwortlich fühlt, obwohl die Probleme auf einer ganz anderen Ebene liegen?

Eine andere Kehrseite der Verantwortungsübertragung: Ständig zunehmende Anforderungssituationen (in der Berufs- und Lebenswelt) verknüpft mit der Zuständigkeit und Sorge für eine selbstbestimmte Kompetenzentwicklung können den einzelnen Lernenden physisch und psychisch überfordern. Sie provozieren stressauslösende Bewältigungs- und Verhaltensstile (beispielsweise überzogenes Leistungsstreben, stark überhöhte Verausgabebereitschaft, Verdrängung von Entspannungsbedürfnissen und stark eingeschränkte Erholungsfähigkeit), in deren Folge gesundheitliche Risiken ebenso denkbar sind wie Depressionen und Versagensängste (vgl. PLATH 2000, S. 590f.).

Risiken in der Gefahr einer sozialen Polarisierung

Parallel zu erheblichen Anforderungen an die psychische und kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden muss informelles Lernen gleichzeitig mit seinen Möglichkeiten und Grenzen im Zusammenhang mit den konkreten Lernchancen im jeweiligen sozialen Umfeld gesehen werden. Schafft dies nicht zwangsläufig eine neue soziale Polarisierung zwischen bereits Privilegierten einerseits und Minderqualifizierten andererseits?

Zudem deuten verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass für viele Erwachsene gar kein Interesse besteht, lebenslang lernen zu wollen, es auch zu können bzw. zu müssen (vgl. BOLDER 2002). So verweisen Studien in verschiedenen Bereichen des Lebenslangens Lernens und Lernens Erwachsener auf erhebliche und vielfältige Lernschwierigkeiten, angefangen von Verständnisschwierigkeiten bis hin zu Problem von Lernorganisation, fehlenden Lernstrategien und Aufrechterhaltung der Lernmotivation (vgl. KRAFT 2002, S. 200).

5 Grautöne

Mit alledem sind zwei scheinbar sehr unterschiedliche Sichtweisen auf das ‚informelle Lernen im sozialen Umfeld‘ aufgezeigt: Chancen einerseits und Risiken andererseits, die beide mit dessen stärkeren sozioökonomischen sowie (bildungs-)politischen Anerkennung zusammenhängen. Obwohl hier analytisch voneinander getrennt, liegen diese beiden Seiten in der Realität gar nicht so weit auseinander, sondern sind sogar vielfach miteinander verwoben – und dadurch weniger als ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘, denn als ‚Grautöne‘ wahrzunehmen. Grau zeichnet sich zunächst durch Neutralität aus. Es ist weder farbig noch hell noch dunkel. Erst die verschiedenen Abstufungen vom hellsten, lebhaftesten Ton bis zum dunkelsten, dem ruhigsten Grau erzeugen verschieden starke ‚Spannungen‘.

Dementsprechend zielt dieses Kapitel darauf, von vereinfachenden Polaritäten Abschied zu nehmen, und versucht, die bisherigen Ausführungen in der Darstel-

lung von Spannungsfeldern zusammenzufassen. Daraus ergeben sich zwangsläufig offene und weiterführende (Forschungs-)Fragen sowie ein Fazit zum Abschluss unserer Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen des ‚informellen Lernens im sozialen Umfeld‘.

Spannungsfelder

Das alle Argumente umfassende Spannungsfeld informellen Lernens im sozialen Umfeld liegt für den einzelnen Menschen zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. Auf der einen Seite sind Eigensinn und Persönlichkeitsentwicklung als grundlegende Chance zu verstehen. In der Verantwortung für die eigene Bildungsbiografie liegt die Möglichkeit der individuellen Entfaltung und Selbstbestimmung, die im traditionellen emanzipatorischen Bildungsanspruch als Menschenrecht formuliert ist. Dem gegenüber steht die grundlegende Gefahr, dass die eigenen Bildungsanstrengungen ganz den Anforderungen der Gesellschaft untergeordnet werden, im Sinne von Bildungspolitik und Ökonomie instrumentalisiert werden. So gesehen, beschreibt unsere Auseinandersetzung mit dem gewählten Gegenstand nicht Neues, sondern den wohl bekanntesten, geradezu klassischen pädagogischen Widerspruch, der auch in der bildungstheoretischen Tradition große Aufmerksamkeit erfahren hat.

Dennoch befördert die Diskussion um informelles Lernen eine erweiterte Sicht auf die gesellschaftlich notwendige Kompetenzentwicklung. Mit einer Anerkennung informellen Lernens wird eine Berücksichtigung ganzheitlicher, alle Lebensphasen und gesellschaftlichen Gruppen umfassender Lernprozesse möglich. Die Debatte um nicht pädagogisch intendiertes Lernen im sozialen Umfeld bringt bisher vernachlässigte Lernformen, Lernmotivationen, Lernkontexte und Lernorte zur Sprache. Dieser Erweiterung steht jedoch auf der anderen Seite eine mögliche Verengung gegenüber: Neben einer Beschränkung des Eigen-Sinns von Lernen auf einseitig berufsbiografisch relevante Aspekte gilt zudem das Risiko, dass Zuständigkeiten und Verantwortung für Lernen reduziert und allein auf den einzelnen Menschen übertragen werden. Die damit verknüpften individuellen und strukturellen Anforderungen beinhalten die Gefahr einer verschärften sozialen Ungleichheit.

Diese Zusammenfassung macht deutlich, wie vielschichtig und ambivalent Überlegungen auf die Frage nach den Auswirkungen einer Bedeutungszunahme informellen Lernens für den Menschen ausfallen. Als zentraler Grauton übergreifend formuliert bleibt – jenseits euphorisch anmutender Verheißungen auf einen noch unerschlossenen Raum zur Kompetenzentwicklung – die etwas ernüchternde Feststellung, dass die gewählte Argumentationslogik, informelles Lernen im sozialen Umfeld als (Lebens-)Bewältigungsinstrument für die Anforderungen einer verschärften Modernisierung zu reflektieren, nicht eindeutig zu tragen vermag, sondern im klassischen ‚Sowohl als auch‘ zu liegen scheint. So wird bei aller Schlüssigkeit der explorierten Begründungsfiguren und theoretischen Anschlussmöglichkeiten eines zusehends erkennbar: Die propagierte Anerkennung informellen Lernens scheint dazu geeignet, die Bedingungen einer verschärften Modernisierung für das Subjekt sowohl zu entschärfen als auch zu verschärfen. Um Farbe in die als Spannungsfelder beschriebenen Grautöne zu bringen, liegt es nahe, sie in Schlussfolgerungen und offene Fragen weiterzuführen.

Folgerungen und Fragen auf wissenschaftlicher Ebene

Festzuhalten ist, dass die gesamte Debatte um die Bedeutung des informellen Lernens für das Subjekt eher theoretischer Natur und mit Blick auf die politisch-praktische Verwendung teilweise ideologisch gefärbt – sie von daher einer viel stärkeren empirischen Fundierung bedarf. Insofern könnten empirische Forschungsergebnisse zu den konkreten Auswirkungen des arbeitsgesellschaftlichen Strukturwandels sowie dem jeweiligen Umgang mit diesen Veränderungen die gegebene Diskussion bereichern, in einzelnen Punkten stützen und ausdifferenzieren. Ebenso sind weiterführenden Fragestellungen zu untersuchen: etwa in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen, unter Berücksichtigung möglicher regionaler Unterschiede oder in geschlechtsspezifischer Perspektive.

Eine theoretisch erweiterte und empirisch gestützte Auseinandersetzung könnte die aufgezeigten Randbereiche und Erweiterungen der Problematik kompetenzentwickelnden informellen Lernens in der wissenschaftlichen wie politischen Diskussion stärken. Denn es ist eine Erkenntnis unserer Beschäftigung mit diesem Themenbereich, dass Wahrnehmung und Wertschätzung von Kompetenzen und ihrer Träger maßgeblich von der Situation ihrer Entwicklung und Anwendung abhängen. Stärken im Bereich von gesellschaftlich missachteten Kontexten werden kaum als solche (an)erkannt. Den Fokus der Kompetenzentwicklungsdebatte auf eine arbeitsgesellschaftliche Verwertbarkeit sowie auf ökonomische Kriterien und damit auch auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs gilt es unseres Erachtens, um vielfältige individuelle und gesellschaftlichen Dimensionen zu erweitern.

Als eine Art ‚Beschwörungsformel‘ für die Bewältigung grundlegender Veränderungen unterliegt der Begriff des informellen Lernens möglicherweise der Gefahr, genau dieselbe Begriffskarriere zu erfahren wie die sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘. Auffällig ist für beide Begriffe die große inhaltliche Breite bis hin zur Beliebigkeit sowie die weitgehend ungeklärte theoretische und empirische Fundierung dessen, was man wirklich über Schlüsselqualifikationen und ihre Vermittelbarkeit als auch über informelle Lernprozesse und ihre Unterstützung weiß. Dennoch gelingt es offenbar, in Zeiten gravierenden Wandels mit diesen Konzepten eine Antwort auf gesellschaftliche Problemfelder anzubieten. Wieder scheint es um eine arbeitsmarktorientierte Anpassung an den Kompetenzbedarf der Wirtschaft zu gehen. Doch hält das Individuum mit der Anforderung des informellen Lernens – und dieses stellt nunmehr selbst eine Schlüsselqualifikation dar – nicht nur den Schlüssel der Zukunft in der Hand, sondern ist für seinen Einsatz und seine Herstellung selbst verantwortlich. Im Ergebnis wird damit ein gesellschaftliches Qualifizierungsproblem einseitig auf das Individuum übertragen.

Dementsprechend liegen die Konsequenzen in einem behutsamen Umgang mit informellen Lernprozessen: Sie sind in ihren Abläufen als auch in ihren Wechselwirkungen mit formalen Bildungsmaßnahmen wahrzunehmen und zu untersuchen, dürfen jedoch nicht für den Preis einer Nützlichkeit um ihren Eigensinn gebracht werden. Es gilt also, in der Diskussion informellen Lernens den Blickwinkel zu öffnen und statt der Verwertungsdebatte stärker die Erkenntnisdebatte fortzuschreiben.

Folgerungen und Fragen auf gesellschaftspolitischer Ebene

Gleichwohl: Verwertbarkeit als Bildungsziel muss nicht zwingend negativ sein. Einerseits wirken die erworbenen Kompetenzen über den vielfach angeführten beruflich-betrieblichen Verwertungszusammenhang hinaus. Sie durchziehen den gesamten Alltag, bewegen das Subjekt permanent und kommen damit auch anderen Kontexten zugute. Andererseits werden dem Menschen durch die Möglichkeit einer beruflichen Nutzbarmachung auch Chancen eröffnet. Doch aufgrund fehlender Perspektiven einer Arbeitsmarktintegration führt die Anerkennung informeller Kompetenzentwicklung für bestimmte gesellschaftliche Gruppen lediglich zu Konkurrenz auf höherem Niveau und nicht automatisch zu mehr Arbeitsplätzen. So entsteht nicht nur die Forderung nach einem gesellschaftlich anerkannten und sinnerfüllten Leben jenseits von Erwerbsarbeit, sondern es müssen die strukturellen Ursachen des gesellschaftlichen Wandels auch auf der Bewältigungsseite als solche behandelt und auf einer sozial- und bildungspolitischen Ebene nach geeigneten Lösungen gesucht werden.

Gleichzeitig gilt es, auch für das informelle Lernen im sozialen Umfeld selbst eine Form der Unterstützung zu finden, die jenseits einer Pädagogisierung der gesamten Lebenswelt liegt und beachtet, inwieweit ein Eingriff zur Gestaltung lernförderlicher Bedingungen die selbstgewählten und selbstgestalteten Lernumwelten der Lebenswelt vereinnahmt, verändert, in Bedeutungslosigkeit oder das Gegenteil verkehrt. Doch wie lassen sich die Eigenarten informellen Lernens aufrechterhalten und für die Kompetenzentwicklung einbeziehen, ohne in die skizzierten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Strukturfallen zu geraten?

Antworten – so es sie jetzt bereits geben kann – weisen in die Richtung einer grundlegenden Reform unseres Bildungssystems. Jenseits der bisherigen Fixierung auf Institutionalisierung und formale Qualifizierung, sind „funktionale Synthesen anzustreben und ein neues Verhältnis zwischen formellem und informellem Lernen zu suchen“ (BRÖDEL 2002a, S. 11). Ein entsprechend gesellschaftlich geöffnetes Bildungssystem muss das informelle Lernen im sozialen Umfeld einbeziehen und die entsprechende Kompetenzentwicklung zertifizieren können. Hierzu sind auf Seiten der Personalentwicklung wie auch in Bildungsinstitutionen Instrumente für eine geeignete Kompetenzerfassung zu entwickeln.

Gleichzeitig gilt es auf der Seite der Bildungspraxis, den bereits begonnenen Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung zur ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL/SIEBERT 1999) fortzusetzen – bin hin zu einer Lernkultur der Ermöglichung. Damit ist ein Umdenken angesprochen, demnach Lernende und nicht Lehrende das Aktivitätszentrum für das Lernen sind. Es geht methodisch weniger um eine Vermittlung, sondern um die Moderation von Lernprozessen sowie die individuelle Lernberatung, die sich an der persönlichen Biografie und dem aktuellen Lebenszusammenhang orientiert. Eine solche Form konsequenter Subjektorientierung ist eine grundlegende Herausforderung für das Selbstverständnis einer Pädagogik. Im Mittelpunkt darf nicht länger die Bildungsbelehrung stehen, sondern allein die Förderung eines „Bildungsselbstbewusstseins“ (BOLDER 2002, S. 10) der Subjekte. Diese Anforderungen ziehen wiederum weiterführende Fragen nach zeitgemäßen und geeigneten Formen einer Professionalisierung von Schul-, Aus- und Weiterbildung nach sich.

6 Fazit

Diese Folgerungen und Fragen auf verschiedenen Ebenen machen noch einmal den komplexen Gehalt der Diskussion um informelles Lernen deutlich und lassen schon ahnen, dass deren Spannungsfelder nicht aufzulösen sind und die Grautöne bleiben werden. In unserer Auseinandersetzung spiegeln sich eine Reihe bestehender Debatten wider: Diskussionen zur (Berufs-)Bildungstheorie, zum Begriff des Arbeitskraft- und Bildungsunternehmers, zur sozialen Ungleichheit oder Polarisierung, zur Entgrenzung des Arbeitens und Lernens sowie die Pädagogisierungsdebatte. Jede einzelne Diskussion ringt um ein Spannungsverhältnis oder einen mehrdeutigen Gegenstand, bezieht daraus ihre zum Teil schon lange Tradition. Die Auseinandersetzung um das informelle Lernen im sozialen Umfeld knüpft gleichzeitig an diese verschiedenen Diskussionen an, und deutet damit auf eine besondere Vielschichtigkeit der Ambivalenzen hin, die für diese Lernform charakteristisch sind.

Gleichzeitig gibt es *die* Diskussion oder Theorie informellen Lernens nicht. Auf der Grundlage einer Vielzahl unterschiedlich geprägter Ansätze vertritt beispielsweise auch GARRICK (1998) – so wie DOHMEN (2001) zusammenfasst – eine

„postmoderne‘ Offenheit, die ‚such a powerful und elusive phenomenon‘ wie das informelle Lernen jeweils von verschiedenen historisch, kulturell, sozial, biographisch bedingten Stand- und Blickpunkten und geistigen Bewegungen aus in seinen verschiedenen Bereichen, Schwerpunkten und Bedeutungen ausleuchtet und so zu einer offenen, vielfältigen, facettenreichen, dynamischen und **nie endgültigen Theorie des informellen Lernens** kommt“ (S. 24; Hervorhebungen im Original).

Diese Aspekte sind als eine Herausforderung zu begreifen, die Komplexität der Thematik immer weiter zu durchdringen – um im Sinne des in den Mittelpunkt aller Überlegungen zu stellenden Subjekts wohltuende Farben ins Grau zu bringen.

Literatur

- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999.
- Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ,97. Münster u. a. 1997, S. 253–307.
- Böhnisch, L.: Lebensbewältigung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2001, S. 1119–1121.
- Bolder, A.: Widerstand gegen lebenslanges Lernen. Empirische Befunde und Deutungen zur Weiterbildungsabstinenz (unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag im Rahmen des Kolloquiums der Berufsbildungsforschung, Universität Bielefeld, 2002).
- Breloer, G.: Kompetenz-entwicklung – ein neuer pädagogischer Lernpfad? (unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung ‚Zugänge zur Kompetenzentwicklungsdebatte‘ der Abteilung Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Arbeitsbereich Prof. Dr. R. Brödel, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 15.01.2002).
- Brödel, R.: Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Entwicklung regionaler Lernkulturen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Ergänzungslieferung Kapitel 5.400, Neuwied 2002a, S. 1–15.

- Brödel, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2002b) 49, S. 39–47.
- Deci, E.L./Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223–238.
- Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster u. a. 2001, S. 53–93.
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn 2001.
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Lernen in der Leonardowelt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied 1999, S. 144–160.
- Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ,97. Münster u. a. 1997, S. 309–316.
- Garrick, J.: Informal Learning in the Workplace. New York 1998.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888.
- Geißler, K.A./Orthey, F.M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Stuttgart 1998.
- Gruber, E.: Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: PR-InterNet (2001) 11, S. 270–281.
- Hof, Chr.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2002) 49, S. 80–89.
- Holzmann, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1995.
- Holzmann, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 21–30.
- Kirchhof, St./Kreimeyer, J.: Informelles Lernen im sozialen Umfeld. In: Wittwer, W./Kirchhof, St. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neuwied 2003 (im Druck).
- Kirchhöfer, D.: Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster u. a. 2001, S. 95–145.
- Knoll, J.: Eigen-sinn und Selbstorganisation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ,99. Münster u. a. 1999, S. 61–78.
- Krafeld, F.J.: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Opladen 2000.
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen – Kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigem Konzept. In: Wiggins, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München 2002, S. 195–213.
- Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 2002, S. 319–326.
- Laur-Ernst, U.: Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme?. In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld 2000, S. 161–175.
- Laur-Ernst, U.: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen?. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001, S. 111–128.
- Löwisch, D.-J.: Kompetentes Handeln. Darmstadt 2000.
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1998.
- Negt, O.: Arbeit und Menschenwürde. Göttingen 2001.

- Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß 1999, S. 295–314.
- Overwien, B.: Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hrsg.): *Arbeits- und Erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld 2000, S. 176–187.
- Plath, H.-E.: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 33 (2000) 4, S. 583–593.
- Pongratz, H.-J./Voss, G.G.: Erwerbstätige als ‚Arbeitskraftunternehmer‘. In: *Sozialwissenschaftliche Information* 30 (2001) 4, S. 42–52.
- Schäffter, O.: *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Hohengehren 2001.
- Solberg, A.: *Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children*. In: James, A./Prout, A. (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 2. Aufl. London/Washington D.C. 1997, S. 126–144.
- Straka, G.A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000*. Münster u. a. 2000, S. 15–70.
- Trier, M.: Erhalt und Entwicklung von Kompetenzen in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '98*. Münster u. a. 1998, S. 209–268.
- Wittwer, W.: Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Bd. 1. Baltmannsweiler 2001. S. 229–247.
- Wollersheim, H.-W.: *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt/M. 1993.

Anschriften der Autorinnen und Autoren: Steffen Kirchhof, Diplom-Pädagoge; Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Arbeitsgruppe Berufliche Bildung und Bildungsplanung, Postfach 100131, 33501 Bielefeld.

Thomas Kreher, Diplom-Pädagoge; IRIS e.V. Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung Dresden, Uhlandstr. 39, 01069 Dresden.

Julia Kreimeyer, Diplom-Pädagogin; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung (Arbeitsbereich: Prof. Dr. R. Brödel), Georgskommende 33, 48143 Münster.

Liane Schmitt, Dipl. Psychologin; MVV Energie AG, Personaldevelopment, Luisenring 49, 68159 Mannheim.

Anne Wihstutz, Soziologin M.A.; Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin, Königin-Luise-Str. 24–26, 14195 Berlin.

Die Autorinnen und Autoren gehören dem Graduiertennetzwerk ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V., Berlin, an.