Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

bmb+f

Das informelle Lernen

Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller

BMBF PUBLIK

BMBF PUBLIK

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium für
Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
53170 Bonn
E-Mail: information@bmbf.bund.de
Internet: http://www.bmbf.de

Bonn 2001

Gedruckt auf Recyclingpapier

Günther Dohmen

Das informelle Lernen

Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller

Einleitung

Dieser Untersuchungsbericht geht davon aus, dass es ein Hauptziel humaner Bildungspolitik ist, die Menschen dazu anzuregen und dabei zu unterstützen, ihre Kompetenzpotentiale so weit wie möglich zu entwickeln.

Dadurch soll es den Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht werden,

- sich in ihrer Umwelt verständig zu orientieren und zurechtzufinden,
- sich in wechselnden Anforderungen als Personen mit eigenem Denken und eigener Verantwortung zu behaupten und
- in ihrer sozialen, beruflichen, natürlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Umwelt Aufgaben und Funktionen zu übernehmen, die ihnen sinnvoll erscheinen und die ihnen gesellschaftliche Anerkennung bringen.

Zugleich sollen durch eine breitere Entwicklung bisher brachliegender Kompetenzen der Bürger/innen

- die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und die demokratische Partizipationsmotivation mobilisiert,
- das solidarische Einbringen persönlicher Kenntnisse und Kompetenzen in die bürgerschaftliche Zusammenarbeit gefördert,
- die bisher Benachteiligten in eine breitere Bildungsbewegung einbezogen und
- ein verständiges Überleben und eine friedliche Zukunft des Ganzen gesichert werden.

Als entscheidender Ansatz zur Verwirklichung dieser personalen und sozialen Zielsetzungen wird weltweit zunehmend die Förderung eines „lebenslangen Lernens aller“ gesehen.

Lernen wird dabei verstanden als eine grundlegende menschliche Lebens- und Überlebensfunktion, durch die

- Eindrücke, Informationen, Begegnungen, Anforderungen aus der Umwelt aufgenommen werden,
- das Neue auf bisher entwickelte Vorstellungs-, Verstehens- und Deutungszusammenhänge bezogen wird,
- Erfahrungen konstruktiv zu zusammenhängendem Wissen verarbeitet werden und
- sich aus der lernenden Auseinandersetzung mit wechselnden Anforderungen jeweils entsprechende Verstehens- und Handlungskompetenzen entwickeln.

Zur Förderung des notwendigen „lebenslangen Lernens aller“ wird es notwendig, alle menschliche Lernformen einzubeziehen und alle Bildungsinstitutionen zur Mitarbeit bei der Unterstützung auch des außerschulischen Lernens zu bewegen.

Da nach ziemlich übereinstimmenden Expertenschätzungen nicht mehr als 30 % des menschlichen Lernens in Bildungsinstitutionen statttfindet (1) und im allgemeinen weniger als die Hälfte der Erwachsenen zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen ist (2), da aber andererseits alle Menschen bereits ihr Leben lang informell in ihren Lebens- und Berufszusammenhängen lernen, bietet sich die Anerkennung und Förderung des informellen Lernens als ein zentraler Ansatz zur Einbeziehung der bisher Bildungsbenachteiligten in ein nachhaltiges „lebenslanges Lernen aller“ an.

Dieses informelle Lernen ist aber ein bisher von der deutschen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigtes Feld.

Die pädagogischen Interessen haben sich in Deutschland bislang vorwiegend auf das in Schulen und Hochschulen institutionalisierte Lernen – und damit nur auf die Spitze eines sehr viel umfangreicheren „Eisbergs" menschlichen Lernens – konzentriert.

Das hängt damit zusammen, dass das meist mit anderen Lebenstätigkeiten verbundene informelle Lernen schwerer zugänglich, faßbar und beeinflußbar ist als das geregelte Lernen in dafür eingerichteten Bildungsinstitutionen.

Aber das darf keine Begründung dafür bleiben, dieses weite Feld auch in Zukunft so weitgehend unbeachtet zu lassen.

Die folgenden Darstellungen wollen anregen zu einer stärkeren Beachtung, Anerkennung und Unterstützung dieses „anderen Lernens" (3).

Vieles, was hier im einzelnen skizziert wird, ist nicht neu. Und verschiedene Aspekte dessen, was im folgenden als „informelles Lernen" beschrieben wird, sind auch schon mit anderen Begriffen bezeichnet worden.

Aber es geht darum,

- auch die in anderen Kontexten entwickelten theoretischen und praktischen Ansätze zu einer Erweiterung des Lernverständnisses in einer übergreifenden Perspektive zusammenzuschauen,
- vielfältige Phänomene einem gemeinsamen bildungspolitischen Anliegen zuzuordnen und
- diese Perspektive und Zuordnung unter einem neu profilierten Oberbegriff zusammenzufassen.

Es ist nicht entscheidend, ob ein solcher Begriff „richtig" ist, sondern ob er fruchtbar und produktiv ist für ein notwendiges neues bildungspolitisches Sehen, Verstehen, Nachdenken und Handeln.

In vielen andern Ländern haben sich in jüngster Zeit die Aufmerksamkeit, die Anerkennung und die Einbeziehung des „informellen Lernens" in die Bildungspolitik, in die pädagogische Theorie und Praxis und ins öffentliche Bewusstsein in breiterem Maße entwickelt.
Die hier versuchte Erschließung einiger besonders interessanter internationaler Entwicklungen, Erfahrungen und Diskussionen zum informellen Lernen und seiner Anerkennung soll das Interesse und Engagement für das „natürliche", unprofessionelle, von allen Menschen recht und schlecht in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag praktizierte „Erfahrungslernen" auch in Deutschland beleben.
Vielleicht kann eine gewisse deutsche Verspätung auf diesem Gebiet durch eine gezielte Auseinandersetzung mit einschlägigen ausländischen Erfahrungen leichter aufgeholt werden.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung		2 - 3
Inhaltsverzeichnis		4 - 6
1.	**Ausgangslage und Problemsituation**	7 - 10
2.	**Ein erweitertes Verständnis des Lernens und seines Umweltbezugs**	11 - 13
3.	**Die veränderten Umweltanforderungen**	13 - 17
4.	**Was ist informelles Lernen ?**	
4.1	Definitionen und Abgrenzungen	18 - 27
4.2	Informelles Lernen als Erfahrungslernen	27 - 34
4.3	Informelles Lernen als implizites Lernen	34 - 37
4.4	Informelles Lernen als Alltagslernen	37 - 39
4.5	Informelles Lernen als selbstgesteuertes Lernen	39 - 42
4.6	Informelles Lernen als kompetenzentwickelndes Lernen	42 - 47
4.7	Informelles Lernen am Arbeitsplatz/für den Arbeitsplatz	47 - 49
5.	**Die Entwicklung der internationalen Beachtung und Förderung des informellen Lernens**	
5.1	Die Entwicklung von Theorie und Praxis des informellen Lernens und seiner Einschätzung in den USA	49 - 56
5.2	Stand und Bedeutung des informellen Lernens in Kanada	56 - 61
5.3	Die Bedeutung des informellen Lernens in Australien	61 - 62
5.4	Die Einschätzung des informellen Ländern in skandinavischen Ländern	
5.4.1	Gemeinsame Aktivitäten des nordischen Ministerrats	62 - 64
5.4.2	Die Wendung zum informellen Lernen und zur informellen Kompetenzentwicklung in Schweden	65 - 66
5.4.3	Die Kontinuität des informellen Lernens in Norwegen	66 - 67
5.4.4	Die dänische Ausrichtung auf informelle Kompetenzen	67 - 68
5.4.5	Informelles Community-Learning in Finnland	68
5.4.6	Gemeinsame Hintergründe der Popularität des informellen Lernens in den nordischen Ländern	69

5.5	Eine „postmoderne“ belgisch-niederländische Variante der positiven Einschätzung des informellen Lernens	69 - 72
5.6	Die Bedeutung einer gezielten Förderung des informellen Lernens für eine erfolgreiche Arbeitsmarktpolitik in den Niederlanden	72 - 74
5.7	Das informelle Lernen in der Europapolitik	
5.7.1	Das informelle Lernen in der Bildungspolitik von EU u. Europarat	74 - 76
5.7.2	Die Entwicklung des informellen Lernen nach den CEDEFOP Untersuchungen	76 - 78
5.7.3	Die Rahmenbedingungen für die Anerkennung des informellen Lernens in anderen europäischen Ländern	78 - 80
5.7.4	Gründe für eine europäische Wende zum informellen Lernen	80 - 81
5.8	Die unerwartete Popularität des informellen Lernens in Japan	81 - 82
5.9	Die Renaissance des informellen Lernens in Entwicklungsländern	
5.9.1	Ein spezifisches Verständnis des informellen Lernens	82 - 84
5.9.2	Koloniale und entwicklungspolitische Zusammenhänge	84 - 86
5.9.3	Informelles Lernen und informelles Arbeiten	86 - 88
5.9.4	Entwicklungshilfe für informelles Lernen in Entwicklungsländern	88 - 92
6.	**Ansätze zur Prüfung der Ergebnisse des informellen Lernens**	
6.1	Ausgangslage und Problemstellung	92 - 94
6.2	Forschung und Entwicklung zur Prüfung informell erworbene Kompetenzen in den USA	94 - 105
6.3	Das britische System der Anerkennung informellen Erfahrungslernens	105 - 114
6.4	Unmittelbare Kompetenzprüfungen in Frankreich	114 - 119
6.5	Besonderheiten der Anerkennung informellen Lernens in anderen europäischen Ländern	120
6.5.1	Die Synthese von Entscheidungsfreiheit und Qualitätssicherung und die Einbeziehung der Bildungsinstitutionen in Finnland	120 - 121
6.5.2	Der schwedische Dualismus	121 - 122
6.5.3	Die niederländische Integration von Theorie und Praxis	122 - 123
6.5.4	Die Modularisierung von Vermittlung und Prüfung in der Schweiz	123 - 126
7.	**Konsequenzen und Perspektiven**	
7.1	Die Entwicklung brachliegender Kompetenzpotentiale	126
7.2	Chancengleichheit für die „anderen Lerner“	127
7.3	Bildungsweg-unabhängige Kompetenzprüfungen	128
7.4	Die soziale und demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens	129 - 130

7.5	Informelles Lernen im Zusammenhang einer Annäherung von Alltags- und Arbeitskompetenzen	130 - 131
7.6	Konsequenzen für die Bildungsinstitutionen	131 – 132
7.7	Die Bedeutung verschiedener Grundeinstellungen für die Umsetzung des informellen Lernens	133 - 134
8.	**Ansätze zur Förderung des informellen Lernens**	
8.1	Neue Anforderungen	134 - 136
8.2	Die Förderung eines veränderten Lernens durch die Bildungs-institutionen	136 - 139
8.3	Die neue Bedeutung eines erkundend-recherchierenden Lernens	
8.3.1	Die Brückenfunktion des Erkundungslernens	139
8.3.2	Die Popularisierung des lebenslangen Lernens durch Umwelter-kundungs- und Gestaltungslernen	139 - 140
8.3.3	Erkundendes Lernen für die Entwicklung einer demokratischen Kultur	140 - 142
8.3.4	Die mögliche Anwendungsbreite des erkundenden Lernens	142 - 144
8.4	Das informelle Lernen und die neuen Technologien	144 - 148
8.5	Modelle neuer Lernservice-Zentren	
8.5.1	Ziel- und Strukturfragen	148 - 151
8.5.2	Die Weiterentwicklung von Bibliotheken und Mediotheken zu Lernservice-Zentren für das Selbstlernen aller Bürger/innen	151 - 154
8.5.3	Die französischen „Ateliers de Pedagogie Personalisee“	154 - 156
8.5.4	Die britische „University for Industry“	156 - 158
8.5.5	Das kanadische Modell einer „Open Learning Agency“	158 - 159
8.5.6	Lernservice- Netzwerke	159 - 161
9.	**Die Unterstützung des informellen Lernens durch ganzheitliche Lernumwelten**	
9.1	Kommunale und regionale Lernumwelten in einer Lerngesellschaft	161 - 163
9.2	Die Entwicklung einer bürgerschaftlichen Lernkultur	163 - 165
10.	**Zusammenfassender Anspruch**	165 - 166
Literaturverzeichnis		167 - 178
Nachweise und Anmerkungen		179 - 202

1. Ausgangslage und Problemsituation

> *Wenn aber die stolze Flotte der Bildungsträger und die immer größer werdende Armada der lernenden Unternehmen nicht stärker auf die gewaltigen Eisberge achten, die da in Gestalt des informellen Lernens auf sie zukommen, kann es einem Teil von ihnen wie der Titanic gehen, die längst auf dem Meeresboden ruht (David W. Livingstone).*

Das „lebenslange Lernen aller" wird zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft.

Alle Menschen lernen – bewusst und unbewusst – ihr Leben lang.

Sie lernen aber nicht nur in Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen, sondern auch am Arbeitsplatz, zu Hause, im Verkehr, im Umgang mit Partnern, Konkurrenten, Nachbarn, Fremden, im Verein, im Hobbybereich usw.

Und sie haben einen berechtigten Anspruch, dass ihr Lernen in allen Formen und an allen Orten anerkannt und unterstützt wird.

Lernen beruht auf einer natürlichen Wissbegierde und einem existenziellen Selbstbehauptungs- und Partizipationstreben in einer komplexen, oft undurchsichtigen, gefährdeten und bedrohlichen Umwelt.

Die Kinder, die noch alles wissen wollen, was in ihrer Umwelt vorgeht, und die die Erwachsenen ständig mit ihren „Warum ?"-Fragen nerven, verlieren diese Neugierde meist nach den ersten Schuljahren. Und sie verlassen die Schule oft überfüttert mit Antworten, nach denen sie nie gefragt haben und die sie auch in ihrem Leben nie interessieren und brauchen werden. Das macht die Wiederbelebung der natürlichen Wissbegierde und die Motivation zum freiwilligen Weiterlernen im Erwachsenenalter besonders schwierig.

Die Neugierde ist aber nicht nur eine wesentliche Grundlage fruchtbaren Lernens, aus ihr entwickeln sich auch der Erfindergeist, der in Wirtschaft und Technik wie im sozialen, politischen und kulturellen Bereich eine Voraussetzung für notwendige Innovationen und Reformen ist.

Lernen ist eine unumgängliche Lebens- und Überlebensfunktion. Ohne die lebenslange lernende Auseinandersetzung mit dem, was aus der Umwelt, der Lebens-, Arbeits- und Medienwelt, immer wieder an Eindrücken und Anforderungen auf sie zukommt, können Menschen nicht als Personen mit eigenem Denken und persönlicher Verantwortung überleben.

Da etwa 70 % aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden (1), da aber meist nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt und honoriert werden, gibt es eine ungerechtfertigte gesellschaftliche Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und „Begabungen".

Die Begabungen und Kompetenzen, die sich als Ergebnisse des informellen Lernens außerhalb des autorisierten Bildungswesens entwickeln, finden nicht die Beachtung und Anerkennung, die sie verdienen.

Deshalb ist die Förderung und Anerkennung des in der Lebens- und Arbeitspraxis weit überwiegenden informellen Lernens und seiner Ergebnisse ein entscheidender Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Entschärfung der „neuen sozialen Frage".

Es gibt nicht einfach mehr oder weniger Begabte. Es gibt ganz verschiedene Begabungen, die alle entwickelt werden müssen, um allen Menschen eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und am allgemeinen Wohlstand zu ermöglichen.

Die Funktion und Leistung des formalisierten Bildungswesens wird damit nicht abgewertet. Aber im Zusammenhang mit einer fortschreitenden „Entgrenzung" des Lernens gibt es keine Monopolstellung der Bildungsinstitutionen für die Förderung und Bewertung menschlichen Lernens und für die Zuteilung entsprechender gesellschaftlicher Berechtigungen.

Es ist allerdings eine bleibende Bildungsaufgabe, über den unmittelbaren Erfahrungskreis und persönlichen Anwendungsbereich eines „natürlichen" Lernens in der eigenen Umwelt hinauszuführen und insbesondere junge Menschen zu veranlassen, auch nach allgemeinen „Lehrplänen" manches zu lernen, was sie zunächst nicht interessiert, was aber Pädagogen und Bildungspolitikern zur Wahrung einer Kulturtradition und als grundlegend-maßgebendes Orientierungswissen fürs spätere Leben wichtig erscheint.

Dieses formalisierte Lernen hat aber nicht nur zu einer notwendigen Erweiterung der Lern- und Verstehenshorizonte, sondern auch zu einem „entfremdeten" Lernen geführt, das nicht mehr von eigenen Wissensbedürfnissen der lernenden Menschen getragen wird.

Das scheint ein unauflösliches bildungspolitisches Dilemma zu sein:

Eine gewisse „Formalisierung" des Lernens in planmäßig veranstalteten, verbindlich geregelten Lehr-Lernprozessen in besonderen Bildungsinstitutionen scheint notwendig, vor allem

- um das, was sich aus dem Lernen anderer Menschen und Zeiten als Ertrag herauskristallisiert hat, für das jeweils neue Lernen fruchtbar zu machen und in die persönliche Wissenskonstruktion einzubeziehen,
- um die geistigen Horizonte über die unmittelbaren Erfahrungskreise hinaus zu erweitern und
- um zur kritischen Reflexion über das in der Lebenspraxis Gelernte anzuregen.

Wo es aber nicht gelingt, den Lernenden den Sinn dieses Lernens plausibel zu machen, können Neugier und Wissenwollen als innere Antriebe zum Lernen überlagert und erdrückt werden.

Das vom Leben „draußen" abgegrenzte schulische Lernen hat die fehlenden Interessen der Lernenden durch die Verbindung mit Sanktionierungs- und Gratifikationssystemen zu kompensieren versucht.

Die Erfahrung mit direkt oder indirekt erzwungenem Lernen, mit Lernkontrolle, Noten- und Versetzungsdruck hat bei vielen Erwachsenen zu abschreckenden Vorstellungen vom Lernen

geführt. Sie empfinden deshalb auch die Forderung nach einem „lebenslangen Lernen“ als eine unangenehme Zumutung, der sie nicht freiwillig zu entsprechen bereit sind.

Diese Erfahrungen mit weitgehend fremdbestimmtem, planmäßig veranstaltetem Lernen in besonderen, von den interessanten Verwendungszusammenhängen in der Umwelt abgehobenen schulischen „Lehranstalten“ sind ein wesentlicher Grund dafür, dass es dann auch den offeneren, stärker teilnehmerorientierten Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht gelingt, die Mehrheit der Erwachsenen zur freiwilligen Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen.

Aber auch diese Nicht-Teilnehmer/innen lernen ihr Leben lang weiter – nur auf andere informelle Weise, d. h. in Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen, in denen für sie die lernende Verarbeitung von Eindrücken, Informationen, Begegnungen, Situationen notwendig und sinnvoll ist, weil sie ihnen hilft, in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen.

Dieses sog. „informelle Lernen“ ist aber meist anlassbezogen-sporadisch-zufällig, auf die Lösung akuter Einzelprobleme begrenzt, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch, unkritisch-unreflektiert. Trotzdem ist es ein von allen Menschen immer wieder in ihrem Lebensvollzug mehr oder weniger erfolgreich praktiziertes Ad-hoc-Lernen, das ihnen hilft zu leben und sogar im einzelnen besser zu leben.

Je mehr ein „lebenslanges Lernen aller“ zur humanen Überlebensfrage wird, desto mehr muss dieses bereits existierende lebenslange informelle Lernen aller wahr- und ernstgenommen, anerkannt, unterstützt, weiterentwickelt und ergänzt werden.

Deshalb kann das gezielt veranstaltete formalisierte Lernen auch nicht durch das informelle Lernen verdrängt werden.

Ein planmäßig zusammenhängendes, bewusst reflektiertes und gesellschaftlich legitimiertes und überprüftes Lernen in spezifischen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten Bildungseinrichtungen ist und bleibt eine notwendige Ergänzung des informellen Lernens. Das formalisierte Bildungswesen muss aber seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen.

Es muss vor allem

- die notwendigen Wissens-, Orientierungs- und Motivationsgrundlagen für ein freiwilliges Weiterlernen vermitteln,
- nachwachsende Generationen in den übergreifenden Erkenntnis- und Zivilisationsprozess der Menschheit einführen, um sie davor zu bewahren, immer wieder neu beginnen zu müssen,
- die Kompetenzen für eine gezielte, selbstgesteuerte, situations- und problembezogene Informations- und Wissenserschließung entwickeln helfen,
- die personale Entwicklung, Emanzipation und Identitätsbildung fördern und
- als eine Art stabilisierendes Stützkorsett für das lebenslange Lernen fungieren.

Das formalisierte Bildungswesen kann aber diese Funktionen nicht zureichend erfüllen, wenn es nicht gelingt, das Interesse, das Engagement und die Motivation für ein lebenslanges offenes Lernen zu beleben und zu erhalten.

Zur Lösung dieses Grundproblems wird weltweit immer wieder versucht, das selbstverständlich-plausible informelle Lernen in der Lebensumwelt aufzugreifen und auch beim formalen Lernen mehr daran anzuknüpfen. Dahinter steht die Einsicht, dass Lernen in der Regel nur dann wirklich interessant und bildungswirksam wird, wenn es von den Lernenden als so bedeutsam, sinnvoll und hilfreich erfahren wird wie das informelle Lernen in lernbedürftigen Umweltanforderungen.

Es gibt in diesem Sinne heute überall in der Welt gezielte Ansätze zur Anerkennung, Einbeziehung und Förderung des informellen Lernens und zu seiner Nutzung für eine entscheidende Chancenverbesserung bei der Umsetzung des Konzepts eines kontinuierlicheren und erfolgreicheren „lebenslangen Lernens aller".

Diese breite Bewegung zur Wiederentdeckung und Förderung des informellen Lernens scheint aber bisher an Deutschland eigenartig vorbeigegangen zu sein.

Es mag gute Gründe dafür geben, einige Auswüchse dieser internationalen Konjunktur des informellen Lernens, die auch zu einseitigen Verklärungen und Verabsolutierungen geführt haben, kritisch abzulehnen. Aber in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland wird diese internationale Renaissance des informellen Lernens kaum ernsthaft zur Kenntnis genommen. Es gibt hier bisher keine breitere intensivere Auseinandersetzung damit.

Das bedeutet aber, dass sich die deutsche Bildungspolitik und Pädagogik an einem weltweiten Entwicklungs- und Diskussionsprozess, der die Zukunft der Bildungsarbeit im Zeichen des notwendigen „lebenslangen Lernens aller" wesentlich bestimmt, nicht angemessen beteiligt.

Um dem abzuhelfen, wollen die folgenden Darstellungen, Analysen, Überlegungen und Perspektiven eine breitere Informationsgrundlage und gezielte Anregungen liefern für eine intensivere und gründlichere Beschäftigung mit dem, was sich in den letzten Jahren in verschiedenen Ländern und Kontinenten zur Profilierung von Theorie und Praxis des informellen Lernens entwickelt hat.

Um einige Hauptlinien in der internationalen Entwicklung und Diskussion profilierter herauszuarbeiten wurde auf die Darstellung vieler Details verzichtet und nur auf einen Bruchteil des gesammelten Materials direkt Bezug genommen.

Eine breitere und differenziertere Auseinandersetzung mit den hier zusammenfassend und zum Teil auch selektiv-zuspitzend skizzierten Erfahrungen und Überlegungen ist notwendig. Dies ist eine große Herausforderung für die pädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeit im 21. Jahrhundert.

2. Ein erweitertes Verständnis des Lernens und seines Umweltbezugs

Wir gehen davon aus, dass die Erfolgschancen der verschiedenen Ansätze zur praktischen Umsetzung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller Bürgerinnen und Bürger weitgehend davon abhängen, dass dabei alle Formen des Lernens und der Kompetenzentwicklung, die für die persönliche Selbstbehauptung und mitmenschliche Lebensbewährung wichtig sind, einbezogen werden.

Das impliziert ein erweitertes Verständnis des menschlichen Lernens, das in der internationalen Diskussion auch immer deutlicher erkennbar wird.

Lernen wird danach nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als mehr unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen verstanden, d. h. als eine ganzheitliche, bewusste und unbewusste, intentionale und beiläufige, theoretische und praktische Verarbeitung von jeder Art von Reizen, Eindrücken, Informationen, Begegnungen, Erlebnissen, Bedrohungen, Anforderungssituationen, symbolischen Präsentationen, virtuellen Umwelten etc., die aus der Umwelt auf den Menschen zukommen und von ihm wahrgenommen werden.

Die Verarbeitung dieser vielfältigen Wahrnehmungen aus der sozialen, natürlichen, zivilisatorisch-kulturellen, wirtschaftlich-technischen, politisch-gesellschaftlichen, öffentlichen und privaten Umwelt vollzieht sich als ein Prozess des bewussten und unbewussten Auswählens, Vergleichens, Ordnens, Interpretierens, Wertens und des Beziehens auf früher schon entwickelte Vorstellungen, Meinungen, Erfahrungen, Gefühle, Einstellungen, Weltbilder, Lebensmuster, Verhaltensdispositionen.

In diesen holistischen, alle Wahrnehmungs- und Auffassungsorgane einbeziehenden Verarbeitungsprozessen entwickeln sich zugleich die wesentlichen Erschließungs-, Beurteilungs-, Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen, die den Menschen ein besseres Zurechtkommen in der so erfahrenen Umwelt ermöglichen und erleichtern.

Dieses „Lernen“ im weitesten Sinne schließt auch die beiden z. T. gegeneinander ins Feld geführten Formen

- des formalen Verarbeitens mehr symbolisch-verbal-medial vermittelter Informationen zu allgemeineren Erkenntnissen und
- des mehr informellen Verarbeitens von unmittelbaren primären Erfahrungen im handelnden Umgang mit der Umwelt zum Ermitteln von direkteren Wirkungszusammenhängen und Steuerungsmöglichkeiten uneingeschränkt ein.(4)

Dieses erweiterte Lernverständnis ermöglicht es dann auch, die spezifischen Stärken und Schwächen der einzelnen Lernformen vergleichend zu erfassen und durch entsprechende Ergänzungskombinationen, multimediale Ansätze etc. auszugleichen.

Auf der Grundlage dieses erweiterten Lernverständnisses entwickeln sich in der Praxis allmählich

- eine stärkere Öffnung des formalisierten schulförmigen Lernens für das besser motivierende, dauerhafter erinnerte, weniger von elaborierter Sprachfertigkeit abhängige und direkter handlungswirksame informelle Lernen (4) und

- eine Öffnung und Erweiterung des informellen Lernens durch die Konfrontation mit einer Vielfalt anderer Perspektiven und Wissenszusammenhänge aus einer reichen Geschichte, Kultur, Wissenschaft und Bildungstradition.

Zum modernen Lernverständnis gehört aber auch ein geschärftes erkenntniskritisches Grenzbewusstsein:

Auch das ganzheitliche multimodale Lernen wird jeweils

- durch persönliche Perspektiven, Vorerfahrungen, Vorurteile, Einstellungen, Erwartungen, Interessen, Neigungen, Wertorientierungen,
- durch soziale, nationale und kulturelle Deutungsmuster und
- durch anthropologische Auffassungskategorien mitbestimmt.

Das heißt: Lernen ist ein Prozess der relativ voreingenommen-selektiven und subjektiv-eigenen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und einer dadurch ausgelösten persönlichen Erfahrungstransformation und Wissenskonstruktion. Dieses Lernen führt daher auch zur mehr oder weniger persönlich profilierten Entwicklung von Weltbildern, Deutungsmustern und Vorstellungszusammenhängen.

Die so erarbeiteten persönlichen Erkenntnis- und Kompetenzkonstellationen beeinflussen dann wieder die Selektion, Aufnahme und Verarbeitung neuer Eindrücke und Erfahrungen.

Auf diese Weise kann das Lernen zur Bildung spezifischer Wissenszusammenhänge und Verhaltensmuster führen, die auf mehr oder weniger persönlichen Perspektiven und biographischen Befangenheiten beruhen.

Deshalb gehört zu dem neuen Lernverständnis die grenzbewusste Einsicht, dass jedes konstruktiv erarbeitete Wissens- und Kompetenzprofil immer nur relativ und provisorisch ist und dass deshalb eine ständige neugierige Offenheit für neue Erfahrungen und die Konfrontation mit anderen Auffassungen, die die eigenen Strukturen in Frage stellen, notwendig ist.

Eine bleibende Neugierde, ein nicht nachlassendes Wissenwollen, eine offene Kommunikationsbereitschaft und eine ergänzende, erweiternde Unterstützung gehören deshalb auch zu den Voraussetzungen eines lebenslangen Lernens, das nachhaltig zu einem besseren Zurechtkommen in der realen Welt, zu einem “besseren Leben“ in der gegebenen Umwelt verhelfen kann.

Dabei hat aber auch diese „Umwelt“ keinen objektiv-eindeutigen Charakter:

In der modernen Umwelt überlagern sich Einflüsse aus ganz verschiedenen Erfahrungsbereichen: Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Natur, Geschichte, Kultur, Religion. Daher weisen auch die Eindrücke, die aus seiner begrenzten Umwelt auf den Menschen zukommen und die er lernend zu verarbeiten sucht, über sich selbst hinaus auf eine breite Vielfalt komplexer Phänomene und Zusammenhänge – die laufend zu lebenslangen offenen Auseinandersetzungen herausfordern.

Der wesentliche Paradigmenwechsel besteht dann darin, dass das erweiterte Lernen nicht mehr eng und dominant auf eine persönliche Lehrautorität , sondern auch auf eine weitere Umwelt mit vielfältigen Lernanregungen, Lernherausforderungen und Lernhilfen bezogen ist.

Aus dieser erweiterten Lernumwelt kommen immer wieder neue Herausforderungen zum Lernen, aber es kommen insgesamt - im Vergleich zur schulischen Lernumwelt – noch zu wenige Lernhilfen.

Das aber ist ein Anlass dafür, die außerschulische Bezugswelt für das informelle Lernen gezielter mit Lernmöglichkeiten und Lernhilfen anzureichern und aus der Informations- und Wissensgesellschaft auch eine „Lerngesellschaft“ zu machen.

3. Die veränderten Umweltanforderungen

Lernen sollte schon immer den Menschen helfen, sich die Kenntnisse und Kompetenzen zu erarbeiten, die es ihnen ermöglichen, sich in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienumwelt verständiger zu orientieren, selbständiger zu behaupten und verantwortungsbewusster zu positionieren.

Die Menschen sollen durch lebenslanges Lernen in ihrer Umwelt besser leben lernen.

„Besser leben lernen“ - das impliziert sowohl eine Verbesserung ihrer materiellen Lebensverhältnisse, z. B. durch qualifiziertere Arbeit, wie eine Verbesserung ihrer geistig-seelischen Lebenssituation, z. B. durch eine Weiterentwicklung ihres Lebensverständnisses, ihrer Sinnorientierung, ihrer bürgerschaftlichen Verantwortung und ihrer sozialen Einbindung und Solidarität.

Letztlich beruht auch die Würde des Menschen als denkendes und zu verantwortlichen ethischen Entscheidungen fähiges Wesen auf diesem lernenden Erfassen, konstruktiven Erschließen und verantwortungsbewussten Mitgestalten der Umwelt , in der er sich human behaupten und bewähren muss.

Eine idealistisch-zivilisationskritische Abwendung von der modernen, zunehmend ökonomisch bestimmten Welt und ihren unbequemen Anforderungen wäre angesichts der derzeitigen geistigen, politischen, kulturellen und wirtschaftlich-technischen Übergangs- und Umbruchsituation unverantwortlich.

Wir müssen uns den Anforderungen aus unserer Umwelt stellen und uns aktiv – anpassend und umgestaltend – mit ihnen auseinandersetzen.

Das ist besonders dringlich, weil sich diese Lernanforderungen z.Zt. quantitativ und qualitativ mit zunehmender Beschleunigung verändern.

Laufende Veränderungen des Arbeitsmarkts fordern z. B. die Bürgerinnen und Bürger in ihrem Alltag immer wieder zum Lernen, Umlernen, Weiterlernen heraus,

- damit sie sich immer wieder kreativ und flexibel mit ihren Kompetenzen, mit ihrem Wissen und mit ihren Erfahrungen in ein offeneres Arbeits- und Sozialgefüge einbringen können und
- damit sie demokratische Entscheidungen für eine effektive und zugleich soziale und humane Arbeitswelt und für die gemeinsame Entwicklung einer vernünftigen Balance zwischen humanen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Notwendigkeiten verständig mittragen können.

Die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitsrhythmen und Arbeitsorte und damit auch der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und der „Zeitfenster" für organisierte Weiterbildung (5) macht immer wieder eine humane Passung zwischen den verschiedenen Lernmöglichkeiten und Lerninteressen auf der einen Seite und den Bedingungen und Besonderheiten neuer Arbeits- und Lebenssituationen auf der anderen Seite notwendig.

In der Wirtschaft fordern eine fortschreitende Globalisierung und Digitalisierung und ein weltweit verschärfter Wettbewerb zu einem immer weiter ausgreifenden konstruktiven Lernen und zur laufenden Entwicklung neuen Wissens, differenzierterer Vorstellungen und neuer Ideen und Überlebensstrategien heraus.

Gerade die Globalisierung ist ein klassisches Beispiel für eine aus der sekundären Zivilisationswelt entspringende bedrohliche Herausforderung, die zum Sich-einstellen und Umstellen, zum Verstehen und Anpassen, aber auch zum kritischen Analysieren, Entscheiden und humanisierenden Mitgestalten ihrer Auswirkungen herausfordert.

Die Qualität von Produktion und Dienstleistung und damit die wirtschaftliche Existenzsicherung hängen immer mehr davon ab, dass alle , auch die Menschen auf den sog. „unteren", kundennahen Arbeitsebenen, lernen, in wechselnden Anforderungssituationen einfühlsam-flexibel, selbständig-kreativ und offen-kommunikativ zu entscheiden und zu handeln, - und dass sie dazu auch aus eigener Initiative immer wieder weiterlernen.

Die modernen Technologien mit ihren zunehmenden elektronischen Steuerungen und vernetzten Datenspeicherungen machen ständig neue selbständige Auswahl-, Erschließungs- und Verarbeitungsprozesse notwendig.

Und zunehmende virtuelle Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bringen neue Herausforderungen an die konstruktive Lern- und Integrationsfähigkeit.

Insgesamt steigen durch die neuen Technologien besonders die Anforderungen an die Lernkompetenzen, die zum intelligenten Explorieren und Recherchieren, gezielten Navigieren und Auswählen, sinnbezogenen Ordnen und Strukturieren, konstruktiven Kombinieren und kreativen Umsetzen von Informationen und verfügbarem Wissen notwendig sind.

Im Bildungsbereich genügt es angesichts dieser neuen Anforderungssituationen einer erweiterten Umwelt nicht mehr, sich eine Fülle von curricularem Fachwissen auf Vorrat anzueignen.

Denn das jeweils benötigte Problemlösungswissen kann nicht im voraus als fester Kanon lehrend übermittelt und gelernt werden. Es muss weitgehend von den Betroffenen selbst erst auf akute Umweltsituationen und eigene Bedürfnisse, Voraussetzungen und Zielsetzungen bezo-

gen und jeweils in akuten Handlungszusammenhängen bedarfsgerecht strukturiert, kombiniert und zugespitzt werden.

Es kommt deshalb in Zukunft vor allem darauf an, die Orientierungs-,Verstehens- und Kompetenzgrundlagen für ein selbstgesteuertes konstruktives Erschließen des jeweils in den verschiedenen akuten Anforderungssituationen notwendigen neuen Wissens zu entwickeln.

Und was für das Wissen gilt, das gilt entsprechend auch für die Kompetenzen.

Auch für die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der aktuellen Veränderungen in den verschiedensten situativen und biographischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen ist ein lebenslanges offenes, jeweils situations- und problembezogenes kreatives Lernen und so etwas wie die Entwicklung eines erfahrungsbezogenen „Gespürs“ für Abläufe, Zusammenhänge und Störungen im sozialen Umfeld notwendig.

Auch die Kultur wird anspruchsvoller, offener und vielfältiger. Das kulturelle Leben fordert eine neue multikulturelle Sensibilität und eine vielfältig lernende Offenheit im Umgang mit anderen Traditionen und Mentalitäten heraus.

Und in einem umfassenderen pluralistischen Kultivierungs- und Humanisierungshorizont sind die Menschen zu einem sensiblen konstruktiven Mitgestalten in ihrem jeweiligen Umfeld herausgefordert. Wer sich bloß rezeptiv von wechselnden Einflüssen treiben lässt, verliert in dieser Pluralität seine personale und soziale Identität - und damit die zentrale Quelle seiner Produktivität und Kreativität. Und wer sich nur theoretisch mit den aktuellen Humanisierungsaufgaben befasst, der entzieht sich seiner praktischen Verantwortung für die konstruktive Mitgestaltung einer friedlichen humanen Zukunft.

Eine besondere Herausforderung an ein neues umfassenderes Lernen in einer erweiterten komplexeren Umwelt ergibt sich auch aus der „neuen Undurchsichtigkeit“ diese Umwelt und den daraus entspringenden Orientierungskrisen.

Komplexe übergreifende Transformationsprozesse lassen die Welt unverständlicher, unverlässlicher und anspruchsvoller erscheinen. Viele Menschen fühlen sich immer mehr in Entwicklungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten einbezogen, die sie ohne umfassendere Lernanstrengungen und vielfältigere Lernhilfen nicht begreifen und bewältigen können.

Manche vertraute Ordnung, Sicherheit, Gewohnheit zerbricht in einem unsteten Wechsel der Verhältnisse. Personale, soziale und Arbeitsverankerungen sind bedroht durch die geforderte ständige Offenheit und Flexibilität. Viele Menschen sehen kein verlässliches „Zuhause“ und keine klare stetige Ordnung mehr, in der sie eindeutig wissen, was sie zu tun und zu lernen und was sie zu erwarten haben.

In dieser unstetigen Umwelt sehen sich die Menschen mehr als früher darauf angewiesen, sich immer wieder durch Lernen um Klarheit, Verständnis, Orientierung und eine vernünftige Urteilsbildung zu bemühen. Sie müssen sich in einem schwierigen Wandel ihrer Umwelt durch ein breites vielfältiges Lernen als eigene Personen mit eigenem Urteil und eigenem Gewissen zu behaupten, zu entwickeln und in ihrer Umwelt zu positionieren versuchen.

Gerade im Zeichen einer zunehmenden Pluralisierung und Verflechtung der Umweltverhältnisse und einer gleichzeitigen Individualisierung der Lebensentwürfe ist es für die meisten Menschen vordringlich, sich in dieser schwierigen und oft bedrohlich erscheinenden Umwelt verständig zurechtzufinden und darin einen eigenen Platz zu finden.

Dazu ist natürlich auch grundlegendes Wissen notwendig. Aber die Menschen interessieren sich in dieser Situation offenbar weniger für das gesammelte fachsystematische Wissen als vielmehr für ein praktisches lebens- und erfahrungsnahes verstehenserschließendes Wissen**,** das für ihre persönliche Orientierung, Selbstbehauptung und Positionierung in der Welt unmittelbarer hilfreich ist.

Damit verändert sich auch die Art der Umweltbezüge für das Lernen: Es sind offenbar weniger das Wort und die Abstraktion und mehr die anschaulich-bildhafte Erscheinung und die konkret erlebte Situation, auf die sich das Lernen der meisten Menschen heute bezieht.

Die Menschen wollen lernen,

- wie sie sich im sozialen Wandel orientieren, zurechtfinden, behaupten und einrichten können,
- wie sie in einer Arbeitswelt, in der die Lebenszeit-Arbeitsplätze immer weniger werden, sich durch breitere Kompetenzentwicklung für gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeiten qualifizieren und etwas zur zukunftsichernden Gestaltung des eigenen Lebenswegs und des Gemeinwesens beitragen können,
- wie sie sich möglichst direkt und praktisch, d. h. ohne dem komplizierenden Imponiergehabe mancher Computerexperten ausgesetzt zu sein, mit der Nutzung der neuen I.u.K.-Technologien für elektronische Textverarbeitung, E-Mail, Internet-Recherchen etc. vertraut machen können,
- was sie angesichts demographisch gefährdeter traditioneller sozialer Sicherungssysteme zur Absicherung bei Erwerbsunfähigkeit und im Alter tun können und
- was sie in einer zunehmend missbrauchten und vergifteten Umwelt konkret tun können, um sich und ihren Kindern eine gesunde Zukunft zu ermöglichen.

Und es bewegt sie auch

- wie sie vor schnell wechselnden Anpassungsanforderungen und Bevölkerungsveränderungen ihre personale und soziale Identität bewahren und weiterentwickeln können,
- wo und wie sie sich im dichten Netz gesetzlicher Bestimmungen und bürokratischer Vorschriften noch Raum schaffen können für ihr eigenes Denken, eine unabhängige Urteilsbildung und ein selbstbestimmtes Leben und Lernen und
- wo sie noch einen verlässlicheren geistigen Rückhalt und so etwas wie eine tragfähige Werte-Grundlage für ihre Familien-, Berufs- und Lebensplanung und für eine nachhaltige soziale Zugehörigkeit finden können.

Diese existenzielleren Fragen und Probleme im Verhältnis zu einer sich grundlegend verändernden Lebens-, Arbeits-, Gesellschafts- und Medienumwelt werden zunehmend wichtiger und sie veranlassen gerade erwachsene Menschen zu einem bewussteren, gezielteren und jeweils stärker sinnfindungs- und problemlösungsbezogenen Lernen in den verschiedensten Erfahrungs-, Wissens- und Handlungszusammenhängen in dieser Umwelt.

Je weniger man sich bei diesem Lernen auf vorgegebene allgemein gültige Leitvorstellungen, Regeln, Strukturen, Ideale etc. einfach stützen und verlassen kann, desto mehr und desto offener und vielfältiger muss man immer wieder „lernen“ und die eigenen Wissensgrundlagen und Kompetenzen weiterentwickeln, um in einer unstetigen Umwelt nicht nur pragmatisch-utilitaristisch, sondern auch im Blick auf übergreifende Sinnzusammenhänge, Vernunfteinsichten und Wertegemeinschaften besser verstehen und leben zu lernen.

Der entscheidende Schlüssel zu diesem „besser leben lernen“ ist also ein immer wieder nachsetzendes Lernen, um eine immer wieder neu auszubalancierende Synthese herzustellen zwischen

- Bewahrung eines Rückhalts in der eigenen Identität und ihrer Verankerung in einer natürlichen, sozialen, kulturellen, institutionellen und bildungsmäßigen „Heimat“,
- Offenheit für perspektivische Vielfalt und für notwendige Veränderung/Innovation und
- einer wechselseitigen Kultivierung und Zivilisierung im Bildungsverhältnis zwischen Mensch und Umwelt.

Es gibt weltweit berechtigte Zweifel, ob diesen veränderten und erweiterten Lernanforderungen in einer schwierigen Transformationssituation allein in schulischen Lernformen zureichend entsprochen werden kann. Und es wächst die Überzeugung, dass dazu die ganze Breite menschlicher Lernmöglichkeiten, Lernformen und Lernorte in der gesamten Umwelt mobilisiert und einbezogen werden muss.

Und dazu ist es ein entscheidender Ansatz, das informelle Lernen in direkten Umwelterfahrungszusammenhängen gezielt aufzugreifen, weiterzuentwickeln und es maßgebend in eine neue Lernbewegung zur breiteren Wissens- und Kompetenzentwicklung für ein besseres Zurechtkommen und verantwortungsbewussteres Handeln in den veränderten Umwelten einzubeziehen.

Die Menschen müssen vor allem lernen und dabei unterstützt werden, die Wirkungs- und Bedingungszusammenhänge der Umweltveränderungen, in die sie verwoben sind, so weit wie möglich denkend und fühlend zu verstehen, - um dann ggf. auch bei ihrer Humanisierung verständig mitwirken zu können.

Dem dient in der Praxis vor allem eine Wendung zu mehr Erkunden, Explorieren und Recherchieren in der modernen Welt, zum Aufspüren von Faktorenkomplexen, Durchschauen eigener und fremder Interessen, zum Nutzen und Verbessern demokratischer Mitgestaltungsmöglichkeiten und zum Erfassen konkreter Möglichkeiten, in der gegebenen Umwelt sinnvoll zu leben und verantwortungsbewusst mitzuarbeiten.

Nur wenn das lebenslange Lernen die verschiedenen informellen Lernformen, Lernmöglichkeiten und Lernorte in der gesamten Umwelt mit einbezieht, kann es wirksam dazu beitragen, in dieser Umwelt besser zu leben.

Der Club of Rome hatte schon vor 20 Jahren „das menschliche Dilemma“ darin gesehen, dass das Lernen der Menschen nicht Schritt hält mit den neuen Anforderungen und wachsenden Problemen im Verhältnis zu ihrer sich immer schneller verändernden Umwelt. Und die Konsequenz des Club of Rome hieß damals schon: „Mehr Lernen oder Untergehen !“ (6)

4. Was ist „informelles Lernen“?

4.1 Definitionen und Abgrenzungen

Wie wird das „informelle Lernen“ definiert ? Wie wird es abgegrenzt gegen andere – verwandte und gegensätzliche – Lernformen ? Welcher Stellenwert, welche Bedeutung wird ihm im Zusammenhang eines erweiterten Lernverständnisses zugemessen ? Und welche Funktionen soll und kann es übernehmen in einem erweiterten Lernverständnis und in einer erweiterten Lernerumwelt ?

In der englischsprachigen Literatur gibt es allgemein die Unterscheidung zwischen „formal learning“, „non-formal learning“ und „informal learning“ (7).

Dabei wird im allgemeinen das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems als „formal learning“ bezeichnet.

„Non-formal learning“ ist dagegen die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden.

Für den Begriff „informal learning“ gibt es eine Bandbreite jeweils partiell variierender Definitionen. Das reicht von der Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungs-Unterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem „non-formal learning“ d. h. der Bezeichnung für alles außerhalb des formalen Bildungssystems (bewusst oder unbewusst) praktizierte Lernen.

Von grundlegender Bedeutung für die neuere internationale Definitionsdiskussion war der Versuch von Karen E. Watkins von der University of Texas at Austin und Victoria J. Marsick von der Columbia-University aus dem Jahr 1992 , eine „Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations“ zu konzipieren.(8)

Den beiden renommierten amerikanischen Wissenschaftlerinnen ging es vor allem um die Abgrenzung und Würdigung eines Lernens,

- das sich aus „natürlichen“ Lebenssituationen außerhalb von künstlichen pädagogischen Lernarrangements entwickelt und
- für das sich durch die neuen Technologien und durch den Druck einer mehr auf selbständiges Denken, Lernen und Problemlösen angewiesenen globalen Wirtschaft neue Möglichkeiten und eine neue Aktualität und Bedeutung ergeben hat.

Das wichtigste Kennzeichen dieses informellen Lernens ist für Karen Watkins und Victoria Marsyck, dass es im wesentlichen auf der eigenen (nicht von anderen angeleiteten) Verarbeitung von Erfahrungen in Nicht-Lern-Organisationen beruht.

Dabei wird diese individuelle Erfahrungsverarbeitung vor allem als Erfassen und Deuten der (beabsichtigten oder ungewollten) Wirkungen des eigenen Handelns bzw. Verhaltens unter Nicht-Routine-Bedingungen verstanden. Dieses offene, auf wirksames Handeln in der Umwelt bezogene Erfahrungslernen muss aber wegen seines Irrtumsrisikos auch immer wieder zu neuen Ansätzen, Sichtweisen und Problemlösungsstrategien führen.

Die lernende Verarbeitung von Wirkungserfahrungen in nicht primär auf Lernen bezogenen Organisations-, Arbeits- und Tätigkeitszusammenhängen ist meist konzentriert und begrenzt auf jeweils eine bestimmte neue Aufgabe bzw. Problemstellung.

Das heißt: Informelles Lernen ist ein instrumentelles Lernen, ein Mittel zum Zweck. Der Zweck ist – im Gegensatz zum formalen Lernen – nicht das Lernen selbst, sondern die bessere Lösung einer außerschulischen Aufgabe, einer Situationsanforderung, eines Lebensproblems mit Hilfe des Lernens.

Für Watkins/Marsyck hängt erfolgreiches informelles Lernen dabei nicht nur von der Qualität der zugrundeliegenden Aktivität, Reflexion und Kreativität der Lernenden, sondern auch vom Anregungs- und Unterstützungspotential ihrer Umwelt ab.

Das heißt: so wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer/Tutor bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen.

Innerhalb des weiten Feldes des Selbstlernens der Menschen außerhalb formalisierter Bildungsorganisationen analysieren die Autorinnen besonders auch das beiläufige Lernen („incidental learning“), das sich meist unbewusst und unbeabsichtigt als Nebenergebnis anderer Aktivitäten ergibt, als eine besonders umstrittene Spielart des informellen Lernens.

Informelles Lernen ist der Oberbegriff, der sowohl dieses unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen wie ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst, - wobei die Übergänge zwischen beiden Spielarten in der Praxis fließend sind.

Das beiläufige Gelegenheitslernen wird als der problematischste Bereich des informellen Lernens gesehen, denn es ist immer wieder in der Gefahr, sich in Irrtümer und Missverständnisse zu verrennen und Vorurteile zu festigen, solange es nicht bewusst reflektiert und nicht kritisch evaluiert wird. In dem Maße, in dem informelles Lernen nur pragmatisch-instrumentell zur Erreichung anderer Zwecke ad hoc genutzt und nicht auch selbst bewusster reflektiert wird, wächst diese Gefahr. Deshalb soll auch das zunächst unbewusste „incidental learning“ wenigstens im nachhinein als Lernen bewusst gemacht werden.

Es ist diese besondere Problematik des beiläufigen Lernens, die es für Watkins/Marsick wichtig macht, gerade diese Spielart als besonderen Problembereich innerhalb des informellen Lernens abzugrenzen und hervorzuheben.

Die Autorinnen kommen im handlungstheoretischen Zusammenhang zu einer zugespitzten definitorischen Abgrenzung (9):

Danach ist eine reflektierte Lernaktivität in der außerschulischen Umwelt („action with reflection“) die Normalform des informellen Lernens.

Eine unreflektierte Lernaktivität in dieser außerschulischen Umwelt („action without reflection“) ist die besondere Form des beiläufigen informellen Lernens.

„Reflection without action“, theoretisches Lernen ohne Handeln, ist das Kennzeichen des formalen Lernens.

Bei „absence of action and reflection“ handelt es sich nicht mehr um Lernen, (=„non-learning“). Das heißt: wenn sich eine Verhaltensänderung ohne persönliche Lernaktivität ergibt, haben wir es nach dieser Abgrenzung eher mit indirekten Sozialisationswirkungen zu tun als mit Lernen.

Diese Abgrenzungen zwischen informellem Lernen und Sozialisation werden, ebenso wie die Abgrenzung zwischen einem unbewussten beiläufigen und einem bewussten informellen Lernen, besonders in der amerikanischen Literatur immer wieder diskutiert.

Es gibt dann zur Abgrenzung dessen, was gegenüber indirekten, nicht durch aktive Erfahrungsverarbeitung bedingten Sozialisationseinflüssen noch als Lernwirkung angesehen werden kann, verschiedene Kriterien:

Für Allen Tough ist es z. B. entscheidend, ob bei der Verarbeitung von Einflüssen außerhalb von Schulen irgendeine Veränderung beabsichtigt ist. Er schließt in diesem Zusammenhang einen Teil des „incidental“ learning aus dem, was er informelles Lernen nennt, aus (10).

Für Peter Jarvis, den britischen Herausgeber des „International Journal of Lifelong Education“, ist incidental learning zwar ein besonderes nicht-reflektives Verhalten, aber es beruht doch als reaktives Lernen auf einer (reagierenden) Lernaktivität(11).

Für Jack Mezirow beginnt Lernen, wenn neue Anforderungen nicht mehr durch gewohnte Reaktionen bewältigt werden können und deshalb neue Informationen gesucht und die eigenen Vorstellungen entsprechend verändert werden (12).

Auch für Edward Lindemann handelt es sich nur dann um Lernen, wenn aus neuen Situationen bedeutsame Erfahrungen gewonnen werden (13).

Nach Donald Schoen entwickelt sich informelles Lernen vor allem in einem neuen, überraschenden, unbestimmt-unsystematischen, komplexen, unkontrollierten situativen Umwelt-Kontext, in dem routinemäßige Reaktionsmuster versagen und daher ein verändertes Verhalten notwendig wird. Diese Verhaltensänderung muss aber nicht immer bewusst gesteuert werden (14).

In diesem Diskussionszusammenhang wird auch immer wieder auf die von Michael Polany beschriebene „Tacit Knowledge“ rekurriert. Das ist ein heimliches nichtbewusstes Wissen, das sich außerhalb des Aufmerksamkeits-Fokus des Lernenden als Nebenprodukt probierenden

Handelns ergibt. Da auch dieser heimliche Wissenserwerb zu einem (wenn auch heimlichen) Wissenszuwachs führt, der, auch ohne dass dies bewusst werden muss, das Verhalten beeinflusst, handelt es sich noch um Lernen – eben „incidental learning“(15).

Als Hauptkriterium dafür, dass wir es mit Lernen und nicht mit indirekter Sozialisation zu tun haben, schält sich aus diesen Diskussionen im wesentlichen heraus, dass Umwelterfahrungen (bewusst oder unbewusst) so verarbeitet werden, dass es zu einem (expliziten oder heimlichen) Wissenszuwachs kommt, der dann auch Verhaltensdispositionen verändern kann. Diese Wissens- und Verhaltensänderung kann im Rahmen eines erweiterten Lernverständnisses auch pragmatisch-unaufgeklärt und ohne bewusste Deutungsmuster erfolgen.

Gegen den Ausschluss unbewusster Erfahrungsverarbeitung aus dem, was als informelles Lernen gilt, wird in der angelsächsischen Diskussion immer wieder darauf hingewiesen, dass das Ziel menschlichen Lernens nicht immer eine bewusste Erkenntnis ist, ja dass sogar bewusstes Wissen oft routinisiert werden, ins Gefühl gehen, ins Unterbewusste absinken muss, um das Verhalten im Alltag nachhaltig zu bestimmen. Wir können nicht jede Entscheidung immer wieder bewusst reflektiert fällen.

Im Hintergrund dieser Diskussion stehen auch verschiedene Grundauffassungen vom Verhältnis bewussten menschlichen Planens und Handelns zu den komplexen übergreifenden und weitgehend unverfügbaren Umweltzusammenhängen, in die menschliches Wirken einbezogen ist.

In diesem Zusammenhang spielt dann auch ein wachsendes Grenzbewusstsein gegenüber dem formalen Lernen eine Rolle: Dabei wird argumentiert, formalisiertes Lernen konzentriere sich jeweils im Vergleich zu dem in komplexen Lebensumwelten stattfindenden ganzheitlicheren informellen Lernen meist nur auf bestimmte, aus einem komplexeren Ganzen herauspräparierte, didaktisch reduzierte und oft nur auf ein Fach bezogene Aspekte eines Sach- bzw. Problemzusammenhangs. Auch bei sorgfältig geplanten Lehrveranstaltungen kämen aber wegen der Komplexität der Lerngegenstände Faktoren ins Spiel, die nicht vorausgeplant und beabsichtigt sind und die auch nicht alle bewusst erfasst werden können („heimlicher Lehrplan“).

Wenn man davon ausgeht, dass auch das Lernen eine Dimension hat, die weder pädagogischer Planung noch der bewussten Steuerung durch die Lernenden zugänglich ist, dann ergibt sich daraus eine größere Aufgeschlossenheit für das ungeplante „wilde“ Lernen in ganzheitlichen Lebens- und Handlungszusammenhängen außerhalb bewusst geregelter Lernarrangements.

Es kann dann sogar als ein Vorzug des informellen Lernens erscheinen, dass es nicht von einer autorisierten pädagogischen Instanz dosiert und kanalisiert wird, sondern sich unmittelbar aus ganzheitlichen Umwelterfahrungen entwickelt.

Es hängt besonders auch mit der generellen Einstellung zu Macht und Grenzen staatlich-öffentlichen Planens und Gestaltens des Lernens zusammen, wieweit jeweils der Bereich des nicht planmäßig-professionell veranstalteten und nicht öffentlich kontrollierten Lernens beachtet, unterstützt und anerkannt wird.

Wenn man davon ausgeht, dass Sozialisation aufgrund von indirekten Anpassungswirkungen sozialer Lebensbedingungen und Situationen persönliches Verhalten beeinflusst, unterscheidet sich das informelle Lernen davon dadurch, dass es aufgrund einer ganzheitlichen, (d. h. auch bildhaften und gefühlsmäßigen) Verarbeitung von Eindrücken und Erlebnissen aus der Umwelt zur Veränderung von Einstellungen, Vorstellungen und Verhaltensmustern führt.

In dem jüngsten Definitionsansatz von Jens Björnavold wird von einem gemäßigt konstruktiven Lernverständnis ausgegangen, d. h. Lernen wird nicht als passives Aufnehmen von überliefertem, durch Lehrer vermitteltem Wissen, sondern als ein aktives konstruktives Verarbeiten von neuen Eindrücken, Informationen etc. zu jeweils relevantem Wissen verstanden(16).

Diese Verarbeitungsprozesse sind jeweils individuell und kontextbezogen verschieden und sie vollziehen sich zum größeren Teil implizit, unbewusst, heimlich, informell und nur in einem relativ geringen Umfang in den organisierten Lernveranstaltungen der auf Lernen, Lernleistung und fachliche Wissensprüfung spezialisierten Lehr- und Unterrichtsanstalten(17).

Björnavold kommt aus der skandinavischen Tradition eines offenen Verhältnisses zum informellen Lernens und er hat die vergleichenden **Untersuchungen des Europäischen Berufsbildungsinstituts (CEDEFOP) über die Anerkennung des informellen Lernens in fünfzehn verschiedenen europäischen Ländern geleitet.**

Auf dieser Grundlage kommt er 2000 zu einer Definition des nicht-formalen bzw. informellen Lernens, die vor allem auf drei Kriterien abhebt (18):

1. Informelles Lernen ist ein Lernen in der Umwelt außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen.

2. Es wird vom öffentlichen Bildungssystem nicht zureichend anerkannt.

3. Es entwickelt sich in der Regel im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten.

Auch Björnavold unterscheidet im einzelnen innerhalb des Gesamtbereichs des non-formalen Lernens, d. h. allen Lernens außerhalb der formalen Bildungssysteme, zwischen einem geplanten und einem ungeplanten Lernen im Zusammenhang anderer Tätigkeiten und Zielsetzungen. Und er bezieht einen engeren Begriff des informellen Lernens auf das im wesentlichen ungeplante Erfahrungslernen.

Das entscheidende bildungspolitische Anliegen hinter diesen Definitions- und Abgrenzungsdiskussionen ist aber auch für Björnavold die Erschließung eines breiteren Bereichs menschlichen Lernens und menschlicher Kompetenzentwicklung, der bisher im Rahmen des formalen Bildungswesens kaum beachtet und gefördert wurde.

Es geht ihm darum, das noch zu wenig wahrgenommene Lernen der Menschen außerhalb der Bildungsorganisationen und ihrer Lernveranstaltungen besser sichtbar zu machen („Making learning visible“) und ihm die Anerkennung zu verschaffen, die ihm als natürlicher Grundform des Lernens zusteht.

Auch Peter Dehnbostel vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Ernst Uhe von der Technischen Universität Berlin definieren 1999 das informelle Lernen als „nicht organisiertes und nicht formell anerkanntes Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt“ (19).

Sie grenzen aber dieses informelle Lernen im wesentlichen ab gegen ein intentionales Lernen:

„Richtet sich intentionales Lernen von vornherein auf ein vorgegebenes Lernergebnis, so stellt sich beim informellen Lernen ein Lernergebnis ein, ohne dass dies im allgemeinen bewusst angestrebt worden wäre. Das bedeutet natürlich nicht, dass beim informellen Lernen die Intentionalität fehlt. Sie ist nur auf betriebliche und unternehmerische Handlungsziele und -zwecke und nicht auf Lernoptionen gerichtet“ (19).

Es ist m. E. das Entscheidende bei dieser Abgrenzung, dass es beim informellen Lernen im allgemeinen nicht das primäre Ziel ist, etwas bestimmtes zu lernen, sondern mit Hilfe des Lernens eine andere Absicht besser zu verwirklichen, d. h. dass das informelle Lernen sich meist im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und anderen Zielsetzungen als sinnvolle und notwendige Hilfe zum besseren Zurechtkommen in der Umwelt ergibt.

Strittig ist, wieweit es nicht auch beim informellen Alltagslernen Phasen gibt, in denen bestimmte Lernprozesse bewusst intendiert werden – und sei es auch nur als Mittel zum Zweck.

Es gibt sicher eine besondere Nähe des primär auf Lernen ausgerichteten „intentionalen Lernens“ zu dem von Bildungsinstitutionen zielbewusst organisierten formalen Lernen. Aber es gibt auch außerhalb dieses formalisierten Lernens immer wieder von den Lernenden selbst lernzielbewusst gesteuerte Lernprozesse.

Und es stellt sich auch die Frage, ob intentionales Lernen zwingend ein Lernen als Selbstzweck meint oder ob Lernen nicht eigentlich immer „Lernen für das Leben“ sein sollte. Wenn man innerhalb eines übergreifenden Lebensziels und Handlungszusammenhangs die Absicht hat, etwas Bestimmtes zu lernen, kann das zu einem intentionalen informellen Lernen führen. Die Intentionalität ist deshalb kein zureichendes Abgrenzungs- und Ausschließungskriterium gegenüber dem informellen Lernen.

Ähnliches gilt auch für die Abgrenzung zwischen intentionalem schulischem und informellem Erfahrungslernen:

„Beim intentionalen Lernen liegt der Schwerpunkt eher auf der systematischen Wissensvermittlung bzw. fachsystematischen Gestaltung von Lernprozessen und somit auf Aktivitäten der Lehrenden. Beim Erfahrungslernen sind authentische Probleme, Aufgaben und Handlungen Startpunkt des Lernens, weniger eine abstrakte Fachsystematik und daraus abgeleitete curriculare Einheiten“ (20).

Auch hier wird ein charakteristischer Unterschied zwischen einem formalen lehrplanbezogenen und einem eher unmittelbare Umwelterfahrungen verarbeitenden informellen Lernen herausgearbeitet. Aber gibt es nicht auch ein intentionales Erfahrungslernen, das ganz gezielt Erfahrungen verarbeitet, um etwas bestimmtes zu lernen?

Das heißt: auch das Erfahrungslernen lässt sich nicht definitorisch klar abgrenzen gegen intentionales Lernen.

Im Grunde handelt es sich bei diesen beliebten Definitionsabgrenzungen meist um die Feststellung von unterschiedlichen Schwerpunkten und verschiedenen Funktionszusammenhängen und auch von verschiedenen Ähnlichkeiten und Verwandtschaften.

Was damit ausgeleuchtet und umfasst wird, sind „fruchtbare Spannungsfelder, innerhalb derer sich ein erfolgreiches Lehren und Lernen bewegen muss“ (21).

Für eine in diesem Sinne offenere Definition tritt in der internationalen Diskussion besonders John Garrick, Professor am „Research Center for Vocational Education and Training at the University of Technology“ in Sydney, ein. Er hat 1998 unter dem Titel „Informal Learning in the Workplace“ eine umfangreiche Untersuchung veröffentlicht, die die bisher entwickelten Ansätze zu einer Theorie des informellen Lernens im Hinblick auf ihre politischen und ökonomischen Hintergründe kritisch überprüft und auf der Grundlage eines postmodernen Relativismus eine offenere Theoriebildung anmahnt (22).

Er stellt in der internationalen Diskussion zunächst einen breiten Konsens darüber fest, dass „non-formal learning“ die Sammelbezeichnung für alles Lernen außerhalb formaler Bildungsinstitutionen und Bildungsveranstaltungen ist und dass „informal learning“ einen wesentlichen Hauptbereich des nicht formalen Lernens bezeichnet, der aber nicht eindeutig definierbar und kaum vom allgemeinen „nonformal learning“ abgrenzbar ist.

Garrick gründet seinen Beitrag zu einer sich ständig weiterentwickelnden (und, wie er meint, nie endgültigen) Theorie des informellen Lernens auf die Grundvorstellung vom informellen Lernen als einer selbstbestimmt engagierten reflektierenden Verarbeitung persönlicher Erfahrungen auf der Basis einer ethisch begründeten Menschenwürde und personalen Verantwortung - mit der z. B. eine bildungspolitische Manipulierung von Menschen und Instrumentalisierung ihres Lernen unvereinbar ist.

Er geht davon aus, dass das informelle Lernen in den letzten Jahren eine so mächtige und vielseitige internationale Bewegung geworden ist und eine so breite weltweite Aufmerksamkeit gefunden hat, dass es von keiner einzelnen Perspektive aus ganz erfasst werden kann. Er stellt kritisch fest, **jeder Ansatz zu einer Theorie des informellen Lernens - auch sein eigener – sei durch einen persönlichen Standpunkt, einen sozialen Blickpunkt und durch implizite wie explizite Deutungsmuster etc bestimmt und begrenzt**. Er fordert daher auch selbst bewusst die Kritik derer heraus, die andere Perspektiven haben.

Garrick vertritt eine „postmoderne“ Offenheit, die „such a powerful and 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.

Garrick verfolgt auch kritisch die Debatten

- über die verschiedenen Versuche einer Abgrenzung des informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen, der Sozialisation, dem Erfahrungslernen und dem beiläufigen („incidental“) Lernen und

- über die verschiedenen Abgrenzungskriterien wie Intentionalität, Bewusstheit, Planmäßigkeit etc.

Er hält diese Abgrenzungen für unnötige und unzulässige Versuche einer Festlegung gegenüber einer umfassenden natürlichen Lebensfunktion,

- die jeweils weitgehend von den verschiedenen lernenden Menschen selbst bestimmt und gesteuert wird,
- die wesentlich von der jeweiligen Kultur, sozialen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Umwelt und Machtstruktur geprägt wird,
- deren Bedeutung sich in laufenden Diskursen ständig verändert und
- deren Entwicklung auch durch die Theoriebildung selbst beeinflusst wird.

Er zieht daraus den Schluss, in einer offenen postmodernen Theorie und Praxis des informellen Lernens müsse Raum sein für ein breiteres Spektrum von verschiedenen Schwerpunkten, Deutungen, Akzentuierungen, die sich jeweils auch verschieden gruppieren, um verschiedene Ziele zu verfolgen: etwa eine bestimmte ökonomische oder politische Nutzung, eine bessere gesellschaftliche Anerkennung, eine breitere Kompetenzentwicklung, mehr Aufklärung und Emanzipation oder ein unabhängigeres selbstbestimmteres Lernen der Menschen.

Garrick zieht selbst die letzteren emanzipatorischen Bildungs-Ausrichtungen vor, auch wenn er den aufklärerbischen Optimismus über den Fortschritt zu immer mehr Emanzipation und Selbstbestimmung der Menschen und ihres Lernens nicht teilt.

Auch in unserem Zusammenhang sind die Fragen, wie und wieweit bei der Definition des informellen Lernens nach Grad und Richtung von Intention, Planung und Bewusstsein differenziert werden muss, nicht entscheidend.

Wichtiger ist die Frage, wie ein bisher kaum erschlossenes „natürliches“ Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann.

Da im Deutschen ohnehin der Begriff des „Nicht-Formalen Lernens“ nicht geläufig ist, bietet es sich für die deutschsprachige bildungspolitische Diskussion an, auf die feinsinnigen und z. T. kontroversen Abgrenzungen zwischen einem „nicht-formalen“ und einem „informellen“ Lernen zu verzichten und sich auf eine undifferenzierte Zusammenfassung unter dem gemeinsamen Begriff des „informellen Lernens“ zu einigen.

Damit werden die in der Praxis ohnehin schwierigen Abgrenzungen zwischen einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen vernachlässigt und der **Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt**.

Das entspricht auch der Definition, die Nick Small von der britischen Open University - in Anlehnung an einen früheren Definitionsansatz von Coombs aus dem Jahre 1973 - bei der Europäischen Konferenz „Lifelong Learning Inside and Outside of Schools“ am 26.02.99 in Bremen vorgeschlagen hat und der dort eine breite Zustimmung gefunden hat: „Informal learning is a

non-taught lifelong process“ „outside the established formal system“ „that allows individuals to aquire values, skills and knowledge from daily experience“ (23).

Bei dem Kongress der American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) und der Vereinigung der amerikanischen Professoren der Erwachsenenbildung (CPAE) vom 13.-16.-10.99 in San Antonio, USA, gab es in den Diskussionen über das informelle Lernen einen weitgehenden Konsens über dessen Grundcharakter als Selbstlernen außerhalb von belehrenden Bildungsveranstaltungen. Es wurde aber noch als ein wichtiges Definitionskriterium die Direktheit dieses Lernens („learndirect“) vorgeschlagen:

Informelles Lernen als ein meist durch konkrete Probleme, Situationen, Anforderungen im Lebensvollzug veranlasstes Lernen zielt so direkt wie möglich auf unmittelbar verwendbare Informationen, Antworten, Problemlösungen – ohne lange Lehrgangsumwege, auf denen man oft erst zu spät (wenn überhaupt) zu den Fragen kommt, die das eigene Suchen und Lernen ausgelöst hatten.

Es ist diese moderne ungeduldige Direktheit des Fragens und Antwort-Erwartens in aktuellen Lernsituationen, die den Duktus des informellen Lernens von dem eines Lernens unterscheidet, das weiter ausholend die Hintergründe und Zusammenhänge der Fragen und der verschiedenen möglichen Antworten aufzuhellen und zu verstehen versucht.

Es geht bei diesem lebensimpliziten Lernen primär um unmittelbare Problemlösungshilfen, die es möglich machen, dass das Leben, Arbeiten, Planen, Produzieren etc. ohne große Verzögerungen weiter gehen kann.

Die britische Regierung hat jetzt im Zusammenhang ihrer „University for Industry“ dieses „Learndirect“ sogar zum leitenden Prinzip ihrer landesweiten Lifelong Learning Initiative gemacht.

Diese gezielte Direktheit des informellen Lernens entspricht sicher dem modernen beschleunigten Lebensrhythmus. Seine pragmatisch-unreflektierte Kurzatmigkeit macht aber auch die Notwendigkeit einer Entwicklungshilfe und Ergänzung dieses Lernens und seiner Einbeziehung in weitere kontinuierlichere und nachhaltigere Lernzusammenhänge deutlich.

Es bleibt jedenfalls als ausschlaggebendes Kriterium für das informelle Lernen,

dass es nicht in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen.

Da dieses situative Lernen außerhalb des formalisierten Bildungswesens schon von allen Menschen recht und schlecht praktiziert wird, **ist es eine noch unvollkommene Grundform** des „lebenslangen Lernens aller“.

Die Menschen bleiben allerdings bei diesem jeweils anforderungsbezogenen ad hoc-Lernen oft stecken und resignieren, da dieses alltags- und erfahrungsbezogene Lernen bisher nicht die Unterstützung und Anerkennung gefunden hat, die für seine notwendige Weiterentwicklung unumgänglich ist.

Es geht bei der Unterstützung des informellen Lernens um eine behutsame Entwicklungshilfe, die es diesem noch unvollkommenen, zufälligen, sporadischen, ungeduldigen, planlosen ad hoc-Lernen ermöglicht bzw. erleichtert, sich zu einem etwas bewussteren, kontinuierlicheren und zusammenhängenderen Lernen – und damit zu einem nachhaltigeren Fundament für das „lebenslange Lernen aller"- weiterzuentwickeln.

Wir versuchen im folgenden zunächst zwei wesentliche Voraussetzungen für eine angemessene Förderung des informellen Lernens zu klären:

1. Wieweit können die umfangreich dokumentierten Erkenntnisse über verschiedene Ausprägungen bzw. Spielarten des informellen Lernens wie das „Erfahrungslernen", das „implizite" bzw. „beiläufige" Lernen, das „Alltagslernen", das „selbstgesteuerte Lernen", das „Lernen am Arbeitsplatz" und das „Lernen zur „Kompetenzentwicklung" jeweils wichtige Aspekte und Bereiche des informellen Lernens erhellen und damit etwas Wesentliches beitragen zu einem besseren Gesamtverständnis des informellen Lernens?

2. Wie hat sich die Diskussion, die Anerkennung, die Unterstützung und die praktische Umsetzung und Integration des informellen Lernens in anderen Ländern entwickelt? Und welche Einsichten und Anregungen können wir daraus für entsprechende deutsche Bemühungen gewinnen ?

4.2 Informelles Lernen als Erfahrungslernen

In der internationalen besonders der angelsächsischen Literatur begegnet man immer wieder der Gleichsetzung von informellem Lernen und Erfahrungslernen.

Das informelle Lernen als nicht veranstaltetes unmittelbares Verarbeiten von Reizstrukturen, Eindrücken, Informationen, Erlebnissen, Begegnungen etc. in den verschiedensten Umweltbereichen wird als quasi natürliches Erfahrungslernen („experiential learning") abgegrenzt von einem künstlich arrangierten, didaktisch präparierten, erfahrungsfern-abstrakten, theoretisch-verbalen Nachlernen dessen, was es schon an fertigem Wissen gibt, in schulartigen, von unmittelbaren Lebenserfahrungen in der außerschulischen Umwelt abgehobenen pädagogischen „Schonräumen".

Diesem formalen Lernen gegenüber konzentriert sich das informelle Erfahrungslernen auf das direkte Verarbeiten von Primärerfahrungen zu jeweils handlungs- und problemlösungsrelevantem Wissen. Dieses erfahrungsbezogen-lebensnahe Lernen schert sich wenig um Theorien und Warum-Fragen, es begnügt sich mit der vergleichend apperzipierenden Erkenntnis von „Wenn-Dann-Relationen", deren variierende Anwendung ein erfolgreiches Handeln und Problemlösen in der eigenen Umwelt ermöglicht.

Wie lässt sich dieses „Erfahrungslernen" definieren? Wenn wir uns an das Standardwerk des von der Harvard-University kommenden Professors David A. Kolb von 1984 über „Experiential Learning" halten (24), dann kommen wir zu der Erklärung: Erfahrungen entstehen aus der aufmerksamen Wahrnehmung von Reizstrukturen, Sinneseindrücken, Erlebnissen, Begegnungen etc. aus der Umwelt und ihrer persönlichen Verarbeitung. Der Mensch macht Erfahrungen, d. h. er nimmt etwas, was ihm begegnet, was aus seiner Umwelt auf ihn zukommt,

was er hört, sieht, empfindet, erlebt selektiv auf und bezieht es aktiv ein in den Zusammenhang dessen, was er bisher schon wahrgenommen – „als wahr aufgenommen“ und erfahren – „auf seiner Lebensreise erfahren“- hat.

Das heißt: Erfahrungen sind nicht einfach Produkte oder Reflexe der Umwelt, sondern Ergebnisse eines Zusammentreffens und einer teils mehr rationalen, teils mehr gefühlsmäßigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt.

Erfahrungslernen ist also eine persönliche, biographisch und sozial-kulturell bedingte Umwelterfassung des Menschen.

Für die Koryphäen der amerikanischen Experiential Learning-Forschung und -Diskussion: Morris T. Keeton, (ehemaliger Leiter des Educational Testing Service in Princeton und Gründungspräsident des amerikanischen „Council for Adult and Experietial Learning“), Cyril O. Houle, (Professor für Erziehungswissenschaft an der University of Chicago) Arthur W.Chickering (ehemaliger Rektor des Empire State College) und James S Coleman, (Soziologieprofessor an der University of Chicago) sind Erfahrungslernen und informelles Lernen weitgehend dasselbe.

Keeton definiert Erfahrungslernen als „learning as it occurs outside of classrooms“ (25), d. h. als „informal learning“.

Auch Houle geht von einer grundlegenden Dichotomie zwischen „experiential and classroom learning“ bzw. zwischen „experiential and scholarly learning“ (26) aus.

Coleman (27) und Chickering (28) definieren Erfahrungslernen als einen Prozess, bei dem sich Veränderungen in Wissen, Kompetenz, Einstellung etc aus dem unmittelbaren Erleben in der Umwelt und nicht aus einer durch Lehrer vermittelten Wissensüberlieferung ergeben.

Für Cyril Houle beginnt z. B. die Renaissance des Erfahrungslernens im Hochschulbereich mit den Bemühungen der amerikanischen Universitäten „to move outward from cloistered instruction in basic texts toward direct though supplementary firsthand experience“ (26).

Auch in der neueren wissenschaftlichen Diskussion in den USA wird es als Hauptkennzeichen des informellen Lernens angesehen, dass es auf unmittelbaren Umwelterfahrungen und nicht auf einer pädagogisch arrangierten und didaktisch präparierten Wissensvermittlung beruht.

Dabei wird klar abgegrenzt: Es handelt sich noch nicht um informelles oder Erfahrungslernen, wenn in der Auseinandersetzung mit der Umwelt nur zufällige sinnliche Eindrücke additiv im Gedächtnis aneinandergereiht werden. Diese sinnlichen Eindrücke müssen vergleichend zugeordnet und in bisher entwickelte Erfahrungs- und Vorstellungszusammenhänge eingefügt werden und sie werden dadurch erst zu „Erfahrungen“ verdichtet.

Erfahrungslernen zielt auf ein durch die Auswertung unmittelbarer Erlebnisse entwickeltes „Erfahrungswissen“, das ein besseres Zurechtkommen in den Umweltbereichen, in denen diese Erfahrungen gemacht wurden, ermöglichen soll.

Die aus diesem Erfahrungswissen gespeiste Lebenstüchtigkeit im Verhältnis zur Umwelt beruht dann wesentlich auf einem wachsenden geordneten Erfahrungsschatz – und weniger auf einem systematischen Wissen.

Ein über ein begrenztes Erfahrungswissen hinausführendes systematisch zusammenhängendes Wissen erwächst erst aus einer weiteren bewusst machenden, verbindenden, systematisierenden Reflexion, die zur Erkenntnis von Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Systemzusammenhängen führt.

Und das ist dann auch der Punkt, an dem eine formale Unterstützung und der Anschluss an bisher schon erarbeitete Wissenszusammenhänge anderer Menschen und Zeiten notwendig werden.

In diesem Zusammenhang wird dann z. T. - auch in Deutschland (29) - die Unterscheidung zwischen Primärerfahrungen aus der unmittelbaren Lebens- und Arbeitsumwelt und Sekundärerfahrungen, d. h. vermittelten Erfahrungen anderer, deren Präsentation meist besonderer Veranstaltungen bedarf, gemacht. Es sind dann die primären Erfahrungen, die vor allem als Quellen des informellen Lernens gesehen werden, während die Vermittlung der Sekundärerfahrungen mehr im Bereich des formalen Lernens erfolgt.

Gegen diese Unterscheidung eines informellen Erfahrungslernens in der unmittelbaren Umwelt und eines formalen Lernens aus schulisch vermittelten Erfahrungen anderer wird aber kritisch eingewandt, das, was Bildungsinstitutionen vermitteln, seien weniger sekundäre Fremderfahrungen als vielmehr schon zu Erkenntnissen und Gewissheiten d. h. zu kodifiziertem systematisiertem Wissen verarbeitete Primär- und Sekundärerfahrungen.

In unserem Zusammenhang ist vor allem die allgemeinere Unterscheidung zwischen informellem Lernen als Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen in der außerschulischen Umwelt und formalem Lernen als Verarbeitung von vermitteltem Wissen in besonderen Lernveranstaltungen wichtig.

Die Grenzen des informellen Erfahrungslernens werden in der amerikanischen Diskussion vor allem darin gesehen, dass es sich hier um ein nicht kritisch reflektiertes Lernen handelt, das relativ direkt und praktisch zu nachhaltigen Performanzsteigerungen führen soll, ohne dass dazu stimmige Erklärungen oder Theorien für nötig gehalten werden.

Mit wachsender Erfahrung wächst bei diesem informellen Lernen die Zahl der gespeicherten Bedingungs- und Handlungsverknüpfungen, der Wenn-Dann-Beziehungen und der typischen Phänomenstrukturen, deren Beachtung in jeweils ähnlichen Situationen immer wieder zu erfolgreichem Handeln führt. Auf diese Weise entwickelt sich ein zusammenhängendes ganzheitliches Erfahrungswissen, das nicht primär im rationalen Bewusstsein, sondern mehr in einem ganzheitlichen Gefühl und Gespür für Zusammenhänge angesiedelt ist.

In der direkten Konfrontation mit praktischen Problemen und Anforderungen in der ungefilterten Alltagsumwelt wird mehr implizit problem- und handlungsbezogen und mehr nach Fällen und Beispielen als nach Regeln und abstrahierten Theorien gelernt.

Vieles kann allerdings auch nur pragmatisch gelernt werden, weil die kausalen Bedingungszusammenhänge entweder zu komplex und deshalb nicht erklärbar und beschreibbar sind oder

weil schnell und routinisiert gehandelt werden muss und nicht jedes Mal bewusst analysiert, reflektiert und diskutiert werden kann.

In solchen Anforderungssituationen können kritische Analysen und theoretische Reflexionen sogar verunsichern und erfolgreiches Handeln verhindern.

Ein deutlicher Konsens in der amerikanischen Diskussion scheint dahin zu gehen, dass sich insgesamt gesehen menschliches Lernen so weit wie möglich in einem jeweils situationsangemessen ausbalancierten Verhältnis von Erfahrung und Reflexion, von intuitivem Handeln und distanziertem Nachdenken, von Erfahrungs- und Reflexionslernen, von spontaner und theoriegeleiteter Reaktion auf Herausforderungen aus der Umwelt entwickeln soll.

Deshalb stößt auch eine Entweder-Oder-Alternative zwischen praxis- oder theoriebezogenem Lernen eher auf Widerspruch. Es geht vielmehr um ein jeweils situationsangemessenes Ergänzungs- und Wechselverhältnis beider Lernansätze in der reflektierenden Auseinandersetzung mit konkreten Umwelterfahrungen und Herausforderungen.

Allein durch systematisches Lernen von abstrakten Wissenssystemen ist allerdings für die „Experiential-Learning"-Vertreter ein „besser leben lernen" nicht möglich. Wenn der Bezug zu unmittelbaren Umwelterfahrungen fehlt, könnte Lernen allenfalls zu einem interessanten Glasperlenspiel werden, das aber kaum etwas beitragen kann zur Selbstbehauptung und zur Verbesserung der Lebenssituation und Lebensqualität der Menschen in ihrer Umwelt.

Andererseits kann auch bloßes informelles Erfahrungslernen zwar zu praktischer Lebenstüchtigkeit führen, es bleibt aber meist auf einen begrenzten Umweltbereich eingeschränkt, erkenntnismäßig blind und ohne kritische Reflexion.

Der erfolgreichste Lerner ist daher der von Donald Schoen skizzierte „reflective practitioner" (30), der praktische Erfahrungen reflektierend verarbeitet.

Das veranlasst z. B. David Kolb zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie besonders von Piaget (31). Er stellt in Frage, dass das Verhältnis zwischen Erfahrungslernen und Reflexionswissen das einer hierarchischen Stufenfolge ist, bei der das Lernen zu immer höheren Stufen der Abstraktion führt.

Ein rein theoretisch-abstraktes Lernen kann schon deshalb nicht die anstrebenswerte höchste Stufe des Lernens sein, weil es praktisch wirkungslos ist, jedenfalls wenn man „besser leben lernen" als Ziel des Lernens annimmt.

Die notwendige Weiterentwicklung des informellen Erfahrungslernens wird von Kolb nicht als eine Höherentwicklung zu mehr Theorie und Abstraktion gesehen. Er versteht sie eher als Ausdifferenzierung auf jedem Level der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Der Aufbau eines immer differenzierteren geordneten Erfahrungsschatzes verdient dann die gleiche Anerkennung wie die Erarbeitung einer differenzierten Theorie. Und es ist für ihn auch nicht legitim und nicht gerecht, die „Lernfähigkeit" und die gesellschaftliche Anerkennung einseitig auf ein theoretisches Schul-Lernen zu beziehen.

Wenn man aber den begrenzten Horizont des unmittelbaren informellen Erfahrungslernens ernst nimmt und den Erkenntniswert des Einbringens von Einzelerfahrungen in einen weiteren theoretischen Erklärungszusammenhang anerkennt, dann erscheint es sinnvoll und notwendig, die Beschränktheit des unmittelbaren Erfahrungslernens in der eigenen Lebensumwelt durch die Konfrontation mit anderen Erfahrungen, Perspektiven und Verständnistheorien bewusst zu machen und aufzubrechen.

Die Vermittlung einer Vielfalt möglicher Erfahrungsperspektiven und alternativer Erfahrungsverarbeitungen ist aber kaum auf dem Wege einer vielfältigen Erweiterung der unmittelbaren Umwelterfahrungen, sondern nur durch Einbeziehung ihrer theoretischen Vermittlung möglich. Und das ist dann in diesem Zusammenhang eine zentrale Aufgabe des von der unmittelbaren Umwelterfahrung abgehobenen formalen Lernens in besonderen Bildungsinstitutionen.

Aber ohne den Bezug zu primären Umwelterfahrungen hängt das theoretische schulische Lernen in der Luft.

Die Abgehobenheit von unmittelbaren Erfahrungen und bewegenden Herausforderungen in der vielfältigen sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen, gesellschaftlichen, nachbarschaftlichen, familiären Lebensumwelt ist immer schon als eine strukturelle Gefahr bei jeder Veranstaltung eines rein verbalen systematischen Lernens gesehen worden.

Deshalb gab es in der Schulkritik immer wieder Ansätze, die formalisierte Wissensvermittlung stärker auf Elemente des Erfahrungslernens in außerschulischen Lebenszusammenhängen, d. h. auf Formen des informellen Lernens zurückzubeziehen.

Seit den 20er Jahren des 20.Jahrhunderts gibt es auch in der deutschen Reformpädagogik die Kritik an dem als zu theoretisch-fachsystematisch und abstrakt-verbal eingeschätzten Lernen im öffentlichen Schulsystem. Und immer wieder wurde versucht, dieses l'art pour l'art-Lernen in selbstgenügsamen formalisierten Lehr/Lernsystemen durch mehr Erfahrungs- und Erlebnisbezogenheit, mehr praktisches Lernen, mehr Lernen im Lebens- und Arbeitszusammenhang, mehr unmittelbares Lernen in der außerschulischen Lebensumwelt, mehr Anknüpfung an das Alltagshandeln etc. zu kompensieren und dadurch die Kluft zwischen Schule und Leben, Schulwelt und außerschulischer „Realität" aufzubrechen und zu erweitern. Die meisten dieser Reformversuche haben aber in Deutschland keinen nachhaltigen Erfolg gehabt.

Im Grunde versuchten diese Reformansätze verschiedene Facetten des „informellen Lernens" in außerschulischen Umweltauseinandersetzungs-Zusammenhängen aufzugreifen, auch wenn dafür der zusammenfassende Begriff „informelles Lernen" noch nicht benutzt wird. Das Erfahrungslernen, Alltagslernen, praktische Lernen etc. wurden in dieser Diskussion noch nicht als verschiedene Formen eines eigenständigen „natürlichen" menschlichen Lernens zur humanen Behauptung in einer schwierigen Umwelt verstanden. Der Haupt-Bezugspunkt dieser Reformpädagogik war und blieb weitgehend das schulische Lernen, dessen strukturelle Mängel durch den Einbau von Elementen eines lebensnäheren umweltbezogenen Lernens ausgeglichen werden sollten.

Aber das relativ geschlossene formalisierte Lernens in bewusst von der verwirrenden und bedrohlichen außerschulischen Umwelt abgehobenen schulischen „Schonräumen" erwies sich immer wieder als ein stabiles in sich stimmiges System der planmäßigen auf fachsystematische Lehrpläne bezogenen Wissensvermittlung, das sich mit seinen Stärken und Schwächen nicht zuletzt auch deshalb behauptet hat, weil es die fehlenden Interessen und Motivationen

bei den Lernenden durch Sanktionen, Gratifikationen und die Verbindung mit der Vergabe gesellschaftlicher Berechtigungen kompensieren konnte (32).

Dieses formalisierte System hat sich bei der Vermittlung sozialen Wissens durchaus bewährt. Seine Vertreter haben es deshalb auch als unfair empfunden, wenn sie mit zusätzlichen Aufgaben belastet werden sollten, die sich aus dem pädagogischen Versagen von Familie und Gesellschaft ergeben.

Neuere Anstöße zur Entwicklung und Nutzung erfahrungsbezogenerer lebensweltnäherer Formen des informellen Lernens haben sich daher auch eher als eigenständige Ergänzungen neben dem formalen schulischen Bildungssystem etabliert. Das heißt schulsystemwidrige Formen einer lernenden Auseinandersetzung mit der realen Lebens-, Arbeits-, Gesellschafts-Wirtschafts- und Medien-Umwelt haben sich zum Teil eigene Umsetzungsformen am Rande des öffentlichen Bildungssystems geschaffen – wie z. B. die outward-bound-Bewegung für abenteuer- und erlebnisbezogenere Formen des Lernens.

Trotzdem gingen aber vom informellen Lernen immer wieder wichtige Impulse für ein unmittelbareres erfahrungsbezogeneres Lernen auch in den klassischen Bildungsinstitutionen aus.

Auch in den USA ist die Ausrichtung auf das „outdoors-Lernen“, auf das Erfahrungslernen in der unmittelbaren Umwelt außerhalb der Unterrichtsräume, ein ständiger Reformanstoß für das formale Lernen. Und es gibt auch immer wieder Versuche, die offeneren ganzheitlicheren Lernansätze bei den Primärerfahrungen der Menschen in ihrer täglichen Lebenswelt auch in die Bildungsinstitutionen selbst hineinzubringen – um eine einseitige „indoors-Orientierung“ auszugleichen (33).

Die Frage, wieweit das informelle Lernen auch für die Schulen, Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen wichtige Reformimpulse geben kann und soll, ist ein Grundthema der amerikanischen Diskussion. Die entsprechenden Übertragungsversuche werden auch bewusst als „an adventure to attempt change in institutions“ und als schwieriges „Abenteuer“ (34) gesehen, aber die darauf bezogenen Erfahrungsberichte zeigen, dass diese Versuche zwar in den USA im ganzen erfolgreicher waren als in Deutschland, dass sie aber auch dort mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten und z. B. die Entwicklung eigener didaktischer Methoden und besonderer Mentalitätsveränderungs-Strategien gegenüber den Lehrern und Dozenten, für die eine Umstellung auf die außerschulischen Umwelterfahrungen der Lerner/innen und auf Projekte und Praktika in dieser Umwelt sehr unbequem ist, notwendig machten (35).

In diesem Zusammenhang ist es interessant zu sehen, dass sich die amerikanische Forschung zum Erfahrungslernen schwerpunktmäßig gerade auf die Versuche, zu neuen (Angleichungs- und Ergänzungs-)Kombinationen von informellem und formalem Lernen zu kommen, konzentriert hat (36).

Die Einschätzung der Bedeutung des Erfahrungslernens und das Interesse für ein umweltsituationsbezogenes Lernen hängt auch in der professionellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion von der Grundeinstellung zu einer informellen, nicht professionell organisierten Erziehungswirklichkeit ab.

In einer hermeneutischen Tradition, die die unabhängig von den Pädagogen gegebenen Erziehungsphänomene in der außerschulischen Welt als Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung ernst nimmt, finden z. B. die unbewussten Wirkungen be-

stimmter ganzheitlich-irrationaler Lebensformen (z. B. in der ritterlichen, bäuerlichen, klösterlichen, bürgerlichen Umwelt) gegenüber den begrenzten Wirkungen bewusster Erziehungs- und Belehrungsmaßnahmen eine besondere Beachtung (37).

Wenn dagegen Lernen und Wissen aus einer mehr entwicklungspsychologisch-konstruktivistisch bestimmten Sicht stärker als Ergebnisse innermenschlicher Entwicklungs- und Reifungsprozesse gesehen werden, dann verlieren die immer neuen Herausforderungssituationen in der Umwelt an Bedeutung.

Wenn man pragmatischer das bessere Zurechtkommen in einer undurchsichtig-bedrohlichen Umwelt als zentrales Ziel des Lernens annimmt, dann erhält das informelle Erfahrungslernen in dieser Umwelt ein stärkeres Gewicht und eine zentralere Bedeutung.

Auch in der deutschen Berufsbildungs-Diskussion spielt die Unterscheidung und verschiedene Gewichtung eines aus informeller Erfahrungsverarbeitung entwickelten Wissens und eines formal-theoretisch angeeigneten Wissens eine Rolle.

Dabei ist diese Unterscheidung nicht zuletzt deshalb wichtig, weil das Erfahrungswissen das Arbeitshandeln stärker steuern kann als das theoretisch vermittelte Wissen (38) und weil formales Wissen kein zuverlässiger Indikator für praktisches Können ist (39).

Das hängt damit zusammen, dass besonders das wissenschaftliche und soziokulturelle Umfeld meist zu komplex ist als dass es durch formalisiertes fachwissenschaftliches Lernen angemessen erschlossen werden könnte.

Informelle ganzheitliche Erfahrungen in komplexen Umwelten können zwar im allgemeinen weniger zu klaren Erkenntnissen führen als das formalisierte Lernen in Bildungsinstitutionen, aber aus dem informellen Erfahrungslernen entwickeln sich unmittelbarer die notwendigen Handlungskompetenzen (40).

In der internationalen Diskussion werden die spezifischen Grenzen des informellen Erfahrungslernens intensiv erörtert. Dabei wird vor allem darauf verwiesen, dass das lernende Verarbeiten von unmittelbaren Umwelterfahrungen meist zu eng auf den je eigenen Erfahrungskreis der Lernenden begrenzt bleibt und dass es nicht zur notwendigen Auseinandersetzung mit dem, auf das man in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt nicht gestoßen ist, führt.

Aus dieser Diskussion über das informelle Erfahrungslernen wird auch klar, dass

menschliches Lernen offenkundig mehr ist als ein Lernen aus eigenen Primärerfahrungen. Selbst wenn man das Lernen aus der Vermittlung systematisierter Erfahrungen anderer Menschen und Zeiten in Bildungsveranstaltungen noch zu einem erweiterten (sekundären) Erfahrungslernen zählen würde, ist Lernen mehr als primäres und sekundäres Erfahrungslernen zusammen. Denn es gibt auch ein fruchtbares Lernen aus der Auseinandersetzung mit Theorien, Ideen, Glaubenszeugnissen, aus spontanem Nachdenken und kreativem Gestalten, aus medialen Präsentationen und Diskussionen, aus theoretischem Diskurs und Gespräch, aus Musik und Kunst, Phantasie und Träumen, aus Briefen und Zeitungsartikeln und vielem anderem, was einem im eigenen Lebenszusammenhang begegnen kann, ohne dass es den Charakter eigener ganzheitlicher „Erfahrungen“ gewinnt.

Ebenso gibt es auch im Bereich des formalen Bildungswesens ein Lernen aus gezielt veranstalteten Erfahrungsanstößen.

Als Resümee zur Klärung des Verhältnisses von informellem Lernen und Erfahrungslernen ergibt sich aus dieser Diskussion für unseren Zusammenhang die Erkenntnis:

Das Erfahrungslernen und das informelle Lernen haben eine große gemeinsame Schnittmenge, aber sie sind nicht identisch. Beide reichen jeweils über das, was ihnen gemeinsam ist, hinaus. Aber sie sind doch so eng verwandt, dass die Einsichten in die Formen und Strukturen des Erfahrungslernens zugleich Aufschluss geben können über wesentliche Züge des informellen Lernens.

4.3 Informelles Lernen als „implizites" Lernen

Das informelle Lernen wird auch immer wieder als „implizites Lernen" bezeichnet.

Implizites Lernen wird im allgemeinen definiert als nicht-intentionales, nicht-bewusstes, und nicht verbalisierbares Lernen (41), das auf einer unwillkürlichen Aufmerksamkeit beruht. Klassische Beispiele für solche nicht formalisierbaren und nicht verbal explizit zu machenden Lernprozesse sind das kindliche Lernen der Muttersprache (42) und das Erlernen von Musikstilen (43). Dieses implizite Lernen führt aber meist zu erfolgreichem Handeln und praktischer Handlungskompetenz (44).

Implizites Lernen bezieht sich – wie in der Regel auch das informelle Lernen – nicht auf Regelkenntnis, sondern auf eine mehr gefühlsmäßig-ganzheitliche Reizaufnahme, Situationserfassung , Gestaltwahrnehmung, die jeweils nicht zu explizitem Wissen führt, sondern mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt.

Implizites Lernen führt zu kaum verbal erklärbaren Handlungserfolgen und Handlungskompetenzen (45) und im Zusammenhang mit Alltagshandeln unversehens zu tauglichen Reaktions- und Handlungsmustern (42).

Es entwickelt sich – wie das informelle Lernen – in den verschiedensten Tätigkeitszusammenhängen (46), bei denen sich die Aufmerksamkeit primär auf Handlungen und Handlungsziele und nicht auf das damit verbundene Lernen richtet. Diese Lernen ist in ganzheitliche Umwelterfahrungen eingebettet und es kann deshalb vor allem durch vielfältiges Tätigsein, Üben, Nachahmen und Spielen gefördert werden (47).

Dieses unbewusste, nicht direkt intendierte Lernen berührt sich mit dem „incidental learning" bzw. dem „beiläufigen Lernen", d. h. mit dem unbewussteren Teil des informellen Lernens.

Auch dem impliziten Lernen wird in jüngster Zeit eine zunehmende Beachtung geschenkt und zwar vor allem mit folgenden Begründungen:

1. Es ist handlungswirksamer und führt erfolgreicher zur Entwicklung von Handlungskompetenzen als ein explizites bewusstes Aufnehmen von Wissen und Regeln. Explizites Lernen führt nicht selten erst dann zu Handlungskompetenz, wenn es vorher zu implizitem Wissen wird (48) d. h. „in Fleisch und Blut übergeht".

2. Je komplexer und undurchschaubarer die moderne Umwelt wird, in der die Menschen zurechtkommen und sich behaupten und bewähren müssen, desto weniger ist diese Welt ra-

tional-regelhaft fassbar und desto wirkungsloser wird ein explizites verbales Lernen in Bezug auf ein besseres Zurechtkommen der Menschen in ihrer Umwelt. Aufgrund der „Nichtformulierbarkeits-These“, nach der die moderne Welt immer weniger in Begriffen, Gleichungen, Regeln Gesetzmäßigkeiten fassbar, vermittelbar und lernbar wird, hat vor allem Michael Polanyi von der Gestaltpsychologie her die Bedeutung eines ganzheitlich-unbewussten impliziten Lernens herausgestellt. Er untersuchte die Bedeutung der impliziten Gestalt- und Ablaufwahrnehmung, die wir nicht verbal explizieren können, für die Entwicklung von Lebenstüchtigkeit, für die Nutzung des daraus erwachsenen heimlichen Wissens und für den Transfer von unbewusstem Können in natürlichen (d. h. nicht künstlich in Labors und Schulen vereinfachten) Anforderungssituationen (49).

Eine Konsequenz ist dann, dass eine bewusste rationale Analyse der Einzelfaktoren, die einen solchen ganzheitlichen Handlungsvollzug bestimmen, erfolgreiches Handeln eher stören als fördern kann, weil sie die Aufmerksamkeit von der motivierenden und handlungsleitenden Gesamtvorstellung und Gefühlseinstellung ablenkt (50) und weil es in komplexen, nicht artifiziell reduzierten Lernumgebungen meist gar keine systematisch zu erfassende Faktorenkombination als Ansatzpunkt für ein bewusstes explizites formalisiertes Lernen gibt (51).

3. Dem impliziten Lernen kommt eine besondere Bedeutung zu im Zusammenhang der modernen Wendung vom verbalen zum bildhaften und praktischen Lernen, von der Vermittlung fertigen Wissens zur Kompetenzentwicklung für neue Wissenskonstruktion und vom linearen Lernen im Unterricht zum „Hyperlearning“ in Netzwerken, Lernumwelten, Lerngesellschaften: „Eine Sensibilisierung für implizite Wissens- und Lernformen verlagert das didaktische Interesse in erheblichem Maße vom Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen auf ein Lernen im Funktionsfeld und in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen“ (52).

4. Im formalen Bildungswesen stand fast immer nur das explizite Lernen als bewusstes Aufnehmen und Einprägen von vorgegebenem meist fachsystematisch geordnetem und didaktisch zubereitetem Wissen im Mittelpunkt. Die Möglichkeiten dieses expliziten Lernens sind inzwischen weitgehend „didaktisch ausgereizt“ (53). Eine wesentliche Erweiterung des Lernens zu einem „lebenslangen Lernern aller“ kann daher nur noch durch eine neue Förderung des impliziten Lernens erfolgen.

Wieweit ist demnach nun das informelle Lernen ein implizites Lernen?

Es ist ein wesentliches Kennzeichen des informellen Lernens, dass es sich im unmittelbaren Lebensvollzug außerhalb der formalisierten Bildungsstrukturen entwickelt und dass dabei die Aufmerksamkeit der Lernenden weniger auf das Lernen als auf jeweils mit Hilfe des Lernens angestrebte Handlungsziele und Situationsbewältigungen gerichtet ist.

Das implizite Lernen ist auch ein nicht bewusst intendiertes Lernen in anderen Tätigkeitszusammenhängen, das mit Hilfe ganzheitlich-fühlend-anschaulicher Wahrnehmungen eine relativ direkte Bewältigung komplexer Umweltanforderungen ermöglicht bzw. erleichtert.

Gemeinsame Kennzeichen der beiden Konzeptionen sind demnach:

das Lernen außerhalb formalisierter Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen,

- das beiläufige Lernen in anderen (nicht primär auf Lernen bezogenen) Handlungszusammenhängen,

- das mehr auf erfolgreiches Handeln und Problemlösen als auf Faktorenanalyse und Begründungstheorien bezogene Lernen und
- das unmittelbare ganzheitliche Lernen aus komplexen Umwelterfahrungen.

Unterschiedliche Akzentuierungen beziehen sich vor allem auf

- den Grad der Bewusstheit, der beim informellen Lernen insgesamt relativ höher ist als beim impliziten Lernen und
- das Maß der nicht-rationalen holistischen Auffassungsweise, die beim erfolgsbezogenen informellen Lernen eine etwas geringere Rolle spielt.

Das sind zum Teil ähnliche Unterschiede wie beim Erfahrungslernen, dessen Ergebnisse in der Praxis auch mehr als ein ganzheitliches Erfahrungsschatz-Gefühl für typische Abläufe, Situationen, Vorgehensweisen erscheinen, bzw. als „sinnlich körperlich komplexe Wahrnehmungsfähigkeit", als „gefühlsmäßig-persönliche Beziehung" und als aufgrund assoziativer Verknüpfungen zwischen früheren und neuen Situationen gewachsenes Gespür dafür, wo z. B. etwas nicht stimmen kann (54).

Dies ist auch eine wichtige Komponente beim informellen Lernen allgemein, aber sie ist in besonderem Maße ausgeprägt und bestimmend beim Erfahrungslernen und erst recht beim impliziten Lernen (55).

Wir kommen also auch bei diesen Abgrenzungen zu dem Ergebnis, dass es sich beim impliziten Lernen wie beim Erfahrungslernen um spezifische Akzentuierungen eines ähnlichen Lernansatzes handelt.

Keine dieser Spielarten ist mit einer anderen oder mit dem informellen Lernen, das sich als ein umfassenderer Oberbegriff herauskristallisiert, identisch.

Das informelle Lernen kann z. B. auch Elemente eines expliziten auf intentionale Vermittlung von einschlägigem Wissen bezogenen Lernens enthalten. Und im Bereich des expliziten Lernens können immer auch Züge eines impliziten Lernens mitspielen.

Wir haben es beim impliziten Lernen wie beim Erfahrungslernen mit unterschiedlich profilierten Facetten des Lernens zu tun,

- die gemeinsam auf ein offenes außerschulisches Lernen bezogen sind und
- von denen keine das Gesamtfeld des informellen Lernens abdeckt.

Je wichtiger das informelle Lernen im Zusammenhang einer neuen Lernbewegung zum „lebenslangen Lernen aller" und zu einer breiteren Kompetenzentwicklung wird, desto notwendiger wird eine stärkere Öffnung auch des formalisierten Lernens für diese lebens- und praxisnäheren Lernformen und ihre Unterstützung – mit der möglichen Folge, dass sich bei dieser Annäherung spezifische Profile verwischen.

Insgesamt zeichnet sich aber auch in dieser Diskussion ein übergreifendes Gesamtverständnis menschlichen Lernens ab,

- das Persönlichkeitsentwicklung und Umweltverständnis stärker zusammennimmt zur Stärkung und Erweiterung des Individuums durch eine gezielte Verbindung seines Lernens mit einer ganzheitlichen Umweltbewältigung (56),
- das beim arbeitsintegrierten Lernen Erfahrungslernen und implizites Lernen durch gezielte Instruktionen unterstützt und sie mit stärker intentionalem Lernen verschränkt (57),
- das Erfahrungslernen, implizites Lernen und das gesamte informelle Lernen anerkennt, unterstützt und gezielt weiterentwickelt (58) und
- das über den Ausbau des informellen Lernens in seinen verschiedenen Facetten zu einer Mobilisierung aller Lernformen und Lernorte für eine breitere Umsetzung des Konzepts eines „lebenslange Lernen aller“ zu kommen versucht.

4.4 Informelles Lernen als Alltagslernen

Das informelle Lernen wird häufig als selbstverständliches praktisches Lernen charakterisiert, für das es typisch ist, dass es nicht in künstlichen schulischen „Lernsettings“, sondern im unmittelbaren Alltag der Menschen stattfindet und dass es zu einem pragmatischen Alltagswissen führt, das den Menschen ganz konkret hilft, in ihrer Alltags-Umwelt besser zurechtzukommen.

Hier handelt es sich auch wieder um ein wichtiges Charakteristikum des informellen Lernens. Das informelle Lernen als Alltagslernen zu sehen, kann daher helfen unter einer anderen Perspektive bestimmte Funktionen und Grenzen des informellen Lernens genauer zu erfassen.

Es gab schon in den späteren 70er und frühen 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Pädagogik eine sog. „Alltagswende“, die damals auch in der deutschen Erwachsenenbildung eine besondere Beachtung fand (59).

Dabei ging es vor allem darum, aus wachsenden Zweifeln an der praktischen Relevanz theoretischer Wissensvermittlung und darüber hinaus auch an einer überzogenen Verwissenschaftlichung der Pädagogik (60) die das konkrete Handeln bestimmenden Erlebnis-, Erfahrungs- und Lernformen der Menschen in ihrer täglichen Lebenswelt zur Grundlage eines stärker auf wirksame Lebenshilfe im Alltag bezogenen Lernens zu machen (61).

In der Erwachsenenbildung steht diese besondere Aufmerksamkeit für das Alltagslernen im Zusammenhang mit dem Prinzip der „Teilnehmerorientierung“:

Das informelle Lernen der Menschen in ihrer alltäglichen Lebens- und Arbeitsumwelt und seine Ergebnisse sollten ernster genommen und als etwas Grundlegendes anerkannt werden, das die lernenden Erwachsenen schon selbst aus ihren genuinen Umweltauseinandersetzungen in ihre Weiterbildung einbringen.

Zugleich aber soll dieses „natürliche“, nicht pädagogisch präparierte, sondern unmittelbar durch praktische Lebenssituationen ausgelöste und auf sie bezogene Selbstlernen der Menschen in ihrem Arbeits-, Freizeit-, Familien-, Hobby- und Medienalltag bewusst gemacht, kritisch reflektiert und mit wissenschaftlich kontrolliertem Wissen konfrontiert werden (62).

Hermann-Josef Forneck kommt in einer Sammelbesprechung der Alltagstheorien der Erwachsenenbildung allerdings zu dem Schluss, dass bei dieser Alltagswende „zwischen theoreti-

schem Anspruch und didaktischer Konkretisierung eine Lücke klafft, die es bis heute verunmöglicht, eine alltagswelt-orientierte Erwachsenenbildung in wissenschaftlich begründete praktische Bildungsarbeit umzusetzen“ (63).

Hans Thiersch hat schon 1978 in einem vielbeachteten Beitrag das Grundproblem der neuen Alltagsorientierung des Handelns besonders klar herausgearbeitet (60): Auf das informell erworbene Alltagswissen bezogen gibt es ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen

- einer berechtigten Reaktion auf die Verdrängung der Erfahrung als alltägliches Handlungsregulativ durch realitätsabgehobenes fachsystematisches Wissen und durch eine zunehmende Theoretisierung, Verwissenschaftlichung, Professionalisierung, Institutionalisierung, Formalisierung und Bürokratisierung des Lernens auf der einen Seite und
- auf der anderen Seite der Beschränktheit, Unaufgeklärtheit und Banalität eines zu einseitig auf die pragmatisch-problembezogene Verarbeitung von Alltagserfahrungen begrenzten Alltagslernens.

Das durch unmittelbares informelles Lernen im Alltag erworbene „Alltagswissen“ ist im Gegensatz zum schulisch vermittelten systematischen Fachwissen für die Lernenden plausibel und handlungswirksam. Es hilft ihnen, im täglichen Umgang mit Menschen, Dingen und Situationen immer wieder zurechtzukommen, sich zu arrangieren und auch zu solidarisieren - ohne durch belehrende, verbessernde, disziplinierende Einmischung manipuliert, entmutigt und entmündigt zu werden.

Aber dieses selbständig-informell entwickelte Alltagswissen stützt sich auf begrenzte eigene Erfahrungen und persönliche Sichtweisen und es führt zu zwar alltagsverlässlichen aber auch alltagsbeschränkten Verhaltensmustern und routinisierten Handlungsrezepten. Es ist auch vielfach verbunden mit einer Ausklammerung der das tägliche Funktionieren störenden Probleme und kritischen Reflexionen und mit einer Abwehrhaltung gegenüber allen den Status quo, in dem man sich eingerichtet hat und sich einigermaßen sicher und zuhause fühlt, verändernden Neuerungen.

Es war ein wichtiger Ertrag dieser Auseinandersetzung mit Alltagswende, Alltagshandeln, Alltagswissen und Alltagslernen, dass die Zwiespältigkeit des Alltagslernens erkannt wurde:

- Einerseits bedeutet es eine sinnvolle Wende von einem durch Formalisierung entfremdeten, unpopulären, fremdbestimmten, theoretischen Lernen zu mehr Lebensnähe, Alltagswirklichkeit, praktischem Handeln, Primärerfahrungen, konkreten Problemsituationen und umweltbezogener Kompetenzentwicklung und
- andererseits die Gefahr eines Sich-Einigelns in ein fertiges System vertrauter Deutungsmuster und Alltagsroutinen.

Diese Einsicht fordert zu einem kritischen Nachdenken über die weitere Entwicklung des alltagsbezogenen informellen Lernens heraus:

Es kommt einerseits darauf an, das pragmatische Selbstlernen der Menschen in ihrem Alltag aufzunehmen, anzuerkennen und zu unterstützen und andererseits die Enge dieses Alltagslernens aufzubrechen durch Konfrontation mit anderen Erfahrungsbereichen und Interessen, widersprechenden Denk- und Handlungsmustern, alternativen Lebensperspektiven, vergleichenden Relativierungen und weiteren Vorstellungs- und Lernhorizonten.

Das Alltagslernen muss sich seiner Stärken und Schwächen, seiner Bedeutung und seiner Grenzen und seiner daraus resultierenden Ergänzungsbedürftigkeit kritisch bewusst werden.

Es geht hier auch um eine grenzbewusst-dialektische Balance zwischen Erfahrungsunmittelbarkeit und Rationalität des Lernens.

Das läuft dann auf eine jeweils person- und umweltsituations-bezogene Vermittlung und Zusammenwirkung von begrenztem, aber authentischem informellem Lernen und reflektiertem, systematischem, übergreifendem formalem Lernen hinaus.

Auch hier kann eine Analyse des Alltagslernens helfen, eine wichtige Komponente des informellen Lernens differenzierter in ihrer Bedeutung und in ihren Grenzen zu erfassen und auch jeweils spezifische Ergänzungs-, Kombinations- und Weiterentwicklungsnotwendigkeiten und –möglichkeiten genauer zu bestimmen.

Nur in einer mehrspektivischen Sicht kann dieses informelle Lernen, das in der angelsächsischen Literatur auch als ein „Container"-Phänomen – „informelles Lernen" als Sammelbegriff für eine Vielfalt verschiedener Spielarten eines offeneren außerschulischen Lernens – bezeichnet wird, angemessen erfasst und verstanden werden.

4.5 Informelles Lernen als selbstgesteuertes Lernen

Stephen Brookfield, einer der führenden amerikanischen Experten der Erwachsenenbildung, hat in einer Untersuchung der amerikanischen Einstellungen zum Lernen festgestellt, dass in den USA „self-directed learning" die populärste Leitvorstellung für die Entwicklung des lebenslangen Lernens ist.

Diese Dominanz des von den Lernenden selbst gesteuerten Lernens führt er auf tiefe historische Wurzeln zurück.

Die Vorstellung von einem formalisierten reglementierten, an obrigkeitlich zentral vorgegebene Lehrpläne gebundenen Unterrichtetwerden – auch noch bis ins Erwachsenenalter – ist mit einer liberalen geistigen und kulturellen Tradition, der anarchische Zustände im allgemeinen sympathischer sind als Ordnungszwänge, kaum vereinbar. Deshalb ist nach Brookfield in den USA das lebenslange Lernen nur als ein weitgehend selbstgesteuertes Lernen vorstellbar und akzeptabel. (64)

Bei der Definition des „self-directed learning" wird dabei immer wieder auf das klassische Handbuch von Malcolm Knowles rekurriert (65).

Knowles versteht self-directed learning nicht als isoliertes autonomes individuelles Lernen, sondern als aktives, selbstbestimmt-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen – auch mit Beratern, Helfern, „facilitators", Informationsquellen etc. Er gibt viele strategische und didaktische Ratschläge zur Umsetzung und Evaluation des selbstgesteuerten Lernens.

Er stellt auch die wichtigsten Gründe für die Notwendigkeit einer Umstellung des Lernens auf mehr Selbststeuerung durch die Lernenden zusammen. Er verweist besonders auf:

- die bildungspolitischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen einer notwendigen Entwicklung zu mündigem selbstverantwortlichem Lernen,

- die allgemeinen Strukturveränderungen, die mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Menschen erfordern,
- die laufende Veraltung des in Schulen gelernten Wissens,
- die größere Effizienz eines aktiv-konstruktiven gegenüber einem reaktiv-rezeptiven Lernen und vor allem
- ein neues Verständnis menschlichen Lernens als einer elementaren Überlebensnotwendigkeit, der alle Menschen meist unabhängig von Lehrern und Schulen durch tägliches Verarbeiten von Erfahrungen zu entsprechen versuchen.

Schon in dem ersten klassischen Handbuch des selbstgesteuerten Lernens wird also ein grundlegender Bezug zum informellen Lernen hergestellt: „Informal Learning“ ist ein lehrer- und schulunabhängiges Lernen, das weitgehend von den lernenden Menschen selbst gesteuert wird. Aber diesen Zusammenhang von informellem und selbstgesteuertem Lernen hat Knowles nicht im einzelnen weiter verfolgt.

Es gibt seitdem in den USA eine breite Fülle von Veröffentlichungen, die sich auf ein Grundverständnis des lebenslangen Lernens als ein weitgehend von den Lernenden selbst gesteuertes Lernen beziehen. Die amerikanische Diskussion konzentriert sich dabei vorwiegend auf Forschungs- und Umsetzungsfragen. Wo kritische Einwände erhoben werden, richten sie sich meist gegen einseitige Untersuchungs- und Praxisumsetzungen, nicht gegen das Prinzip der Selbststeuerung selbst (66).

Was aber in der amerikanischen und, soweit ich sehen kann auch in der internationalen Literatur und Diskussion, bisher relativ wenig bearbeitet wurde, ist der spezifische Zusammenhang des informellen und des selbstgesteuerten Lernens.

Es wird z. B. immer wieder die einseitige Konzentration von Forschung und Praxis des selbstgesteuerten Lernens auf Lerner/innen aus relativ gebildeten weißen Mittelschichten moniert – ohne dass in diesem Zusammenhang überzeugend die Chancen aufgegriffen, erprobt und untersucht werden, die gerade in einer Weiterentwicklung des von Menschen aus allen Schichten praktizierten informellen Selbstlernens für die Überwindung dieser Bildungskluft liegen.

Das gilt auch weitgehend für die deutsche Diskussion. Sie begann vor allem mit einem Beitrag von Franz E.Weinert von 1982 (67), wurde u.a. von Heinz Mandl zusammen mit Gabi Reinmann-Rothmeier (68) und von Gerald Straka (69) weitergeführt und kam dann zu einem klärenden Höhepunkt in den Diskussionen und Konferenzen der „Konzertierten Aktion Weiterbildung (KAW)“ zu dieser Thematik (70).

Als wesentlicher Ertrag dieser KAW-Diskussionen kann eine weitgehende Einigung darüber konstatiert werden, dass es als entscheidendes Kriterium des selbstgesteuerten Lernens angesehen wird, „dass die Lernenden über die Zielausrichtung und die Hauptwege ihrer Lernprozesse und in diesem Zusammenhang auch über die Nutzung der organisierten Lernangebote und institutionellen Lernunterstützungen durch die Lernorganisationen im wesentlichen selbst entscheiden“ (71).

Wenn wir das informelle Lernen als ein außerschulisches lehrerunabhängiges Selbstlernen der Menschen in ihrem Lebensalltag verstehen und wenn es das Hauptcharakteristikum des selbstgesteuerten Lernens ist, dass die Lernenden ihre Lernprozesse im wesentlichen selbst

durch eine reiche Vielfalt von Lerngelegenheiten steuern, dann sind die Berührungspunkte unverkennbar:

Ein von organisierter Fremdsteuerung unabhängiges Lernen im Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhang kann entweder ungesteuert- anlassbedingt-zufällig verlaufen oder es muss von den Lernenden mehr oder weniger bewusst selbst gesteuert werden.

In einem Vorstellungszusammenhang, in dem die Förderung von Mündigkeit und Selbstbestimmung der Menschen eine maßgebende Zielsetzung ist, geht es dann vor allem darum, das oft unbewusste und zufällige informelle Lernen zu einem zunehmend bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen weiterzuentwickeln.

Man darf dabei aber nicht das selbstgesteuerte Lernen dadurch überfrachten, dass man die professionellen Funktionen der Lehrer und der Didaktiker quasi auf die Lernenden überträgt. Damit bliebe man im traditionellen Pädagogenhorizont, in dem das Lernen professionell organisiert werden muss - von der vorgängigen präzisen Klärung von Bedarf und Bedürfnissen über die klar bewusste Definition operationalisierbarer Lernziele und stringente Lernarrangementgestaltung bis zur didaktischen Zubereitung der Lerngegenstände und der validen Evaluation des Lernerfolgs. Damit bliebe man in einem Wirkungskreis, in den die meisten Erwachsenen nicht mehr freiwillig einzutreten bereit sind.

Das selbstgesteuerte Lernen ist ein Mittelweg zwischen autonomer Selbstbestimmung auf der einen Seite und fremdbestimmtem Eingepaßtwerden in vorgegebene Lernarrangements auf der anderen Seite, der die Lernenden zu realistischen Möglichkeiten führen will, wie sie ihr Lernen jeweils unter Nutzung verschiedener, meist nicht von ihnen selbst organisierter Anlässe und Lernmöglichkeiten so weit wie möglich bewusst selbst steuern können.

Selbstgesteuertes Lernen meint dann auch, die Segel auf dem eigenen Welterkundungsschiff zunehmend so zu setzen, dass die verschiedenen Winde jeweils genutzt werden, um in einer selbstbestimmten Richtung voranzukommen. Aber ohne eine bewusstere Nutzung dieser „fremdbestimmten“ Winde kommt man nicht richtig voran.

Es kommt also nicht darauf an, dass die Lernenden etwa ihre bisherigen informellen Lernprozesse nun selbst organisieren, sie sollen sie aber - unter Einbeziehung fremder Hilfen und Angebote und im Austausch mit anderen – im wesentlichen selbst steuern (72).

Dieses selbstgesteuerte Lernen gibt es sowohl im Bereich des formalen institutionalisierten wie des informellen offenen Lernens – und es wird in beiden Bereichen immer wichtiger. Aber beim informellen Lernen geht es dabei um eine besondere Balance zwischen Selbstbestimmung auf der einen Seite und Offenheit für Anforderungen, Anregungen und Hilfen von außen auf der anderen Seite.

In einem Vorstellungszusammenhang, in dem das Lernen vor allem ein besseres Zurechtfinden und Zurechtkommen der Menschen in ihrer Umwelt fördern soll, wird sich die Steuerung des Lernens durch die Lernenden in besonderem Maße auf das (informelle) Lernen in dieser Umwelt beziehen.

Das heißt: informelles und selbstgesteuertes Lernen sind nicht identisch, aber sie sind auf eine zunehmende wechselseitige Annäherung angelegt.

4.6 Informelles Lernen als kompetenzentwickelndes Lernen

In der neueren deutschen Diskussion scheint sich eine (schon im Deutschen Bildungsrat diskutierte) Unterscheidung von „Qualifikation“ und „Kompetenz“ durchgesetzt zu haben.

Danach werden „Kompetenzen“ als verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen verstanden, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen mobilisiert und aktualisiert werden können (73).

In Abgrenzung zu personenabhängigeren, mehr auf die Ausübung bestimmter Funktionen bezogener „Qualifikationen“ sind Kompetenzen als persönliche Dispositionen stärker subjekt- und biographiebezogen und breiter einsetzbar.

Der diese Unterscheidung zum Teil überbrückende Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ (74) wird heute selbst in diese Abgrenzung einbezogen: man unterscheidet zunehmend auch zwischen „Schlüsselkompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“.

Die in unserem Zusammenhang wichtigsten Kompetenzen sind die Verstehens-, Erschließungs- und Deutungskompetenz, die Kommunikations-, Interaktions- und Sozialkompetenz und die Urteils-, Handlungs- und Reflexionskompetenz, d. h. im einzelnen:

- die Kompetenz, Sinn- und Wirkungszusammenhänge zu erkennen und komplexe Phänomene und Situationen zu interpretieren,
- die Kompetenz zum offenen, verständigen Austausch von Meinungen, Erfahrungen, Vorstellungen und zur demokratischen Kooperation und Teamarbeit,
- die Kompetenz, aus einer Vielfalt gegebener Möglichkeiten situationsadäquates und persönlich bedeutsames Wissen und Verhalten zu erschließen,
- die Kompetenz, jeweils als sinnvoll erkannte Handlungen angemessen zu praktizieren und
- die Kompetenz zur Begründung und Beurteilung praktizierten Handelns im Verhältnis zu Handlungsalternativen.

Auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und informellem Lernen haben besonders einige Veröffentlichungen der AG QUEM – zuletzt besonders von Trier und Knöchel (75) - aufmerksam gemacht.

Da diese Kompetenzen sich vor allem durch „tätigkeitsintegriertes und tätigkeitsnahes Lernen“ entwickeln (76), vertritt Knöchel die These, „dass Kompetenzentwicklung allein durch Wissensvermittlung nicht möglich ist“. Denn: „Zur Kompetenz gehören Dispositionen wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch Motive und Wertungen, Erfahrungen und Erinnerungen, dazu Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein usw. Das alles lässt sich nur in der Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und in darin integriertem Lernen aneignen oder ausbilden“. Das heißt dann: Kompetenzentwicklung kann in Bildungsinstitutionen zwar „angeregt und begründet werden“, „die Bildung von Kompetenzen jedoch erfolgt erst im informellen tätigkeitsintegrierten Lernen“ (77).

Damit wird das informelle Lernen als ein in besonderem Maße kompetenzentwickelndes Lernen charakterisiert.

- Da „informelles tätigkeitsintegriertes Lernen im wesentlichen Erfahrungslernen ist“ (78),
- da dabei „die impliziten Anteile hauptsächlich die Bildung von Erfahrungen, von Einstellungen und Haltungen, von Wertungen und von Fertigkeiten“ bewirken (79),
- da es vor allem um „die im Alltag erworbene und praktizierte Handlungskompetenz“ als „Potential für den Ausbau von Kompetenzen“ geht (80) und
- da Kompetenz vor allem als Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit verstanden wird (81),

fügen sich die verschiedenen hier skizzierten Facetten des informellen Lernens als Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen und selbstgesteuertes Lernen zu einem integrierten Konstrukt zusammen: „Kompetenz entsteht so als Resultat integrierter Lernprozesse im Handeln“ (82).

Nur Lernprozesse, die, wie das informelle Lernen, mit anderen Tätigkeiten verbunden sind und sich in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen entwickeln, können nach dieser Auffassung Kompetenzen hervorbringen (83).

Damit wird nicht die notwendige Mitwirkung auch des systematischen formalen Lernens bei der Kompetenzentwicklung und seine Bedeutung für die Entwicklung einer neuen konstruktiven Kultur des lebenslangen Lernens in Frage gestellt, aber die Gewichte verschieben sich doch weitgehend, wenn man Kompetenzentwicklung als Leitprinzip einer neuen Lernkultur konzipiert:

„Die Entwicklung einer Lernkultur quasi von oben über die ca. 20% des formellen Lernens“ kann zwar angestrebt werden, „tatsächlich entwickelt sich die Lernkultur aber eher von unten in Form des informellen Lernens, das 80% des gesamten Lernens Erwachsener ausmacht“ (84).

Im Zusammenhang einer Charakterisierung des informellen Lernens als kompetenzentwickelndes Lernen wird aber auch eine besondere „Umsetzungskompetenz“ zunehmend wichtiger. Denn entscheidend ist letztlich die angemessene Umsetzung von Wissen, Erkenntnissen, Wertentscheidungen und Kompetenzen in praktisches Verhalten und Handeln zur existenziellen Lebensbewährung.

„Besser leben lernen“ ist nicht allein durch Verarbeitung von Erlebniseindrücken zu geordneten Erfahrungen und von Erfahrungen zu zusammenhängendem Wissen möglich. Es kommt auch wesentlich darauf an, das erarbeitete Wissen in entsprechenden Anforderungssituationen in der eigenen Umwelt angemessen umzusetzen.

Dazu ist neben der Kompetenz zum selektiven konstruktiven Erschließen des jeweils situationsadäquaten Wissens eine besondere konstruktive Handlungskompetenz für die Wissensumsetzung in gegebene Umweltsituationen notwendig.

Gerade diese Umsetzungskompetenz scheint aber in Deutschland unterentwickelt zu sein. Die Fähigkeit, neue Ideen, Erfindungen, Erkenntnisse zügig und stringent in konkrete Entscheidungen, Strategien, Problemlösungen, Produktionen etc umzusetzen, scheint jedenfalls in den konkurrierenden Wirtschaftsmächten USA und Japan besser entwickelt, sonst wäre es nicht möglich, dass immer wieder z. B. Konzepte und Erfindungen, die in Deutschland entwickelt

wurden, zuerst in diesen umsetzungskompetenteren und handlungsschnelleren Ländern verwertet werden.

Gerade diese besonders auf Wissenserschließung und gestaltendes Handeln bezogenen Umsetzungskompetenzen entwickeln sich aber vor allem in praktischen Umsetzungssituationen, d. h. durch Lernen im Zusammenhang mit direkten Anforderungen und Problemlösungsbemühungen in der (außerschulischen) Arbeits-, Wirtschafts-und Lebenswelt. Das aber ist ein „informelles Lernen".

Die Rolle des abfragbaren Wissens wird in der sogenannten „Wissensgesellschaft" leicht überschätzt. Aufgrund der relativen Begrenztheit allen Wissens, der Perspektivbedingtheit auch wissenschaftlicher Erkenntnisse, der schnellen „Veraltung" gerade des Fachwissens und der Möglichkeit des schnellen elektronischen Abrufs des jeweils neuesten Wissensstandes sind der gedächtnismäßige Besitz von Wissen und die systematische Vermittlung der verfügbaren Wissensbestände weniger wichtig als die Entwicklung der Fähigkeit und Motivation für angemessene Handlungs- und Anwendungsentscheidungen aufgrund eines z. T. auch nur „impliziten" Wissens, eines erfahrungsgestützten „Gespürs" für Richtungen und Möglichkeiten, d. h. aufgrund mehr informeller, impliziter, mit aktiven „Coping"-Tätigkeiten in der sozialen, wirtschaftlichen, technischen, politischen, kulturellen Umwelt verbundener Lern- und Erschließungsprozesse.

Die notwendige Umsetzungskompetenz entwickelt sich vor allem in der Dialektik von recherchierendem Erkundungs- und Erschließungslernen, ganzheitlichen Verstehens-, einfühlenden Deutungs- und vorstellungsmäßigen Integrationsprozessen in einer offenen Auseinandersetzung mit der gegebenen Umwelt. Das heißt: diese Kompetenzentwicklung geschieht im allgemeinen nicht rein theoretisch oder primär theoriebezogen, sondern mehr praxis- und erfahrungsbezogen und aufgrund konkret recherchierender Ermittlungen von Umweltbedingungen.

Diese Konsequenz aus der vor allem durch die Arbeit der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung" (besonders im Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management-QUEM) bewirkten Wendung von der theoretischen Wissensvermittlung zur „Kompetenzentwicklung durch erfahrungsgeleitetes Lernen" (85) darf aber nicht zu einem kurzatmiges Werkeln in der Praxis ohne reflektierende Erfahrungsverarbeitung und zu einem blinden trial and error-Probieren werden. Ein nur auf begrenzte eigene Erfahrungen und Alltagsroutinen gegründetes Handeln in einer unzulänglich verstandenen Umwelt bleibt meistens erfolglos.

Die QUEM-Untersuchungen haben klar gemacht, dass erfolgreiches Handeln in der Umwelt eine reflektierende Verarbeitung eigener und fremder Erfahrungen aus dieser Umwelt voraussetzt.

Erfahrungen allein sind nicht die alles bestimmende Quelle dieses Lernens. Sie sind mehr der Anlass und Anstoß für selektive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse, durch die sich der Mensch gegenüber einer Übermacht von Eindrücken aus seiner Umwelt als selbständig denkende und urteilsbildende Person behauptet. Das heißt: Diese handlungsrelevante Erfahrungsverarbeitung beruht wesentlich auf der entsprechenden Entwicklung persönlicher Auffassungs-, Deutungs-, Entscheidungs- und praktischen Umsetzungs- und Gestaltungskompetenzen.

Diese Kompetenzentwicklung vollzieht sich in einem offenen Wechselverhältnis zwischen persönlicher Erfahrungsverarbeitung und ihrer konstruktiven Zuspitzung auf praktische Umset-

zungsmöglichkeiten und Handlungsentscheidungen in einer gegebenen Umwelt und ihren Faktorenkomplexionen:

- Ohne Herausforderungen und Erfahrungen aus der Umwelt kommt es weder zu handlungswirksamer Wissensentwicklung noch zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen und humaner Problemlösungspotentiale.

- Ohne eine gezielte Entwicklung von Erschließungs- und Umsetzungskompetenzen können Erfahrungen nicht konstruktiv ausgewertet und nicht praktisch nutzbar gemacht werden.

- Außerhalb eines konstruktiven Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Person und Umwelt bleibt das Lernen formal und für die Lernenden tendenziell uninteressant.

- Aber ohne ergänzende Konfrontation mit einer größeren Breite bereits aufgearbeiteter und verfügbarer Bestände sozialen Wissens bleiben Lernen und Handeln in einem zu engen beschränkten Horizont.

- Und ohne die Integration von informellem Erfahrungslernen und nachfragendem Reflexionslernen bleibt auch die Kompetenzentwicklung einseitig und beschränkt.

In der Berufsbildungsdiskussion wird deshalb die Position vertreten, „dass eine umfassende Kompetenzentwicklung ohne pädagogische Arrangements und ohne intentionales Lernen nicht zu realisieren ist“ Denn:. „Ohne Organisation und Zielorientierung läuft das Lernen des einzelnen Gefahr, zufällig und situativ zu bleiben“ (86).

Auch wenn bei solchen Postulaten das Berufsinteresse professioneller Pädagogen eine Rolle spielt, ist es doch richtig, dass ein fruchtbares Ergänzungsverhältnis zwischen informellem und formalem Lernen sinnvoll und notwendig ist. Die Meinungsunterschiede beziehen sich dann mehr auf die unterschiedliche Gewichtung der beiden Lernformen in verschiedenen Lernsituationen.

Das bezieht sich vor allem auch auf die immer wichtiger werdenden „Schlüsselkompetenzen“. Das sind neben den schon angesprochenen Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Reflexions- und Umsetzungskompetenzen vor allem die sozialen Kompetenzen, ohne die sich unter Menschen kaum etwas erreichen und umsetzen lässt: Offenheit, Freundlichkeit, Zugewandtheit, Zuverlässigkeit, Belastbarkeit und eine „positive Gesamthaltung“.

Die verschiedenen zur Erarbeitung und Umsetzung von Ideen und Konzepten in angemessenes Handeln notwendigen Kompetenzen lassen sich aber nicht an sich, rein formal und ohne Erfahrungsbezug zu der soziokulturellen Umwelt, zu deren Bewältigung sie gebraucht werden, entwickeln. Je offener und vielseitiger sie sich in vielen praktischen Auseinandersetzungen mit ganzheitlichen Umwelterfahrungen entwickeln, desto eher ermöglichen sie dann auch den Transfer von Wissen und Kompetenzen auf neue situative Kontexte.

Letztlich ist es vor allem die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen im lernenden Wechselverhältnis zwischen Person und Umwelt, zwischen persönlicher Eigenart und Anpassungsdruck von außen, die zur Ausdifferenzierung und Integration von überlebensnotwendigen Verarbeitungs- und Umweltgestaltungskompetenzen führt.

Diese Kompetenzentwicklung vollzieht sich nicht linear-systematisch und im Erwachsenenalter auch nicht in entwicklungspsychologischen Stufenfolgen, sondern jeweils als Ergebnis von wechselnden Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt, zwischen unmittelbarem Erfahrungswissen und reflektiertem sozialem Wissen und zwischen konzeptioneller Planung, praktischer Handlung, Rückmeldung und weiterführender Umsetzungsreflektion.

Ein jeweils situationsangemessenes Wechselspiel von erfahrungsbezogenem informellem Lernen und reflektierender Hypothesen- und Theoriebildung ist im allgemeinen auch hilfreicher und erfolgreicher als ein nur praktisches oder ein nur theoretisches Lernen. Das bedeutet für die nötige Kompetenzentwicklung , dass weder eine radikale Abkehr von einem (nach wie vor wichtigen) theoriebezogenen Lernen noch eine Verdrängung der grundlegenden Bedeutung des informellen Lernens eine sinnvolle Antwort auf die akuten Herausforderungen sein kann, sondern dass hier ein fruchtbares Ergänzungsverhältnis zwischen informellem Lernen und formalem Lernen anzustreben ist.

Dazu muss sich allerdings die formale Wissensvermittlung im Verhältnis zum informellen Lernen auf veränderte Aufgabenschwerpunkte konzentrieren. D. h. es muss in Zukunft vor allem

- Grundlagen- und Orientierungswissen sowie Kompetenzentwicklungs-Möglichkeiten und Motivationen für ein lebenslanges selbstgesteuertes Weiterlernen vermitteln,
- das informelle ad hoc Lernen aufgreifen, unterstützen und durch reflektierende Horizonterweiterung ergänzen,
- das soziale Wissen bewahren, für aktuelle Problemlösungen erschließen und an nachwachsende Generationen vermitteln,
- das „Coping“ in einer undurchsichtiger werdenden modernen Welt durch Vermittlung hypothetischer Realitätskonstruktionen, alternativer Handlungsmuster und erkenntnistheoretischer Koordinatensysteme bewusster machen,
- die lernende Umsetzung von Leitvorstellungen in diese Umwelt zielstrebiger entwickeln und
- das lebenslange Lernen durch eine stärkere Öffnung für die außerschulische Erfahrungs-Umwelt und für mehr natürliches ganzheitliches Lernen plausibler und populärer machen.

Durch diese Schwerpunktverlagerungen kann das formale Lernen die Weiterentwicklung des informellen Lernens und Kompetenzerwerbs wesentlich fördern.

Die notwendige Dynamik dieser lernenden umweltbezogenen Kompetenzentwicklung muss aber primär aus persönlichen und kollektiven Interessen, Bedürfnissen und Sehnsüchten, aus vitalen Trieben und humaner Empathie, aus Selbstbehauptungs- und Überlebenswillen, d. h. aus persönlichen Kräften, die jeweils durch Umwelterfahrungen herausfordert werden, kommen.

Im Spannungsfeld zwischen Sich-darauf-Einstellen und Sich-dagegen-Wehren, Anpassung und Widerstand, Konzentration und Horizonterweiterung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln sich dann auch am ausgewogensten die zur Lebensbewältigung notwendigen Kompetenzen.

Wenn das oft unbewusste implizite informelle Lernen bewusster und selbstbestimmter wird, kann es sich auch seiner Grenzen, seiner Ergänzungsbedürftigkeit und vor allem auch seiner Weiterentwicklungsnotwendigkeiten z. B.

- zur Erfahrungsverarbeitung in verschiedenen Perspektiven,
- zur reflektierenden Sinn- und Konzeptionsentwicklung,
- zum experimentierenden und hypothesenprüfenden Handeln,
- zur integrierenden Zusammenschau und
- zur gezielteren Kompetenzentwicklung klarer bewusst werden.

4.7 Informelles Lernen am Arbeitsplatz / für den Arbeitsplatz

Das informelle Lernen ist zu einen wesentlichen Teil Lernen im sozialen Umfeld und Lernen am Arbeitsplatz. Das „arbeitsintegrierte Lernen“ (87) ist wohl die bisher in der Literatur schon am ausführlichsten beschriebene und analysierte Ausprägung des informellen Lernens. Es bündelt unterschiedlich ausgeprägte Komponenten des Erfahrungslernens, des impliziten Lernen, des Alltagslernen, des selbstgesteuerten und des kompetenzentwickelnden Lernens an einem spezifischen Lernort.

Das Lernen am Arbeitsplatz ist eine besonders prominente Konsequenz aus dem Prinzip des Lernens in bedeutsamen und plausiblen Aufgaben-, Problemlösungs- und Praxisanwendungszusammenhängen.

Zu diesem arbeitsplatzbezogenen informellen Lernen gibt es aber in der internationalen Literatur auch eine kritische politisch-gesellschaftliche Diskussion. Ein Wortführer dieser Kritik ist John Garrick, ein renommierter Forscher am Research Center for Vocational Education and Training at the University of Technology in Sydney, Australien.

Garrick will das informelle Lernen in seiner Hauptausprägung als Lernen am Arbeitsplatz aus der besonders in der angelsächsischen Diskussion unverkennbaren Einbindung in eine ökonomisch bestimmte „Human Ressource Development“-Bewegung befreien. „Unmasking Human Ressource Development“ ist deshalb auch der Untertitel seines Buches (88).

Im einzelnen sucht Garrick im kritischen Durchgang durch eine breite einschlägige Literatur

- das „informelle Lernen am Arbeitsplatz“ als eine gesellschaftspolitische Schwachstelle des informellen Lernens offen zu legen und
- am Fall der Vereinnahmung dieses Teilbereichs des informellen Lernens durch die Human Ressource Development Bewegung die Gefahr einer heimlichen Rückbeziehung des informellen Lernens auf ökonomisierte Humanismus-Vorstellungen aufzuzeigen.

Garrick bewegt die Sorge, das informelle Lernen als eine von ihm hochgeschätzte natürlich-ganzheitlich-existenzielle Grundform menschlichen Lernens könne einseitig instrumentalisiert werden durch die herrschenden Vorstellungen von „Human Capital Development“ und einer einseitigen Kompetenzentwicklung für den globalen wirtschaftlichen Wettbewerbsmarkt.

Seine Auffassung von personaler Selbstbestimmung und Eigenverantwortung und der darauf beruhenden Menschenwürde veranlasst ihn, sich exemplarisch gegen eine drohende Verengung des informellen Lernens zu wenden, wie sie vor allem in der Konzentration auf zwei Leitfragen zum Ausdruck kommt:

Wie muss dieses Lernen gefördert werden, damit es zu möglichst vielen für die Stärkung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit besonders effizienten Menschen führt?

Wie können die Kompetenzen, die sich durch informelles Lernen entwickeln, rational objektiviert und ökonomisch nutzbar gemacht werden?

Garrick hält das für zu enge, zu stark ökonomisch bestimmte und im Grunde auch für inhumane Fragestellungen, denen gegenüber andere, stärker auf humane Personentwicklung und Selbstbestimmung der Menschen ausgerichtete Perspektiven stärker im Vordergrund stehen sollten.

Das Lernen am Arbeitsplatz wird für ihn in diesem Zusammenhang zu einem besonderen Problem wegen der starken Wirkung, die die Arbeitswelt und der Arbeitsplatz als bestimmende Lernerumwelten auf das informelle Lernen ausüben.

Das begründet für ihn die besondere Sorge, das Lernen am Arbeitsplatz könne aufgrund der Ausrichtung der gesamten Arbeitswelt auf marktwirtschaftlichen Konkurrenzkampf, globale Wettbewerbsfähigkeit und Leistungsrationalisierung einseitig ökonomisch instrumentalisiert werden.

Gegen die Sogwirkung ökonomisierter Arbeitsplätze kommt dann die Beziehung auf Mitmenschlichkeit, Freundschaft, Altruismus, kritisches Denken, Teamgeist, mehrperspektivische Reflexivität, multikulturelles Verständnis, soziale Solidarität und ethische Sinn-und Warum-Fragen nicht an. Es kommt bei dieser Instrumentalisierung des informellen Lernens zu dominant auf Effizienz, ökonomisch nutzbare Kompetenz, Betriebsloyalität, messbare Leistung und Produktions-Output an und nach diesen Kriterien droht mehr und mehr die gesellschaftliche Anerkennung des informellen Lernens entschieden zu werden.

Möglichkeiten zur Abschwächung dieser ökonomischen Abhängigkeit des informellen Lernens sieht Garrick im kritischen Bewusst machen dieser Instrumentalisierungstendenzen und in einer erweiterten, wesentlich aus anderen Perspektiven entwickelten Theorie des informellen Lernens, die dann auch die weitere Praxis dieses Lernens wesentlich beeinflussen kann.

Für unsere Untersuchung bringt die Garrick'sche Kritik die Anregung und Mahnung,

- das informelle Lernen nicht einseitig, sondern bezogen auf verschiedene Standpunkte, Perspektiven, Anwendungsfelder und Schwerpunktsetzungen zu beleuchten, um es besser als komplexes Phänomen mit verschiedenen Facetten zu verstehen,
- eine kritische Aufmerksamkeit für politisch-gesellschaftlich-ökonomische Instrumentalisierungen des informellen Lernens zu schärfen und
- die Förderung des informellen Lernens konsequenter auf das humane Ziel zu beziehen, die integrierten Kompetenzen der Menschen nicht einseitig für den Arbeitsplatz, sondern für ein

verständigeres Zurechtkommen in ihrer Umwelt im ganzen („besser leben lernen“) zu stärken.

5. Die Entwicklung der internationalen Beachtung und Förderung des informellen Lernens

Die jüngsten vom Europäischen Berufsbildungsinstitut (CEDEFOP) organisierten Untersuchungen zur Anerkennung des informellen Lernens in Europa zeigen u.a. dass das informelle Lernen in Deutschland (und Österreich) bisher im Vergleich zu anderen europäischen Ländern auffällig wenig Beachtung und Anerkennung gefunden hat (89).

Der deutsche Rückstand auf diesem Gebiet wird besonders deutlich, wenn man die deutsche Situation mit den Entwicklungen in vergleichbaren europäischen und außereuropäischen Ländern vergleicht.

5.1 Die Entwicklung von Theorie und Praxis der informellen Lernens und seiner Einschätzung in den USA

Der amerikanische Kongress hat schon 1976 einen „Lifelong Learning Act“ verabschiedet, in dem gefordert wird:

„American society should have as a goal the availability of appropriate opportunities for lifelong learning for all its citizens without regard to restrictions of previous education or training, sex, age, handicapping condition, social or ethnic background, or economic circumstances“ (90).

Virginia B. Smith hatte im gleichen Jahr als Direktorin der Washingtoner Stiftung für die Verbesserung des Hochschulwesens („Fund for the Improvement of Postsecondary Education“) eine wachsende Beachtung des informellen Lernens im amerikanischen Hochschulbereich festgestellt (91) und sie hat dies vor allem auf vier Gründe zurückgeführt:

1. ein wachsendes kritisches Bewusstsein „that we have made too sharp a distinction between life and learning“ (92) und eine Wendung gegen ein zu sehr von praktischer Lebenserfahrung abgehobenes Lernen,
2. eine Öffnung der amerikanischen Hochschulen für Aufgaben der Berufsqualifizierung, die z. T. besser durch Erfahrungslernen in der Arbeitswelt als durch theoretische Wissensvermittlung gefördert werden kann,
3. die wachsende Erkenntnis, dass die affektiven Komponenten, die für ein handlungsrelevantes Lernen wichtig sind, stärker in die Berufsvorbereitung einbezogen werden müssen und dass dies besonders durch ein ganzheitliches Lernen in komplexen Realsituationen erreicht werden kann, und
4. ein zunehmender Unmut darüber, dass akademische Grade und die damit verbundenen beruflichen Vorteile für Qualifikationen vergeben werden, die keinen plausiblen Bezug zur Berufstüchtigkeit und Berufsbewährung haben (93) und dass das oft wertvolle Lernen „outside of formal schooling“ nicht anerkannt wird (92).

Das außerschulische Lernen hatte in den USA schon lange einen vergleichsweise hohen Stellenwert.

Spätestens seit 1950, als das Buch von Malcolm Knowles über „Informal Education“ erschien (95), hat das „informal learning“ in den USA immer wieder Wissenschaftler und Praktiker (vorwiegend aus dem Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung) besonders beschäftigt.

Das hängt u.a. damit zusammen, dass die Berufsbildung ohnehin in den USA in höherem Maße durch praktisches Lernen am Arbeitsplatz bestimmt wird als durch ein systematisches schulartiges Lernen oder ein „duales System“ von schulischem Unterricht und betrieblicher Praxis.

In den USA kommt auch das öffentliche Lernverständnis der Anerkennung eines lebenslangen informellen Lernens – nicht aber einer lebenslangen „Erziehung“ - besonders entgegen.

Stephen Brookfield hat in seiner Analyse der amerikanischen Einstellungen zur „lifelong education“ (96) deutlich gemacht, dass die Vorstellung von einer lebenslangen „Erziehung“ in der amerikanischen Literatur und Diskussion keine Rolle spielt und dass der Begriff „lifelong education“ auch da, wo er einmal benutzt wird, auf keine positive Resonanz trifft.

Er erklärt das mit der traditionellen amerikanischen Freiheitsliebe und der tief verwurzelten Abneigung gegen pädagogisches Gegängeltwerden und einen vorschreibenden Dirigismus und Regelungsbürokratismus.

Brookfield selbst sieht als Idealvorstellung vom Lernen das informelle Erfahrungslernen,

- das aus einem eigenen aktiven Interesse und Wissenwollen der Menschen entspringt,
- das möglichst auch mit Projekten und Gemeinschaftsaktionen verbunden ist und
- das sich bei Bedarf in den verschiedensten Einrichtungen (von Community Colleges und kulturellen Institutionen bis zu Lernberatungs- und Vermittlungsagenturen und den modernen Medien) Rat und Hilfe holen kann.

Brookfield stellt ein zentrales Interesse dieser Bildungs- und Beratungseinrichtungen fest, das informelle Lernen als Grundlage selbständig-kritischer Erfahrungsverarbeitung im Alltag - als „every day cognition“ (97) - ernst zu nehmen, es als wertvolle Komponente eines natürlichen Lernens (98) anzuerkennen und es durch Anregungen und gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu fördern und weiterzuentwickeln.

In diesem Zusammenhang gewinnen besonders offene Weiterbildungshilfen und entsprechende Fernstudienmöglichkeiten als Stützen eines „non-traditional learning“ eine besondere Bedeutung.

Für besonders wichtig hält Brookfield auch die breite amerikanische Bewegung zur formalen Anerkennung und Zertifizierung des lebensimpliziten Erfahrungslernens („assessment of experiential learning“) mithilfe von selbsterstellten Kompetenz-Dokumentationen („portfolios“).

Er hält die „nontraditional learner“ für die neue Mehrheit (99) der erwachsenen Lerner. Sie suchen z. B. eigene Antworten auf aktuelle moralische, geistige, politische oder wirtschaftliche Krisen und sie suchen selbst geeignete Bildungshilfen, die es ihnen ermöglichen, jeweils das für sie Relevante zu lernen, ohne aus ihrer Berufstätigkeit und Berufskarriere auszusteigen und ohne die Stabilität der eigenen Familie zu gefährden.

Deshalb sind nach Brookfield auch die sog. Wochenend-Colleges besonders populär als Lerner-Treffpunkte und als Gesprächs-, Diskussions- und Beratungsorte zur kommunikativen Analyse und Interpretation eines Lernens, das selbstbestimmt, in eigener Zeiteinteilung, an selbstgewählten Orten und mit selbst ausgewählten Ressourcen von kritisch denkenden Menschen praktiziert wird, die weitgehend selbst ihr Lernen steuern und kontrollieren wollen.

Für entscheidende Grundlagen der neuen Bildungsarbeit in den USA hält Brookfield

- ein umfassenderes Verständnis menschlichen Lernens, das überall und jederzeit im Zusammenhang des Erfahrungen-Machens stattfindet,
- die Bereitschaft, das informelle Erfahrungslernen auch für formale Programme und ihre Zeugnisse (credits) anzurechnen und
- die allgemeine Tendenz zur Bildung selbständig denkender Staatsbürger in einer demokratischen Gesellschaft.

Die besonderen Zielgruppen, auf die sich diese amerikanische Bewegung zu einer breiteren Anerkennung des informellen Lernens vor allem bezieht, sind mehrere Millionen Erwachsene mit praktischer Berufs- und Lebenserfahrung , die für ihre in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen eine formale Anerkennung suchen und in diesem Zusammenhang mehr Chancengleichheit beanspruchen.

Es gab in den frühen 70er Jahren, als die Bewegung zur Anerkennung des informellen Lernens außerhalb der Bildungsinstitutionen ihren ersten Aufschwung erlebte, in den USA schon 3,5 Millionen ältere College-Studenten, die neben ihrer Berufstätigkeit zu studieren versuchten (100).

Es war nicht zuletzt der Druck dieses Millionenheers von Erwachsenen mit Berufserfahrung und Berufsbewährung, die seit den siebziger Jahren für ihr Selbstbewusstsein und für ihre Karriere eine formale Anerkennung forderten, der die amerikanischen Colleges und Universitäten zwang, sich auf die informell erworbenen Kompetenzen dieser berufserfahrenen erwachsenen Studenten – die inzwischen in den USA die Mehrheit der Studenten ausmachen – einzustellen.

Bei der praktischen Entwicklung des informellen Lernens in den USA hat die „Association for Experiential Learning“ (AEE) eine besondere Rolle gespielt. Das von ihr seit Anfang der 70er Jahre herausgegebene „Journal of Experiential Learning“ ist die maßgebende Zeitschrift für die Praktiker des informellen Erfahrungslernens. Die wichtigsten Beiträge dieser Zeitschrift werden etwa alle 10 Jahre in einem Sammelband zusammengestellt.

Ein umfassendes Meinungsbild über die historische Entwicklung, die Bedeutung, die praktischen Erfahrungen, die Probleme und die Zukunftsperspektiven des informellen Lernens spiegelt der im Auftrag der AEE von Karen Warren, Mitchell Sakofs und Jasper S. Hunt jr. 1995 herausgegebene umfangreiche Band mit dem Titel „The Theory of Experiential Learning“(101) in dem 44 Experten die Ergebnisse ihrer Bemühungen um Klärung von Theorie und Praxis des Erfahrungslernens zusammenfassen.

In diesen Beiträgen werden u.a. die wichtigsten Phasen der praktischen Entwicklung und der Forschung zum informellen Erfahrungslernen in den USA herausgearbeitet:

Danach war und ist es ein Grundcharakteristikum des Erfahrungslernens in den USA, dass es weitgehend als „outdoors"-Lernen, d. h. als ein außerschulisches informelles Lernen verstanden wird.

Zunächst hat diese Bewegung vor allem als Erlebnislernen in der Wildnis, als Kompetenzentwicklung durch Abenteuerbewährung außerhalb der Zivilisationswelt von sich reden gemacht. Es ging dabei um das Hinausgehen aus den formalisierten Institutionen in eine ungezähmte Natur, in der noch ein natürlich-ganzheitliches existenzielles Lernen zur Selbstbehauptung und zum Überleben in außergewöhnlichen gefährlichen Herausforderungssituationen möglich und notwendig erscheint.

In der Kritik wird dieser Ansatz zum Teil als Mischung von „Zurück zur Natur", Kampf ums Dasein, Fitnesstraining, Selbsterfahrungstest und Wild-West-Romantik charakterisiert (102).

Die Selbstkritik aus dem Kreis anderer Vertreter des außerschulischen Erfahrungslernens richtet sich vor allem auf den Bezug dieses Abenteuerlernens auf eine Umwelt, die von der modernen Lebens- und Arbeitswelt, für deren Bewältigung die Menschen ja eigentlich gefördert werden sollen, so verschieden ist, dass ein Transfer der dort entwickelten Kompetenzen auf die Alltags-Umwelt sehr schwierig, wenn nicht unmöglich ist (103).

Von diesem frühen Abenteuer-Ansatz ist der Bewegung für mehr Erfahrungslernen aber etwas Wesentliches geblieben:

- ein „spirit of adventure, risk and challenge" (104),
- der Mut zum Aussteigen aus gesicherten Gewohnheiten und erstarrten Institutionalisierungen und
- die Offenheit für ein unkonventionelles „wildes" Lernen in unmittelbaren, nicht pädagogisch-didaktisch gefilterten Erfahrungswelten.

Der Abenteuer- und Wildnisbezug wurde bald erweitert durch das Hinausgehen in die reale Umwelt (105) und die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Umfeld, mit verschiedenen Menschen, Gruppen, Berufen, Kulturen, Religionen in der eigenen Umwelt (106).

Die Bedeutung dieses Hinausgehens des Lernens in die sozio-kulturelle Zivilisationswelt wurde (bes. in der Kennedy-Ära) politisch und ethisch verstärkt durch eine Besinnung auf die demokratische Verantwortung des Einzelnen für das Land und gegen die Tendenzen zur individualistischen Selbstverwirklichung und zum Rückzug ins Private (107).

In diesem Zusammenhang hat das Umwelt-Erkundungslernen eine besondere Bedeutung gewonnen: Dieses explorierende Lernen soll besonders die „Community" in sich erweiternden Kreisen lernend durchdringen und zu einem verständigen demokratischen Engagement in dieser Umwelt herausfordern.

Mit der wachsenden ökologischen Besinnung erweiterte sich dieses demokratiebezogene Lernen in der Community dann um die Dimension der Aufarbeitung von Umweltgefährdungen und –zerstörungen und des Weckens einer globalen Verantwortung für die Verschwendung unersetzbarer natürlicher Lebensgrundlagen auf Kosten der nachfolgenden Generationen.

Ein weiterer Hintergrund der Besinnung auf das informelle Erfahrungslernen in den USA ist die verbreitete Sorge um die soziale Spaltung der Gesellschaft in Arme und Reiche - „those with and those without“ (108) - und die Ausgrenzung großer Teile der erwachsenen Bevölkerung aus der formalisierten Aus- und Weiterbildung. Durch den gezielten Rückbezug auf die Alltagserfahrungen und das informelle Alltagslernen in der realen Lebenswelt – auch mit ihren Verarmungs-, Arbeitslosen-, Drogen- und Verwahrlosungsproblemen – soll auch für bisher ausgegrenzte Bürger und Bürgerinnen der Anschluss an ein kontinuierlicheres lebenslanges Lernen ermöglicht bzw. erleichtert werden (109).

Die konzeptionelle Entwicklung des primär als informelles Lernen verstandenen Erfahrungslernens hängt weitgehend mit besonderen geistigen und philosophisch-pädagogischen Tendenzen in den USA zusammen:

Neben der schon erwähnten Freiheitsliebe und Abneigung gegen formalisierte Ordnungssysteme gibt es in den USA ein dominantes Lebensverständnis, das den Sinn des menschlichen Lebens vor allem im erfolgreichen erfahrend-erkundend-erprobenden Zurechtkommen und Vorankommen in der realen Umwelt sieht (110).

Und es gibt eine vorherrschende praktisch-pragmatische Denktradition, die statt langer theoretischer Reflexionen und Diskussionen lieber etwas praktisch versucht und ein Scheitern nicht als Makel, sondern als Anlass für neue verbesserte Ansätze nimmt. -„trial and error“ und „action-reflection-action“-Folge (111).

Diese besondere Nähe zum Empirismus und Pragmatismus hängt auch mit dem bestimmenden Einfluss von John Dewey zusammen (112).

Dabei sind besonders wichtig die Ausrichtungen Deweys:

- auf den Beginn des Lernens damit, dass etwas aus der Umwelt unmittelbar erfahren und dass darauf lernend und handelnd reagiert wird, d. h. eines Lernens von, durch und für Erfahrung und Handlung -„learning by doing and experience“ (113),
- auf einen Erfahrungsbegriff, der Aufnahme und Steuerung von Erfahrung und von primären und sekundären Erfahrungen zusammennimmt,
- auf das aktiv lernende Durchdringen und Bewältigen der real erfahrenen Umwelt,
- auf Lernen und Wissen als Instrumente für erfolgreiches Handeln und Verhalten in der gegebenen Welt und
- auf ein ganzheitliches (nicht nur theoretisch-rationales) Lernen auf der Grundlage lebensunmittelbaren Erfahrens und Handelns (114).

Die aktuelle amerikanische Diskussion über Erfahrungslernen und informelles Lernen wird auch in besonderem Maße durch die Auseinandersetzung mit den neuen Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt. Es war besonders James S.Coleman, der dazu entscheidende Anstösse gegeben hat.

Für Coleman (115) macht die zunehmende Informationsflut aus den Medien eine Neubesinnung auf die Rolle des formalen und des informellen Lernens notwendig. Das informelle Erfahrungslernen hat es ja immer schon gegeben und die Schulen sollten vor allem die in der Umwelt gemachten Erfahrungen klären und ergänzen. Dazu soll formales Lernen die im begrenzten Lebenskreis gemachten Primärerfahrungen erweitern durch die Vermittlung von Erfahrungsergebnissen anderer Menschen, Räume, Zeiten und durch die Hilfe zur Einordnung der Primär- und Sekundärerfahrungen in übergreifende Entwicklungs- und Sinnzusammenhänge.

Durch diese formale Ergänzung des informellen Lernens soll gewährleistet werden, dass jede neue Generation in die überkommene Kultur und Gesellschaftsordnung hineinwächst und nicht alles wieder neu überlegen und erfinden muss.

Diese Balance zwischen formalem und informellem Lernen sieht Coleman dadurch gestört, dass auch „outdoors“, in der außerschulischen Welt, immer weniger Primärerfahrungen gemacht und immer mehr sekundäre Informationen vermittelt werden.

Coleman befürchtet, dass die Basis der unmittelbaren authentischen Erfahrungen immer schmaler wird im Verhältnis zu der wachsenden Fülle von medial vermittelten Informationen über die Welt (in der Schule wie in der außerschulischen Umwelt). Das führt u.a. zu einem aufgestauten Drang, besonders der Jugend, nach „events“ (von disco-excitement bis zu Gewalterfahrungen).

Je erfahrungsärmer die zivilisierte, technisierte und digitalisierte Umwelt wird, desto wichtiger wird eine gezielte Erschließung von direkten informellen Erfahrungen in der Umwelt und ihre Aufnahme und Klärung in den Bildungsinstitutionen.

Coleman zeigt die grundlegende Bedeutung des informellen Erfahrungslernens u.a. am natürlichen Sprachenlernen durch Wahrnehmen (mit allen Sinnen), Aufnehmen, Nachahmen, Erproben im entsprechenden sprachlichen Umgang in verschiedenen Anwendungssituationen. Demgegenüber hält er das formalisierte Sprachenlernen mit systematischem Einprägen von Vokabeln und Regeln für erfahrungsärmer und deshalb auch ineffektiver.

Coleman zieht aus seiner Analyse vor allem drei Konsequenzen:

1. Die Möglichkeiten zu informellem Erfahrungslernen in der modernen Umwelt müssen gezielt vermehrt und erschlossen werden.
2. Verschiedene Formen eines ganzheitlich-praktischen situationsbezogenen informellen Lernens müssen auch so weit wie möglich in die Bildungsinstitutionen eingeführt werden, z. B. durch Projekte, Praktika, Simulation von praktischen Herausforderungssituationen, Rollenspiele, Umwelterkundungen, journalistische Recherchen etc.
3. Die durch Spezialisierung und ausgrenzende Institutionalisierung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche erfahrungsärmer gewordene Umwelt muss um eine besonders entwickelte Lernumwelt erweitert werden, die Lernen aus direktem Kontakt mit dem konkreten Umfeld statt aus verbalen Belehrungen ermöglicht („Designing of environments“ 116).

Die meisten Reflexionen und Diskussionen über das informelle Erfahrungslernen in den USA beruhen auf der pädagogischen Grundüberzeugung,

- dass menschliches Lernen nur dann für ein verständigeres und erfolgreicheres Leben und für die Sicherung einer humanen Lebensqualität wirklich fruchtbar wird, wenn es von den Lernenden selbst als wichtig, hilfreich und bedeutsam erfahren werden kann,
- dass Lernen für die Lernenden am ehesten dann bedeutsam wird, wenn es nicht auf didaktisch isolierte Einzelelemente mit bereits feststehenden Lösungen ausgerichtet, sondern durch komplexe Realitätserfahrungen in der Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden ganzheitlich herausgefordert wird und für drängende offene Problemlösungen in akuten Bedürfniszusammenhängen hilfreich ist, (117) und
- dass handlungswirksames Wissen weitgehend eine inneres Beziehungs- bzw. Betroffenheitsverhältnis der Lernenden zum Wissensinhalt voraussetzt.

Diese Hervorhebung des Kriteriums einer plausiblen Bedeutsamkeit des Lernens für die Lernenden wird in der Diskussion immer wieder als entscheidende Begründung für die Notwendigkeit einer stärkeren Beachtung und Anerkennung des informellen Erfahrungslernens angeführt. Denn das „natürliche“, durch Anforderungen in konkreten Lebens- Arbeits- und Medienzusammenhängen herausgeforderte informelle Lernen ist „selbstverständlich bedeutsam“ für die Lernenden, während auf Vorrat vermittelte kodifizierte Wissensbestände oft nur durch die Verbindung mit extrinsischen Belohnungs- und Bestrafungs-Druckmitteln „interessant“ gemacht werden können.

Diese Argumentation hat aber auch zu einer differenzierteren Diskussion des Verhältnisses von Erfahrungslernen und informellem Lernen geführt (118):

Für die Bedeutsamkeit des Lernens ist nämlich nicht der (außerschulische) Ort des Lernens allein entscheidend, sondern das ganzheitliche mentale Engagement der Lernenden in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt.

Es kommt dann auch nicht auf Abenteuer und Risiko (und den entsprechenden Adrenalinspiegel) an – das könnte auch bloßer Nervenkitzel zur Unterhaltung und zum Zeitvertreib sein. Es geht vielmehr um authentische Anlässe zu einem Verstand und Gefühl bewegenden ganzheitlichen Orientierungs- und Selbstbehauptungslernen.

Die Anlässe zu einem in diesem Sinne bedeutsamen Lernen sind im allgemeinen die realen existenziellen Anforderungssituationen in den für die Menschen wichtigen Lebensvollzügen. Aber solche Anlässe können auch gezielt pädagogisch organisiert bzw. inszeniert werden (119) - etwa dadurch, dass ein aktives Erkundungs- und Projektlernen arrangiert wird, bei dem die Lernenden mit Denken und Fühlen etwas für sie Bedeutsamem auf der Spur sind (120).

Die Bedenken, dass ein Ausbrechen aus fachsystematischen Systemzusammenhängen zu einem Niveauverlust des Lernens führen könnte, spielen in der amerikanischen Diskussion nicht zuletzt deshalb keine Rolle, weil das Studium an den erfolgreichsten und berühmtesten Universitäten – wie z. B. Harvard, Princeton und Yale – weitgehend als ein forschend-erkundendes Lernen bezogen auf gesellschaftlich relevante Probleme, Aufgaben, Projekte, Herausforderungen angelegt ist.

Wichtig ist es bei diesem authentischeren und interessanteren Lernen aber auch, dass es um ein möglichst selbständiges Lernen aus erster Hand und nicht um ein bloßes Anwenden vorgegebener Lösungsmethoden geht. Das Selbst-Suchen und Selbst-Erarbeiten mit Kopf, Herz

und Hand wird häufig als notwendige Grundlage für ein nachhaltiges Internalisieren des Gelernten und für die Entwicklung flexibler Anwendungs- und Transferkompetenzen angesehen.

Dieses engagierte Selbstlernen setzt nach Meinung der meisten amerikanischen Vertreter des Erfahrungslernens ein Maß an Freiheit der Wahl von Zielen, Lernformen, Methoden, Mitteln und Lernzeiten voraus, das in der Regel nur in selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit offenen Umweltanforderungen, nicht aber in formalisierten lehrplangebundenen Wissensakkumulationsveranstaltungen gegeben ist (121).

Das formalisierte Lernen erscheint zu sehr gebunden an die Vermittlung vorgegebener Wissensbestände und an die Autorität der vermittelnden Institutionen und Personen (122). Nur durch ein Selbst-Wählen-Können, das den Lernenden das Gefühl gibt, dass sie ganz gefordert und gebraucht werden, um etwas Wichtiges zu entscheiden bzw. entdecken, wird Lernen ganz zum eigenen Lernen (123).

Die Auseinandersetzung mit verbal vermittelten Sekundärerfahrungen in formalen Bildungszusammenhängen kann – auch unter Berücksichtigung der z. B. von Ausubel erschlossenen didaktischen Möglichkeiten – kaum die Intensität eigener engagierter Teilhabe an den Auseinandersetzungen mit unmittelbaren Umweltanforderungen und offenen authentischen Lebens- und Arbeitsproblemen erreichen (124).

Gerade auch unter dem für entscheidend gehaltenen Gesichtspunkt der überzeugenden Bedeutsamkeit des Lernens für die lernenden Menschen wird in der laufenden einschlägigen amerikanischen Diskussion dem informellen Erfahrungslernen im unmittelbaren Lebenszusammenhang als Ausgangspunkt für sinnvolles Lernen eine hervorragende Bedeutung zugemessen.

5.2 Stand und Bedeutung des informellen Lernens in Kanada

Für Kanada gibt es die erste repräsentative Untersuchung über den Stand, die Beteiligung, die Einschätzung und die Anerkennung des informellen Lernens im ganzen Land. Über die Ergebnisse der 1998 vom kanadischen Forschungsnetzwerk NALL („New Approaches to Lifelong Learning“) durchgeführten und vom Kanadischen Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) finanzierten Erhebung hat der wissenschaftliche Leiter, Prof. David W. Livingstone von der Universität Toronto, 1999 einen zusammenfassenden Bericht vorgelegt (125).

Das kanadische Interesse am informellen Lernen hängt nach Livingstone mit einer veränderten Einstellung zum Verhältnis von Lernen und Arbeit zusammen: Statt immer nur einseitig das Lernen an die betrieblichen Anforderungen anzupassen und dabei eine größere Gruppe von zur Arbeitslosigkeit prädestinierten „Unqualifizierten“ in Kauf zu nehmen, wird in Kanada auch eine Anpassung betrieblicher Anforderungen an die vorhandenen, oft nicht genutzten Kompetenzpotentiale der Menschen gefordert.

Das führte zu einer neuen Aufmerksamkeit auf die Kompetenzen, die bisher durch die formalen Bildungsmöglichkeiten nicht herausgefordert, aber durch informelles Lernen entwickelt wurden und die in der Arbeitswelt zu wenig genutzt werden.

Damit ist in Kanada neben dem Problem der von der Wirtschaft beklagten Qualifikationsmängel das Problem der permanenten Unterforderung vieler Menschen in einer Bildungs- und Wirtschaftswelt, die wichtige vorhandene Kompetenzen der Mitarbeiter/innen bisher nicht wahrgenommen und konstruktiv genutzt hat, stärker bewusst geworden.

Es geht in den einschlägigen kanadischen Diskussionen um eine besondere Neugestaltung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit,

- bei der wichtige menschliche Kompetenzen, die vor allem durch das informelle Lernen zu entwickeln sind, neu beachtet, genauer untersucht und durch eine spezifische Förderung weiterentwickelt und kreativ genutzt werden sollen und
- bei der auch die betrieblichen Anforderungsprofile und Arbeitsabläufe so zu verändern sind, dass die brachliegenden Kompetenzpotentiale der nach formalen Bildungskriterien „Minderqualifizierten“ für die Volkswirtschaft fruchtbar erschlossen werden können.

Es gibt in diesem Diskussionszusammenhang die provozierenden Thesen,

- dass viele der von der Wirtschaft den Schulen vorgeworfenen Bildungsdefizite ihrer Absolventen weniger durch Ausbau des formalen schulischen Lernens als vielmehr durch eine gezielte Förderung des informellen Lernens ausgeglichen werden könnten,
- dass auch höhere formale Bildungsabschlüsse immer häufiger auf dem modernen Arbeitsmarkt keine entsprechenden Chancen mehr öffnen,
- dass die statistisch geringere Arbeitslosigkeit der Menschen mit höheren Schulabschlüssen weniger mit dem spezifischen Wissen und den Kompetenzen, die sie in schulischen Bildungsgängen erworben haben, zusammenhängt als mit ihrer höheren allgemeinen Intelligenz und Lern- und Anpassungsfähigkeit und
- dass u. U. die gleiche Intelligenz und Lernfähigkeit durch ein gezielteres informelles Lernen zu besseren Qualifikationen für die Wirtschaft führen könnte.

Mit diesen neuen Fragen und Perspektiven, die durch eine neue Beachtung und Förderung des informellen Lernens und die Anerkennung seiner Ergebnisse in die kanadische Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik gekommen sind, hat sich ein weites, schwieriges, aber zukunftsträchtiges Forschungs- und Entwicklungsfeld geöffnet, zu dessen Aufhellung die umfassende kanadische Untersuchung über „informelles Lernverhalten“ einen wesentlichen Beitrag leisten will.

Livingstone und seine Forscherkollegen gehen von der kritischen Einsicht aus, dass die vielbeschworene Entwicklung des lebenslangen Lernens derzeit in Wirklichkeit doch wieder nur in erster Linie für diejenigen, die ohnehin schon mehr Schulbildung haben, etwas bringt, aber die gesellschaftliche Bildungskluft nicht wesentlich verringert. Eine effektive Schließung dieser Kluft erscheint ihnen nur möglich, wenn es gelingt, die Mehrheit der Erwachsenen, die selbst nur anlaßbedingt-sporadisch-punktuell lernt, stärker einzubeziehen. Deren oft unbewusstes „Alltagslernen“ ist ein wesentlicher Teil des „informellen Lernens“, das deshalb von Forschung, Förderung, Beratung und von der Bildungspolitik besonders aufmerksam zu beachten ist.

Als „informelles Lernen“ wird dabei von der kanadischen Forschungsgruppe jede Aktivität verstanden, die sich außerhalb der planmäßigen Lehrangebote der Bildungsinstitutionen um mehr Wissen und Kompetenz bemüht.

Das heißt informelles Lernen ist ein von Individuen oder Gruppen ad hoc im Lebensvollzug praktiziertes Lernen, das nicht von Lehrkräften geleitet und das nicht an formale Kriterien gebunden ist.

Für die Abgrenzung des informellen Lernens gegenüber indirekter Sozialisation sind das Bemühen der betroffenen Menschen um mehr Wissen und Können (besonders zur Erreichung bestimmter nicht-pädagogischer Ziele und Zwecke) und eine wenigstens im nachhinein wahrgenommene lernbedingte Wissens- und Kompetenzerweiterung die entscheidenden Kriterien.

Auch in der kanadischen Diskussion gibt es in diesem Zusammenhang schwierige Abgrenzungen zwischen implizitem und explizitem, beiläufigem und planmäßigem Lernen. Diese Unterscheidungen spielen aber nur zur Kennzeichnung des Beginns einer Lerninitiative, d. h. für die Frage, ob es aus einer bewussten eigenen Entscheidung oder ungeplant zu einem Lernprozess kommt, eine Rolle.

In der Praxis sind auch hier die Grenzen fließend: Solange es sich um einen nur implizit-unbewussten Prozess handelt, ragt das informelle Lernen schwer abgrenzbar in den Bereich der Sozialisation hinein. Erst wenn ein durch diesen Prozess entwickelter Wissens- und Kompetenzerwerb – auch im nachhinein – erkannt werden kann, spricht z. B. Livingstone von einem im vollen Sinne humanen „Lernen“.

Wenn man z. B. die Sportmeldungen liest, ohne dabei irgend eine Einsicht, ein Wissen zu suchen bzw. zu erwerben, lernt man noch nicht. Eine gewisse – oft instrumentelle – Zielausrichtung, z. B. auf die eigene Beurteilung eines bestimmten Spielers oder Vereins, ist für Livingstone schon ein Kriterium für menschliches Lernen. Aber er hält nicht viel von kategorischen Abgrenzungen, denen in der Praxis keine Bedeutung zukommt.

Wenn man jedes Bemühen um mehr Wissen und Können außerhalb von Bildungsinstitutionen als informelles Lernen ansieht, dann ist das ein so weites Feld, dass es die meisten der diskutierten Abgrenzungen umfasst: Es kann sowohl ein implizites wie ein explizites Lernen sein, es kann auch sowohl linear verlaufen wie von verschiedenen Einstiegspunkten zu wechselnden Verzweigungen springen usw.

Die wissenschaftliche Forschung kann und soll in diesem weiten Feld des informellen Lernens verschiedene Profile und Grundmuster herausarbeiten und sie jeweils in Bezug bringen zum formalen Lernen und zum Gesamtzusammenhang menschlichen Lernens.

Dabei ist es besonders interessant, wie die Lernenden selbst jeweils dieses informelle Lernen sehen und einschätzen.

Die NALL-Erhebung untersucht in diesem Sinne das informelle Lernen Erwachsener im Gesamtzusammenhang menschlichen Lernens. Dabei wird das Lernen insgesamt mit einem Eisberg verglichen, dessen Hauptmasse – das informelle Lernen – weitgehend unsichtbar ist und von dem in der Regel nur eine Spitze – das formale Lernen – wahrgenommen wird.

Im einzelnen bringt die sehr differenzierte Untersuchung einige besonders interessante und überraschende Ergebnisse:

- Die meisten erwachsenen Kanadier halten sich selbst für lerninteressiert und lernfähig.
- Aber nur die Hälfte von ihnen nimmt an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen teil, während 95 % angeben, informell zu lernen.
- Erwachsene Kanadier wenden nach ihrer eigenen Einschätzung durchschnittlich viermal mehr Zeit für informelles Lernen auf als für die Teilnahme an formalem Lernen.
- Sie schätzen, dass sie ihre berufsspezifischen Kenntnisse zu 70 % durch informelles Lernen erworben haben und dass sie für das Schritthalten im Beruf etwa 6 Stunden pro Woche informell lernen.

Die übrige nicht direkt auf die berufliche Bildung bezogene Lernzeit verteilt sich

- zu etwa 40 % auf ein informelles Lernen im Zusammenhang mit Gesundheits-, Umwelt-, Finanz-, Computer- und sozialen Fragen sowie mit Hobby-, Sport- und Erholungstätigkeiten,
- zu etwa 30 % auf informelles Lernen, das auf Haushalts-, Garten- und Heimwerkerarbeit bezogen ist, und
- zu etwa 20 % auf informelles Lernen zur Verbesserung sozialer, kommunikativer, organisatorischer und gesellschaftlicher Schlüsselkompetenzen.

Ein klares, aber überraschendes Untersuchungsergebnis bezieht sich auf den allgemein bekannten Zusammenhang zwischen erreichtem Schulabschluss und Weiterbildungsteilnahme: Beim informellen Lernen spielt dieser Zusammenhang offenbar überhaupt keine Rolle. Menschen mit niedrigster Schulbildung praktizieren mindestens ebenso häufig informelle Lernprozesse wie andere mit höherem Schulabschluss. Im einzelnen lernen Personen ohne Schulabschluss sogar häufiger auf informelle Weise als Personen mit Hochschul-und Collegeabschluß.

Ebenso interessant ist die Abhängigkeit der Teilnahme vom Alter:

Mit zunehmendem Alter fällt die Teilnahme an formaler Weiterbildung und steigt das Engagement beim informellen Lernen. Die Mehrheit der über 45-Jährigen stützt sich beim Weiterlernen nach eigener Einschätzung vorwiegend auf selbständige Lerninitiativen und Verarbeitung eigener Erfahrungen.

Die NALL-Erhebungen kommen zu dem Schluss,

- dass sich „das Gros aller Lernprozesse im Laufe des Erwachsenenlebens auf informelle Weise vollzieht“,
- dass „eine effektive Reproduktion des meisten wirklich nützlichen Wissens“ dadurch erfolgt, „dass ältere Menschen ihr informelles Wissen an Jüngere weitergeben“ und
- dass sich die „bildungspolitischen Instanzen des riesigen Umfangs der informellen Lerntätigkeit, die in der Gesellschaft insgesamt vor sich geht“, nicht bewusst sind (126).

Auch wenn man mögliche Unterschiede zwischen den untersuchten Selbsteinschätzungen der erwachsenen Kanadier und „objektiven“ Zahlenverhältnissen in Rechnung stellt, sind für uns die folgenden Ergebnisse so signifikant, dass sie zu einem spezifischen Nachdenken und Reagieren herausfordern:

1. Fast Dreiviertel der Lernprozesse im Erwachsenenalter finden in Kanada außerhalb von Bildungs- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen statt. (Ein ähnlich hoher Anteil wird auch von mehreren anderen internationalen Untersuchungen, die sich nicht nur auf die Selbsteinschätzung der Betroffenen stützen (1), bestätigt).

2. Menschen mit niedriger formaler Bildung lernen mindestens ebenso häufig auf informelle Weise wie Personen mit höheren Bildungsabschlüssen.

3. Mit steigendem Alter steigt auch das Interesse am informellen Selbstlernen, während die Teilnahme an organisierter Weiterbildung mit zunehmendem Alter ebenso kontinuierlich abnimmt. Das verdient im Zusammenhang mit akuten demographischen Altersverschiebungen eine besondere Beachtung.

Diese kanadischen Ergebnisse machen insgesamt auf neue bildungspolitische Möglichkeiten aufmerksam, die sich durch eine gezielte Förderung, Nutzung und Anerkennung des informellen Lernens

- für ein lebenslanges Lernen aller,
- für eine Einbeziehung der bisher weiterbildungsferneren Mehrheit der Bevölkerung und damit
- für die Überwindung einer schichtspezifischen und altersabhängigen gesellschaftlichen Bildungskluft ergeben.

Die NALL-Untersuchungen haben aber auch noch eine andere Brisanz:

Sie relativieren die Klagen der Wirtschaft, unter den Absolventen der Schulen und Hochschulen fänden sie nicht die nötigen qualifizierten Arbeitskräfte. Demgegenüber kommt Livingstone in seinem zusammenfassenden Untersuchungsbericht zu dem Schluss, dass die Wirtschaft oft nicht imstande ist, angemessene Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen, in die die Mitarbeiter ihre vorhandenen Kompetenzen konstruktiv einbringen können.

Viele kanadische Arbeitnehmer fühlen sich an ihrem Arbeitsplatz unterfordert und sind davon überzeugt, sie könnten nach einer konzentrierten praxisbezogenen Einarbeitungszeit auch höher bewertete Tätigkeiten kompetent ausführen. Das heißt: man muss nicht immer gleich fertige Spezialisten von außen einkaufen, man könnte in höherem Maße auch z. B. durch intelligente gezielte Anpassungs-Kurzprogramme auf der Grundlage meist informell erworbener und daher nicht bemerkter und anerkannter Grundkompetenzen die gesuchten qualifizierten Fachkräfte auch im eigenen Betrieb und auf dem heimischen Arbeitsmarkt erschließen.

Es spricht viel für die Annahme, dass auch in anderen ähnlich entwickelten Ländern (wie z. B. Deutschland) entwicklungsfähige Menschen im Erwerbsleben nicht genügend gefördert werden. Und dabei spielt die unzureichende Kenntnis und Einschätzung des informellen Lernens eine ausschlaggebende Rolle.

Die kanadischen NALL-Untersuchungen stützen m. E. die Vision, dass durch die Wahrnehmung, Anerkennung, Nutzung und Förderung des informellen Lernens (das von den nach formalen Kategorien „Bildungschwachen“ besonders intensiv praktiziert wird), eine stärker egalitär fundierte Lerngesellschaft möglich wird.

Hinter der bekannten Pyramide der formalen Bildung wird „eine egalitäre, informelles Lernen betreibende Massengesellschaft“ sichtbar (127).

Das fordert auch zur Entwicklung neuer kreativer Vernetzungen zwischen formalen und informellen Lernmöglichkeiten heraus, die aber nicht zu einer Einbeziehung des informellen Lernens in formale Kurse, sondern zu einer gezielten Nutzung der Reformanstoß-Potentiale des informellen Lernens für eine bessere Chancengleichheit bei der Verwirklichung des lebenslangen Lernens aller führen sollte.

5.3 Die besondere Bedeutung des informellen Lernens in Australien

In Australien hat das informelle Lernen schon in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine weitgehende Anerkennung gefunden. Selbst in dem besonders schwierigen Hochschulbereich gibt es schon seit mehr als 30 Jahren anerkannte Möglichkeiten, ein Studium in selbstgewählten Kombinationen von formalen und informellen Studienphasen zu absolvieren, d. h. zum Beispiel zu Semesterbeginn jeweils zu wählen, ob man sich die vorgesehenen Themen durch Teilnahme an klassischen Vorlesungen, Seminaren, Übungen etc. oder unabhängiger „outdoors“ erarbeiten will. Die Zulassung zu den entsprechenden Prüfungen ist dann unabhängig davon, wie und wo man sich die geforderten Kenntnisse und Kompetenzen erworben hat (128).

Der Bericht des „Committee on Open University“ an die australische Universities Commission vom Dezember 1974 hatte damals schon eine breite Diskussion über die Bedeutung des informellen Lernens ausgelöst (129).

Anlass war die in diesem Bericht geforderte Öffnung der Universitäten

- für eine engere Verbindung und Kombination von theoretischem Studium und Berufspraxis,
- für eine engere Verknüpfung des Studiums mit der Berufstätigkeit, in der die Studierenden tätig sind und
- für mehr berufsbegleitendes Teilzeit- und Externenstudium älterer Erwachsener.

In den frühen 90er Jahren hat dann das Industrial Research Institute an der Swinburne University of Technology in Melbourne ein Forschungsteam („think tank“) gebildet, das zunächst die eigene Lehr- und Prüfungspraxis kritisch auf die Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft bezog und dann aufgrund der vorwiegend negativen Ergebnisse neue Ansätze in USA und im UK zu einem stärker lernerzentrierten, erfahrungsbezogenen Lehren und Prüfen aufgearbeitet und ein neues Paradigma von „Career oriented learning“ (COL) entwickelt hat (130).

Dieses in Australien vielbeachtete COL-Programm setzt an

- bei der Notwendigkeit eines lebenslangen offenen lernenden Verhältnisses zur Umwelt und
- bei der Einsicht, dass mehr Schulunterricht und höhere Studentenzahlen ein zu simples und oberflächliches Rezept zur Förderung des notwendigen lebenslangen Lernens der Menschen ist (131).

Daraus werden vor allem die folgenden Konsequenzen gezogen:

- Priorität für die Entwicklung und Belebung von natürlicher Neugierde und Lernfreude, von Wissenwollen, kreativer Imagination und konstruktiver Nutzung vorhandenen Wissens gegenüber der Vermittlung fertigen Wissens und nur inputorientierter Wissensspeicherung,
- Anerkennung des Umfangs und der Bedeutung des informellen Lernens, besonders auch als Quelle notwendiger fachübergreifender Schlüsselkompetenzen,
- Konzentration auf ein aktives persönlich bedeutsames Lernen in der Auseinandersetzung mit realen Problemen der Menschen in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt,
- Ermöglichung eines individuellen Designs des Lernens durch Modularisierung der Lernangebote und Lernhilfen,
- Abschluß von Lernverträgen zwischen Bildungsinstitutionen und Lerner/innen,
- Entwicklung eines fruchtbaren Wechselverhältnisses zwischen kurzen Phasen formalen Lernens und längeren Phasen eines reflektierten informellen Erfahrungslernens - besonders auch im Zusammenhang eines von Studenten, Hochschulen und Arbeitgebern gemeinsam entwickelten projektbezogenen Lernens („case studies“ etc.) und
- flexible und transparente Prüfungen und Anerkennungen handlungs- und beschäftigungsrelevanter Kompetenzen unabhängig von formalen Lernwegen und Zertifikaten.

Als ein wesentlicher Grund dafür, dass diese Vorschläge in Australien eine weitgehend positive Resonanz gefunden haben, wird in der Diskussion immer wieder die Weite des Landes genannt. Die relativ großen Entfernungen zwischen verschiedenen Ansiedlungen machen z. B. wöchentliche Treffen zu abendlichen Weiterbildungskursen so schwierig, dass sich das individuelle Selbstlernen zu Hause und das gemeinsame Lernen in kleinen örtlichen Studienzirkeln in Australien immer schon als Ausweg anbot.

Für eine bessere Einschätzung des Gewichts dieses geographischen Faktors, der in ähnlicher Weise auch für Kanada gelten mag, können vergleichende Analysen der Situation des informellen Lernens in dichter besiedelten Ländern wichtige Aufschlüsse geben.

5.4 Die Einschätzung des informellen Lernens in skandinavischen Ländern

5.4.1 Gemeinsame Aktivitäten des Nordischen Ministerrats

Für die gemeinsame bildungspolitische Beachtung und Einschätzung des informellen Lernens in den nordischen Ländern sind vor allem drei bildungspolitische Dokumente besonders aufschlussreich:

1. Der Abschlußbericht der vom Nordic Council of Ministers im Dezember 1992 eingesetzten „Nordic Think Tank“-Gruppe von 30 Experten aus Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland und Island, die den Auftrag hatten, die künftigen Qualifikationen, Lernanforderungen und Bildungsreform-Notwendigkeiten in den nordischen Ländern zu erarbeiten. Deren Bericht (Abkürzung GR 95) wurde 1995 von der Konferenz der nordischen Erziehungs- und Forschungsminister gebilligt und veröffentlicht (132).
2. Ein von der Steuerungsgruppe für Volksbildung (FOVU) auf der Grundlage des o.g. Berichts erarbeiteter Aktionsplan (Abkürzung AP 97), der am 2.12.96 vom Nordischen Ministerrat gebilligt und als Grundlage der nordischen Bildungspolitik zunächst für die Jahre 1997-2000 angenommen wurde (133).

3. Der Bericht über den „Action Plan for 2000-2004“ (Abkürzung GR 2000) der Steuerungsgruppe FOVU und über entsprechende Entwicklungen in den einzelnen nordischen Ländern in der Veröffentlichung des Nordischen Ministerrats vom Herbst 2000 (134).

Der Expertenbericht GR 95 zur bildungspolitischen Weichenstellung für die Verwirklichung des notwendigen „Lifelong Learning for All“ enthält pointierte Aussagen zur Einschätzung der Bedeutung des informellen Lernens für eine erfolgreiche Meisterung der künftigen politischen, wirtschaftlichen, technischen und kulturellen und Arbeitsmarkt-Anforderungen in Skandinavien:

1. Als der wichtigste Beitrag zum Bestehen der Herausforderungen der Zukunft wird die Weiterentwicklung der Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung angesehen (135).
2. In diesem Zusammenhang wird die Entwicklung der Lernfähigkeit als „the most important prior requirement“ angemahnt (136).
3. Die Priorität einer Förderung der Lernfähigkeit wird vor allem mit der Notwendigkeit einer lebenslangen Erarbeitung neuen Wissens begründet (137).
4. „Lernfähigkeit“ wird nicht nur auf die Verarbeitung von Informationen zu geordnetem zusammenhängendem Wissen bezogen, sondern auch auf die Übersetzung dieses Wissens in entsprechendes Handeln (138).
5. Um die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu ermöglichen, soll das dazu benötigte Wissen selbst schon so weit wie möglich in Lebenssituationen entwickelt und erprobt werden, die denen ähnlich sind, in denen sich die Lernenden dann bewähren müssen (139).
6. Das notwendige lebenslange Lernen aller und die bestmögliche Kompetenzentwicklung aller machen die Einbeziehung und Mobilisierung aller Formen des Lernens („learning at work, learning at schools and courses, learning in everyday life“), d. h. neben dem formalen Lernen besonders des informellen Lernens unumgänglich (140).
7. Die wichtigsten Anstöße für ein umfassendes lebenslanges Lernen sind die Motivation, Freude und Wissensbegierde, die aus der Bedeutsamkeit des Lernens für die Lernenden - besonders im Zusammenhang mit ihrem Anliegen „creating a better life“ (141) - entspringen (142).
8. Die Bedeutsamkeit des Lernens hängt weitgehend davon ab, wieweit die Lernenden selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und sich dabei auf ihre bisherigen Lebenserfahrungen und den lebendigen Kontakt mit der außerschulischen Umwelt beziehen können (135).
9. Die wirksamste Unterstützung für das außerschulisch-informelle, persönlich bedeutsame Lernen ist der Aufbau bzw. Ausbau einer lernanregenden und lernfördernden Lebens-, Arbeits- und Medien-Umwelt (143).
10. Insgesamt wird der Anerkennung, Förderung und Integration des außerschulischen Lernens im Lebenszusammenhang eine ausschlaggebende Rolle und Bedeutung für das Fitmachen Skandinaviens für den Wettbewerb in der globalen Wissensgesellschaft zugemessen.

In dem „Aktionsplan 1997-2000“ werden zur praktischen Umsetzung dieser Reformkonzeption einige praktische Konsequenzen für die neue Gewichtung des informellen Lernens im Gesamtfeld des Lernens gezogen. Es geht dabei im wesentlichen – etwas thesenhaft-verkürzt zusammengefasst – um die folgenden Akzentverlagerungen:

- vom Lernen als Reaktion auf Instruktion zum Lernen in konkreten Lebenszusammenhängen und authentischen Lernsituationen (144),

- vom Primat schulischen Lernens zur Neubestimmung einer Ergänzungsfunktion des schulischen Lernens gegenüber dem grundlegenden informellen Lernen am Arbeitsplatz, im Alltag und in offenen Lernumwelten (145),
- von formaler „Erziehung“ zu unabhängigem „Lernen“ (146),
- vom Bezug des Lernens auf Lehrer zum Bezug auf ganzheitliche Lernumwelten (147),
- von der Vermittlung fertigen Wissens zur Entwicklung von Kompetenzen zur Gewinnung notwendigen neuen Wissens (148),
- von mechanischem Lernen zu einem für die Kompetenzentwicklung und soziale Partizipation bedeutsamen Lernen (149),
- vom einseitig rationalen Lernen zur Einbeziehung aller Formen menschlichen Lernens (150),
- vom Ausbau unterrichtlichen Lernens zur Anreicherung von Arbeitsplätzen und Lebensumwelten mit Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten (151),
- vom „indoor-“ zum „outdoor-“Lernen (152),
- vom abstrakten zum erfahrungsbezogenen Lernen (153),
- von institutionellen Abgrenzungen zur Kooperation aller Lernpartner und Lernumwelten (154) und
- von einem Sich-Abfinden mit der gesellschaftlichen Bildungskluft zur Einbeziehung der formal wenig Vorgebildeten durch Ausbau und Anerkennung des ihnen vertrauten offenen informellen Lernens in nicht institutionalisierten und formalisierten Lernumwelten (155).

Der Aktionsplan 2000-2004 basiert auf den schon skizzierten Positionen, zieht aber auch neue Konsequenzen aus einer Kompetenz-Diskussion, die inzwischen in den skandinavischen Ländern stattgefunden hat:

- Kompetenzentwicklung wird als zentrales Ziel der Erwachsenenbildung herausgestellt.
- Es wird zwischen einer engeren „formalen Kompetenz“, die vor allem als Wissenskompetenz im formalen Bildungswesen erworben wird, und einer „realen Kompetenz“, die sich vor allem aus informellem Lernen entwickelt, unterschieden (156).
- Aus einem erweiterten Kompetenzverständnis, das alle tatsächlichen Kompetenzen, vor allem auch die unabhängig von formaler Erziehung bei der Arbeit, durch gesellschaftliche Partizipation und soziale Aktivitäten erworbenen Fähigkeiten, umfasst, werden entsprechende Konsequenzen für die nordische Bildungs- und Prüfungsreform abgeleitet (157).

5.4.2 Die Wendung zum informellen Lernen und zur informellen Kompetenzentwicklung in Schweden

Wenn man von der Ebene der gemeinsamen bildungspolitischen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen den Blick auf die Entwicklung der Auffassungen und Umsetzungen an der pädagogischen „Basis“ in den einzelnen nordischen Ländern richtet, kann man auch da eine relativ hohe Einschätzung des informellen Lernens feststellen:

Kenneth Abrahamson hat im einzelnen die Entwicklung der Auffassungen vom lebenslangen Lernen in Schweden untersucht (158).

Er stellt als die beiden für Schweden grundlegenden Ideen die „Studienzirkel“ (Olaf Palme hatte Schweden als „Study circle democracy“ charakterisiert) und die „recurrent education“ fest. Dabei versteht er die Studienzirkel mehr als unterstützte Formen eines gemeinsamen aber selbstgesteuerten informellen Lernens und die recurrent education mehr als ein organisiertes formales Lernen.

Seit Mitte der 80er Jahre verfolgt Abrahamson auf dieser Grundlage vor allem drei weiterführende Entwicklungstrends in Schweden:

1. eine Wendung „from lifelong education to lifelong learning“ (159) und entsprechend „from recurrent education to recurrent learning“ (160), d. h. eine Öffnung auch der organisierten Erwachsenenbildung für eine breitere Lernförderung, „a wider access to all kinds of adult learning opportunities“ (161),
2. eine Wendung von „adult education to competence development“ und „skill formation“ (162),
3. eine Wendung in den 90er Jahren von der bürgerschaftlichen Studienzirkelbewegung zum praktischen Lernen am Arbeitsplatz, „to various forms of workplace learning“ (163): „Civic education to enhance citizen participation is more and more replaced with competence development and workplace learning“ (164).

Als Ergebnis dieser Entwicklung zeichnet sich in Schweden eine neue Balance zwischen öffentlicher institutionalisierter Erwachsenenbildung und informellem selbstgesteuertem Lernen ab, bei der nach Abrahamson das Selbstlernen der „self-directed and active citizen“ höher gewichtet wird als das institutionalisierte Lernen und als „the need for survival of the existing institutions of adult education“ (165).

Die schwedische Regierung hat dann 1999 eine Kommission eingesetzt zur Klärung der individuellen Kompetenzen, die in Zukunft – besonders für die wirtschaftliche Entwicklung – wichtig werden, und zur Erarbeitung konkreter Vorschläge, wie die Entwicklung dieser überlebenswichtigen Kompetenzen besonders gefördert werden kann.

Der im Frühsommer 2000 vorgelegte Kommissionsbericht (166) schlägt die Schaffung individueller Lernkonten (individuell kompetenssparande - IKS) zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung vor. Danach soll jeder Erwachsene sich ein besonderes Lern-Konto einrichten können, in das er selbst Beiträge einzahlt, die von der Einkommensteuer abgesetzt werden können und die zur Unterstützung aller Maßnahmen für die Entwicklung notwendiger zukunftssichernder Kompetenzen verwendet werden können. Auf diese individuellen Konten können auch an der Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter interessierte Arbeitgeber steuerbegünstigte Beiträge einbezahlen.

Der individuelle Lerner kann und soll selbst entscheiden, für welches kompetenzentwickelnde Lernen er die angesparten Mittel verwenden will – auch z. B. für die Bestreitung seines Lebensunterhalts in Phasen besonders intensiven Lernens.

Durch diese persönlichen Konten für die eigene Kompetenzentwicklung sollen die Bürgerinnen und Bürger stärker zur Eigenverantwortung und Selbststeuerung ihres Lernens motiviert und instandgesetzt werden. Sie können vor allem auch selbst entscheiden, wieweit sie angestrebte Kompetenzen jeweils durch formales oder informelles Lernen entwickeln wollen.

Damit wird die Gleichberechtigung des informellen Lernens gewährleistet und eine größere Flexibilität des Lernens ermöglicht. Vor allem auch müssen die Weiterbildungsinstitutionen sich intensiver auf die persönlichen Interessen und Voraussetzungen der Lerner/innen und auf eine angemessene Unterstützung ihres informellen Lernens einstellen.

5.4.3 Die Kontinuität des informellen Lernens in Norwegen

Für Norwegen stellt Arild Mikkelsen von der Nordic Folk Academy im Bericht des Nordischen Ministerrats vom Herbst 2000 fest: „Norwegian adult education is essentially non-formal learning“ (167). Er hebt dabei besonders auf die offenen, nicht formalisierten und regulierten (und trotzdem öffentlich unterstützten) Formen des Erwachsenenlernens in Norwegen (und anderen skandinavischen Ländern) ab.

Mikkelsen führt die besondere Rolle und Bedeutung des informellen Lernens u.a. auf das norwegische Erwachsenenbildungsgesetz zurück, in dessen § 3 schon 1976 festgestellt wurde, dass der Staat allen Bürgern und Bürgerinnen den Zugang zur Dokumentation ihrer Kompetenzen auf allen Ebenen garantiert – und zwar ohne Rücksicht auf die Art, wie diese Kompetenzen jeweils erworben wurden (168).

Auch Leif Chr. Lahn konstatiert in Norwegen „a change of focus – from an emphasis on formal training schemes to ways of designing informal and incidental learning in the workplace“ (169).

Als Gründe für diese Entwicklung führt Lahn vor allem an:

- den im Zuge des lebenslangen Lernens steigenden Anteil älterer Lerner/innen,
- die Weiterentwicklung der Arbeitsplätze zu Lernorten im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der Arbeitswelt, auf die sich formale Bildungsmaßnahmen nicht schnell und flexibel genug einstellen können,
- die Wendung zum situationsbezogenen Lernen, „situatedness of learning“ (169) und
- die Umstellung auf die moderne entgrenzte Wissensgesellschaft.

Die jüngste norwegische Kompetenzreform hat die Bedeutung des informellen Lernens noch verstärkt (170).

Denn dieses lange schon geplante, aber erst 1999 richtig angelaufene große Reformvorhaben der norwegischen Regierung will das lebenslange Lernen konsequent auf die Entwicklung der Kompetenzen, denen für die Arbeit, für die Gesellschaft und für die persönliche Entwicklung der Menschen eine existenzielle Bedeutung zukommt, ausrichten (171) und dabei ausdrücklich die informell erworbenen Kompetenzen einbeziehen. Die Anerkennung und Unterstützung des informellen Lernens wird als wesentliche „natürliche“ Grundlage dieser Reform gesehen.

Im ersten Kompetenzreform-Bericht, der 1999 im norwegischen Parlament diskutiert wurde, wird in Abschnitt 3 als Ziel genannt, ein legalisiertes System aufzubauen, das das informelle

Lernen der Erwachsenen an verschiedenen Lernorten dokumentiert und auch formal anerkennt. Dies soll bis zum Sommer 2002 verwirklicht sein (172).

5.4.4 Die dänische Ausrichtung auf informelle Kompetenzen

Das dänische Erziehungsministerium hat 1997 ein „Concept of non-formal competence“ veröffentlicht (173).

In diesem Reformkonzept werden drei Kompetenztypen unterschieden:

1. eine professionelle Kompetenz, die sich auf die Berufstätigkeiten bezieht,
2. eine personale Kompetenz, die die Art des persönlichen Handelns und Umgangs bestimmt – im einzelnen vor allem durch Fähigkeiten zur Kommunikation, Kooperation, Analyse, Zusammenschau und Zusammenfassung, Urteilsbildung, Offenheit, Toleranz, Kreativität und zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung anderer,
3. eine generelle Kompetenz, die sich vor allem auf die Kulturtechniken, einschließlich einer modernen Medien- und Technologie-Kompetenz bezieht (174).

In allen drei Bereichen wird als aktuelle Tendenz eine neue Beziehung der Kompetenzentwicklung auf Werte und ethisch fundierte Haltungen hervorgehoben (175).

Das dänische Reformprojekt geht davon aus, dass sich heute die personalen und die generellen Kompetenzen, besonders auch die Beziehung auf Werte, überwiegend außerhalb des formalen Erziehungssystems entwickeln und dass diese wichtigsten Kompetenzen daher gegenüber den professionellen Kompetenzen charakterisierend als informelle Kompetenzen bezeichnet werden können.

Sören Ehlers, Professor an der Danish School of Educational Studies in Copenhagen, stellte 1998 fest, dass in Dänemark die alte Diskussion zur Überwindung der Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung abgelöst wurde durch die Diskussion über das Verhältnis und die notwendige Kombination von formalem und informellem Lernen (176).

Und Bjarne Wahlgren, der Leiter des Forschungszentrums für Erwachsenenbildung an der Dänischen Pädagogischen Universität, berichtet im Herbst 2000 von einem gerade abgeschlossenen skandinavischen Forschungsprojekt, aus dem sich ergibt, dass auch das mehr allgemeinbildende, stärker auf humanes Selbstverständnis, soziale Identität und demokratisches Zusammenleben ausgerichtete Lernen sich zunehmend öffnet für das informelle Lernen am Arbeitsplatz und für ein erweitertes Verständnis des informellen Lernens (177).

5.4.5 Das informelle Community-Learning in Finnland

In Finnland ist die Dorfbildungsbewegung ein eindrucksvolles Beispiel eines für alle Bürger/innen offenen und bedeutsamen, erfahrungsbezogen selbstgesteuerten Lernens in praktischen Anforderungssituationen in lernenden Regionen (178).

Um die Landflucht zu stoppen und die Dörfer zu attraktiven kulturellen Lebenszentren zu entwickeln haben sich in Finnland rund 3.000 Selbsthilfe-Kommittees gebildet, die eine neue lokale Identität (z. B. durch gemeinsame Beschäftigung mit der Dorfgeschichte – bis zu entsprechenden Publikationen) und durch attraktive Schulen, Dorfgemeinschaftshäuser, Tele-Zentren, Dorf-Sparkassen, Büchereien, Mediotheken, Theateraufführungen etc. ein reiches lebendiges Dorfleben entwickelt haben.

Dabei konnte an die finnische Tradition der für das Gemeinwohl arbeitenden Talkoo-Gruppen und der Theaterspielgruppen (die besonders auch die eigenen Lebenssituationen und Probleme in Szene setzen und zur Diskussion stellen) angeknüpft werden.

Diese finnische Dorfentwicklungsbewegung beruht zu einem wesentlichen Teil auf einer kommunalen Entwicklung und Förderung des informellen Lernens, d. h. auf einem durch praktische Probleme und Anforderungen in der unmittelbaren Umwelt ausgelösten Selbstlernen der Bürger/innen, zu dem sie jeweils „on demand“ und „just in time“ von Bildungs- und Forschungsinstitutionen, Datenbanken, Büchereien, Beratungsdiensten, aber auch von Zeitungsredaktionen und Rundfunkstationen professionelle Lernhilfen anfordern und erhalten, die es ihnen erleichtern, ihre Entwicklungsprojekte auch sachgerecht und ökonomisch wie ökologisch effizient umzusetzen.

In diesem kommunalen Zusammenhang hat der Finnische Erwachsenenbildungs-Dachverband FAEA 1999 ein Programm „Know-how and Competence in Liberal Adult Education“ (KCLAE) initiiert (179). Dieses im Herbst 2000 angelaufene und vom finnischen Erziehungsministerium unterstützte Projekt konzentriert sich auf die Weiterqualifizierung der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung durch „Community Learning“.

Es geht dabei um die Öffnung der Erwachsenenbildungsmitarbeiter/innen für ein lokales Erkundungs- und Partizipationslernen außerhalb der Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen und um die Verwandlung der Erwachsenenbildungsorganisationen in „learning communities“ (180).

5.4.6 Gemeinsame Hintergründe für die Popularität des informellen Lernens in den nordischen Ländern

Einen interessanten Überblick über die Gesamtentwicklung des informellen Lernens in den nordischen Ländern gibt der von fünf führenden Forschungsorganisationen (The Royal Danish School of Educational Studies, the Danish Research Center for Adult Education, the Adult Education Research Society of Finland, the Norwegian Institute od Adult Education und die schwedische Linköping University) 1998 vorgelegte zusammenfassende Bericht über „Adult Education Research in the Nordic Countries“ mit dem besonderen Schwerpunkt „Nonformal Learning“ (181).

Aus den Einzelbeiträgen dieses Berichts ergibt sich als eine übergreifende Tendenz, dass besonders in den 90er Jahren die Bedeutung des Lernens außerhalb des formalen Bildungssystems, bes. am Arbeitsplatz, in Verbindung mit Freizeitaktivitäten und zu Hause, d. h. des informellen Lernens, in allen skandinavischen Ländern in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist (182).

Bei dieser Entwicklung spielen auch die Anknüpfungspunkte, die aus der skandinavischen Tradition die neue Wende zum informellen Lernen begünstigt haben, eine besondere Rolle. Dabei werden in der Diskussion vor allem drei Punkte angeführt:

1. Die Anerkennung des informellen Lernens kann sich auf eine traditionelle skandinavische Praxis des „learning by doing“ bzw. „learning by acting“ stützen. Dazu fehlte bisher noch eine breitere pädagogische Reflexion und theoretische Einordnung, die sich aber nun im Zusammenhang mit einer Theorie des informellen Lernens fundierter entwickeln lässt (183).

2. Das nicht verbalisierte Erfahrungswissen, die „Tacit Knowledge“ ist ein Schlüsselbegriff in der skandinavischen pädagogischen Diskussion und es kann jetzt als Ergebnis informellen Lernens neu gesehen und wissenschaftlich untersucht werden (182).

3. Die skandinavische Tradition des gemeinsamen Lernens selbstorganisierter Lernergruppen außerhalb des Bildungswesens, in Studienzirkeln, bürgerschaftlichen Entwicklungsprojekten, betrieblichen Arbeits- und Lernteams (Abrahamson) kann als eine besondere soziale Form des informellen Lernens verstanden werden.

Allgemein ist in den nordischen Ländern der Durchbruch zur Anerkennung und Einbeziehung des informellen Lernens im Bildungsdenken und -handeln auch durch ein zum Teil aus der Grundtvig-Tradition entwickeltes breiteres Volksbildungsbewusstsein erleichtert worden, das immer schon das informelle Lernen ohne Bindung an formale Lehrgänge und Abschlüsse kannte und schätzte.

5.5 Eine „postmoderne“ belgisch-niederländische Variante der positiven Einschätzung des informellen Lernens

Es gibt seit Anfang der 90er Jahre eine von der belgischen nationalen Stiftung für wissenschaftliche Forschung (NFWO) unterstützte belgisch-niederländische Diskussion zwischen Experten verschiedener Weiterbildungsinstitutionen und Universitäten (besonders der Universitäten Gent, Leuven und Nymwegen) über eine kritische Neubesinnung auf die Grundlagen der Erwachsenenbildung unter dem Einfluss des sogenannten „Postmodernismus“ (184).

Ausgangspunkt dieser Diskussion war die kritische Frage nach Konsequenzen, die sich aus der postmodernen Skepsis gegen theoretische Überbauten und aufklärerischen Fortschrittsglauben für eine Neubestimmung des Verhältnisses von formaler Wissensvermittlung, praktischem Erfahrungslernen und informellem Lernen ergeben. Im Mittelpunkt steht dabei die Veränderung des Stellenwerts des außerschulischen Erfahrungslernens (185).

Grundtenor der meisten Diskussionsbeiträge ist eine Relativierung der institutionalisierten Vermittlung kodifizierter Wissenssysteme und eine stärkere Zuwendung zu einer offenen Beziehung auf ganz unterschiedliche individuelle und soziale Erfahrungen aus direkten Begegnungen mit der jeweiligen Umwelt und zu entsprechenden pluralistischen Erfahrungsverarbeitungen.

Das hat z. B. Danny Wildemeersch von der Universität Leuven (Herausgeber einer ersten Dokumentation von 1992) eindringlich als notwendige Konsequenz aus dem postmodernen Bewusstsein, dass es keine allgemeingültige Wahrheit und kein für alle „richtiges“ System des Wissens gibt, herausgearbeitet.

Damit verlagert sich die Verantwortung für sinnvolle Lebensentscheidungen von Lehrern und Schulen auf Individuen und Gruppen, die ungesichert und immer nur vorläufig ihre Antworten auf die existenzielle Grundfrage „Wie sollen wir leben?“ selbst finden und im ständigen offenen Diskurs mit anderen immer wieder ihre Positionen (wechselseitig) begründen und rechtfertigen müssen.

Da jede menschliche Erfahrungsverarbeitung durch biographische, soziale, kulturelle, weltanschauliche Bedingtheiten, persönliche Interessen, kollektive Vorurteile, gesellschaftliche Funktionen etc. beeinflusst wird (186), gibt es keine einzig „richtige“ Erfahrungsverarbeitung und Wissensentwicklung, sondern nur das vielstimmige (und nicht immer harmonische) Konzert vieler Solisten und Gruppen und den Habermas’schen offenen toleranten kommunikativen Diskurs im Rahmen eines unabschließbaren kooperativen Bemühens, das Leiden in der Welt gemeinsam zu mindern (187).

Je fragwürdiger übergreifende Ziele und Wissenssysteme erscheinen (188), desto mehr muss sich die Funktion der Erwachsenenbildung von verbindlicher Wissensvermittlung verlagern

- auf die Stärkung der Selbststeuerung und der Kompetenzentwicklung der Lernenden gegenüber pluralistischen Informationsfluten und globalen Märkten (189),
- auf die kritische Konfrontation mit alternativen Perspektiven (190),
- auf die Befähigung aller (auch der sog. Unterprivilegierten) zum offenen Diskurs über eigene und fremde Lebensentwürfe (191) und
- auf die Unterstützung sinnbezogener Entscheidungen in pluralistischer Vielfalt.

Pädagogisches Grundmotiv hinter dieser postmodernen Wende ist der Respekt vor den Lernenden und das Ernstnehmen ihres informellen Lernens (192).

Eine objektivierende Vermittlung fertigen Wissens nach verbindlichen Lehrplänen ohne Respekt vor den verschiedenen eigenen Lernerfahrungen der Menschen verschließt nach dieser Auffassung eine wesentliche ganzheitliche humane Erkenntnisquelle (193). Von dieser Erkenntnisquelle und der Teilnahme am offenen Entscheidungs- und Rechtfertigungsdiskurs darf niemand ausgeschlossen werden (194).

Es geht in diesem Kontext auch nicht so einfach darum, die authentischen informellen Lebenserfahrungen in anmaßendem Aufklärungs-Optismus aufzuhellen und zu korrigieren und die Menschen aus dunklen Vorurteilen zu rationaler Klarheit und fortschrittlicher Selbstbestimmung zu führen (195). Die dahinter stehende (platonische) Grundvorstellung, es gäbe ein Reich der wahren Ideen außerhalb des Menschen, an dem er durch rechten Gebrauch der Vernunft erkennend teilhaben kann, wird als naiv und utopisch relativiert (196).

Der Verzicht auf allgemeine Ideen, abstrakte Prinzipien und absolute Wahrheitskriterien führt dazu,

- die eigenen Erfahrungen und das informelle Selbstlernen jedes Menschen ernst zunehmen als ein partielles Zeugnis engagierter menschlicher Realitätsinterpretation (197),
- die Menschen zum dynamischen Einbringen ihrer verschiedenen lebensunmittelbaren Perspektiven und Interpretationen zu ermutigen und
- ihnen dabei zu helfen, die eigene Position und das eigene Entscheiden und Funktionieren in der Welt besser zu verstehen, begründend zur Diskussion zu stellen und im offenen Diskurs mit anderen kritisch zu reflektieren (198).

Das pädagogische Führen und Manipulieren entmündigt dagegen die erwachsenen Lerner/innen (199) und beraubt sie ihrer im Gesamtkonzert humaner Lebensentwürfe und existenzieller Sinnbezüge wichtigen eigenen Stimme.

Es geht bei diesem belgisch-niederländischen Diskurs nicht darum, praktische Erfahrungen gegen theoretische Erkenntnisse auszuspielen. Nicht das Spannungsverhältnis Theorie-Praxis ist das entscheidende. Denn auch alles praktische Lernen im Alltag ist theoriebezogen, eben auf „informelle Theorien“ bzw. „tacit knowledge“ bezogen (200).

Das eigentlich fruchtbare Spannungsverhältnis im Lichte des Postmodernismus ist vielmehr das zwischen formalem und informellem Lernen, formalem und informellem Wissen, formalen und informellen Theorien (201).

Angesichts der (postmodernen) Einsicht in die Relativität aller menschlichen Perspektiven wird die formale Vermittlung sicherer allgemeingültiger Antworten auf die drängenden Sinnfragen höchst problematisch (202). Gefragt ist dagegen mehr die stimulierende Ermöglichung geduldiger erfahrungsnah-informeller Suche und verantwortlicher Interaktion bei der offenen Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen nach Grundlagen von Lebensentwürfen und sozialen Strukturen (203) im Zusammenhang gemeinsamer Humanisierungsanliegen.

Erwachsenenbildung kann dann nicht primär im hierarchischen Gefälle zwischen Experten und Lernenden stattfinden, sondern sie muss sich zwischen Personen, die ihre Deutungen und Entscheidungen wechselseitig begründen und zu rechtfertigen versuchen in offenen, heterogenen, niemanden ausschließenden Dialogen und Diskursen abspielen (204).

Der belgisch-niederländische Postmodernismus-Diskurs führt aber selbst konsequenterweise auch nicht zu einem Richtig-Falsch-Urteil und etwa zu einer Verabsolutierung des informellen Erfahrungslernens gegenüber theoretisch-abstrakteren formalen Wissensvermittlungsformen. Denn auch und gerade das individualisierte, stärker selbstgesteuerte informelle Lernen in authentischen Erfahrungszusammenhängen und das daraus gewonnene informelle Wissen beruhen ja auf subjektiven Interpretationen und unreflektierten Gefühlseinstellungen, auf impliziten und expliziten Vorurteilen, d. h. sie sind kontextbezogen und kontextgebunden und führen nicht zu sicherem Wissen (205). Das informelle Lernen gewinnt seine Bedeutung erst im offenen Verhältnis zu einer reichen Verschiedenheitsvielfalt menschlicher Perspektiven und Entscheidungen (206). Es braucht den offenen Diskurs mit anderen informellen Lernern und Lernerinnen und es darf sich auch nicht einer kompensatorischen Wechselbeziehung zu formalem Lernen entziehen.

Das heißt: in den gesellschaftlichen Lern-Diskurs müssen nach diesen postmodernen Prämissen neben den grundlegenden informellen erfahrungsbezogenen Realitätsinterpretationen auch überlieferte Deutungsmuster und formale Theorieentwürfe als kritische Reflexionsanstöße einbezogen werden (207). „The dialectics of informal and formal theories“ (208) kann den

Horizont, in dem sich die Vielfalt je authentischen informeller Wissensbildung im offenen kritischen Diskurs weiterentwickelt, wesentlich erweitern.

Dieser belgisch-niederländische Diskurs bereichert die internationale Diskussion über das informelle Lernen um wichtige Aspekte postmoderner Erkenntniskritik und ihrer Auswirkungen auf eine Relativierung verbindlicher formaler Wissensvermittlung zugunsten einer Vielfalt offenen informellen Erfahrungslernens.

Insgesamt gesehen führt die postmoderne Relativierung jedes menschlichen Wissens aber auch zu der Konsequenz, dass nicht nur alle verschiedenen menschlichen Erfahrungen ernst genommen werden müssen, sondern dass auch alle Formen menschlichen Lernens in die Entwicklung einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung einbezogen werden müssen (209).

5.6 Die Bedeutung der gezielten Förderung des informellen Lernens für eine erfolgreiche Arbeitsmarktpolitik in den Niederlanden

Die Niederlande werden gerne als positives Beispiel für eine erfolgreiche Bekämpfung der Arbeitslosigkeit zitiert. Dabei wird vorwiegend auf wirtschaftliche Deregulierungs- und Flexibilisierungsmaßnahmen (Erleichterung von Teilzeitarbeit etc.) hingewiesen. Weniger beachtet wird aber die Rolle, die die niederländische Initiative „Lifelong Learning“ bei der Reduzierung der Arbeitslosigkeit gespielt hat und noch spielt.

Im März 1996 hatte das holländische Ministerium für Erziehung, Kultur und Wissenschaft (Minister Ritzen) eine nationale Diskussion über das Wissen und die Kompetenzen, die in Zukunft wichtig sind, initiiert. Nach einem Jahr, im März 1997, hatte dann das niederländische Kabinett aus dieser landesweiten Debatte die Konsequenz abgeleitet, ein nationales Programm zur Förderung des lebenslangen Lernens aufzulegen. Dieses Reformprogramm wurde am 18.4.97 vom Parlament gebilligt, und es wurden ab 1.1.98 erhebliche Haushaltsmittel für seine Umsetzung bereitgestellt (210).

Das Aktionsprogramm Lebenslanges Lernen wird von einem Regierungskomitee gesteuert, das vom Premierminister selbst geleitet wird und dem die Minister für Erziehung, Wirtschaft, Arbeit und Landwirtschaft sowie drei wissenschaftliche Experten angehören.

Das Programm geht davon aus, dass die Zukunft des Landes primär von der Entwicklung der Kompetenzen der arbeitenden Menschen abhängen wird und dass deshalb neue Anstrengungen zur Verbesserung der Arbeitsfähigkeiten der gesamten Bevölkerung nötig sind.

Die besondere Zielgruppe des Programms sind die Menschen, die im formalen Bildungswesen nicht zurechtkommen. Das ist etwa ein Drittel der Gesamtbevölkerung, die dann auch wegen fehlender formaler Qualifikationen keine fairen Chancen haben, mit ihren Möglichkeiten etwas zur Zukunftssicherung von Wirtschaft und Gesellschaft beizutragen. Das Land, so wird argumentiert, kann es sich aber im globalen Wettbewerb nicht leisten, auf so viele brachliegende Talente zu verzichten, zumal diese Dropouts zu einem destruktiven sozialen Faktor in der Wissensgesellschaft zu werden drohen.

Es ist deshalb das Hauptziel des Regierungsprogramms, das Lernen dieser im formalen Bildungssystem gescheiterten Menschen in einer Weise zu fördern, die ihren besonderen Fähigkeiten und Voraussetzungen angemessen ist. Das geschieht vor allem durch ein praktisches

Lernen an entsprechenden Arbeitsplätzen und die Schaffung von Gelegenheiten, die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen durch informelles Lernen außerhalb von Schulen in praktischen Anforderungssituationen zu entwickeln. Die Menschen sollen ermutigt und befähigt werden, „den Kampf aufzunehmen“ und selbst die Verantwortung für ihr Weiterlernen und ihr Sich-Einbringen in Gesellschaft und Arbeitswelt zu übernehmen.

Zur Förderung dieses informellen Selbstlernens bemüht sich die Regierung, alle bestehenden Hindernisse auszuräumen und besonders

- die außerhalb der Schulen erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen durch unabhängige Validierungszentren prüfen und anerkennen zu lassen – unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden (211),
- schon in den Kindergärten gezielte Sprachfertigkeiten zu entwickeln,
- die Klassenstärken an den Schulen so zu reduzieren, dass eine individuellere Betreuung erleichtert wird (212),
- eine stärker output- statt input-orientierte Kompetenzentwicklungs-Ausrichtung in den beruflichen Schulen zu fördern (213),
- dafür zu sorgen, dass ein direkteres Lernen zu unmittelbaren Antworten auf aktuelle Fragen führen kann (214),
- das Bildungswesen flexibler auf die Arbeitsmarktanforderungen auszurichten (215) und dazu die Curricula laufend zu entrümpeln und zu modifizieren (216),
- im gesamten Bildungswesen jeweils auf die individuellen Begabungen und Voraussetzungen und auf die Arbeitsmarktanforderungen bezogene maßgeschneiderte Lernmöglichkeiten zu schaffen (217),
- die Schulen und die Lehrer so zu beeinflussen, dass sie den Lernenden mehr Selbstbewusstsein und Motivation zum freiwilligen Weiterlernen (statt Lernfrust) vermitteln (218),
- von den Lehrern mehr Kontakte (Praktika) in der Arbeitswelt zu verlangen und davon auch ihre Einstufung, Bezahlung und Weiterbeschäftigung abhängig zu machen (219),
- neue Bildungslaufbahnen zu öffnen, die ein Lernen aus praktischem Handeln ermöglichen (220),
- in einem Stiftungs-Bündnis für Arbeit (stichting van de Arbeid) eine gemeinsame Strategie von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Regierung zur Förderung des außerschulischen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt zu entwickeln und umzusetzen (221),
- regionale Open-Learning-Service-Zentren zu fördern (222) und
- gezielter Mittel der Arbeitsverwaltung für die Förderung des (informellen) Lernens der im formalen Bildungswesen frustrierten und gescheiterten Menschen zur Verfügung zu stellen.

Auch wenn es in dem Aktionsprogramm nicht ausdrücklich so bezeichnet wird: es handelt sich hier um eine schwerpunktmäßige Förderung des „informellen Lernens“.

Dieses Programm zur Förderung des „lebenslangen Lernens aller“, für das das Parlament jährlich zwischen 600 und 1200 Millionen Gulden bereitstellt, spielt eine wesentliche Rolle bei der erfolgreichen Arbeitsmarktpolitik der Niederlande.

Die niederländische Regierung sieht eine wesentliche Wirkung dieses Bildungsreformprogramms darin, dass das soziale Netz, in das viele der im formalen Bildungswesen gescheiterten

terten Menschen fallen, mit Hilfe der neuen praktischen lebensnäheren Lernmöglichkeiten zu einem „Trampolin“ wird (223), das sie in neue Arbeitsplätze springen lässt.

Ohne die flankierendem Maßnahmen besonders zur gezielten Förderung des informellen Lernens des bisher bildungsbenachteiligten Drittels der Bevölkerung wären die Wirtschafts- und Arbeitsmarkt-Erfolge der Niederlande nicht in dem heute erreichten Maße möglich gewesen.

5.7 Das informelle Lernen in der gesamteuropäischen Bildungspolitik

5.7.1 Die Förderung des informellen Lernens durch die EU-Kommission und seine Anerkennung im Rahmen des Europarats

Das White Paper der EU-Kommission „Teaching and Learning: towards the Learning Society“ vom November 1995 (224) hatte klar auf die Bedeutung der außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen erworbenen Kompetenzen aufmerksam gemacht. Durch Überschreiten der Grenzen und Zeugnisse des formalen Bildungswesens sollen bisher brachliegende Kompetenzen für die europäische Zukunftssicherung mobilisiert werden (225).

Im einzelnen wird in diesem Konzeptionspapier z. B. ein persönlicher Kompetenzausweis, eine „Personal Skills Card“, vorgeschlagen (226), die auf der Grundlage gemeinsamer Standards als europaweit anerkanntes Nachweisdokument für die auf den verschiedensten Wegen erworbenen Kompetenzen dienen und eine grenzüberschreitende Beschäftigungsflexibilität erleichtern soll.

Die EU-Politik zur Anerkennung des informellen Lernens setzt gezielt bei der Einführung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen an. Dadurch dass definierte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen, die durch informelles Erfahrungslernen erworben wurden, in gleicher Weise anerkannt werden wie die entsprechenden Kompetenzen, die durch traditionelle Bildungsgänge entwickelt werden, soll die Gleichstellung und Gleichberechtigung von formalem und informellem Lernen besonders effektiv durchgesetzt werden.

Im Rahmen des EU-Leonardo-Programms sind inzwischen mehr als hundert Projekte mit der Anerkennung des informellen Lernens (APL und APEL) befasst. Die praktische Umsetzung europaweit anerkannter bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen und Kompetenzzertifikate soll durch ein „European Skills Accreditation System“ (ESAS) erleichtert werden.

Die EU-Kommission setzt bei dieser Politik besonders auf die Entwicklung von elektronischen Prüfungsmöglichkeiten, die für alle Bürger und Bürgerinnen zugänglich sein sollen.

Die Möglichkeit für jedermann, auch die informell erworbenen eigenen Kompetenzen prüfen und europaweit anerkennen zu lassen, scheint mit Hilfe von elektronischen Prüfungsverfahren am objektivsten realisierbar.

Mehrere LEONARDO- und SOCRATES-Projekte haben in diesem Zusammenhang Vorschläge für eine automatisierte Kompetenzprüfung („automated assessment“) mit Hilfe neuer Technologien erarbeitet.

Im SOCRATES-Programm wurde 1996 ein internationales Forschungsprojekt unter dem Titel „Assessment of prior Experiential Learning“ bewilligt, an dem Forschungsteams aus fünf Län-

dern mitwirken: aus dem United Kingdom die University of Warwick und das Central Access Network (CAN), aus Schweden die Universität Stockholm und die Nordic Folk Academy, aus Belgien die Universität Louvan und das Centre de Recherche et d'Animation on Formations Nouvelles (CREAFORM), aus Spanien die Universität Barcelona und die spanische Gesellschaft für lebenslanges Lernen Erwachsener (AEPA) und aus Deutschland die Universität Bremen und „Arbeit und Leben" Bremerhaven (227).

In diesem Projekt ergab sich ein Konsens darüber, dass es die globale marktwirtschaftliche Wettbewerbsgesellschaft notwendig macht,

- alle Kompetenzen – d. h. nicht nur die durch das formale Bildungssystem entwickelten, sondern auch die informell erworbenen Kompetenzen - der Menschen zu erschließen, zu fördern und anzuerkennen,
- das „praktische Lernen" in konkreten Anforderungssituationen gezielter zu unterstützen und es gegenüber einem theoretischen schulischen Lernen als gleich wichtig anzuerkennen,
- das Selbstlernen mit neuen Medien und Technologien zu erleichtern und zu fördern,
- wichtige für die humane Selbstbehauptung und Partizipation in der modernen Welt grundlegende, aber durch die traditionellen Bildungssysteme nicht angemessen entwickelte Kompetenzpotentiale bisher bildungsbenachteiligter Bürger/innen zu mobilisieren und
- insgesamt eine bessere Chancengleichheit zwischen verschiedenen Lernwegen, Lernbiographien, Lernformen und „Begabungen" zu erreichen.

Peter Alheit und Dorothea Pliening stellen in ihrem Evaluationsbericht zu diesem europäischen APEL-Projekt fest:

„In all countries there exists an indisputable acceptance of informal and nonformal learning" (228).

In der Ausschreibung des Leonardo-Programms wurden in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Entwicklung geeigneter Validierungsmethoden für Kompetenzen, die aus informellen Lernprozessen erwachsen sind, und neuer Wege zur Zusammenführung von formalem und informellem Lernen im Kontext des lebenslangen Lernens genannt. Und im Zeitraum von 1995-97 wurden 118 einschlägige Projekte gefördert.

Aber leider wurden die in diesen Projekten erarbeiteten Ergebnisse z. B.

- zur Sichtung und Überprüfung der vorhandenen Validierungsinstrumente,
- zur Konstruktion neuer Tests,
- zur Entwicklung neuer kombinierter Prüfungsverfahren,
- zur Bewertung des Erfahrungslernens und
- zum Portfolio-Einsatz für die Kompetenzdokumentation

nicht zusammenfassend ausgewertet.

Der EU-Gipfel vom März 2000 in Lissabon hat zwei neue Anstöße zur europaweiten Anerkennung von weitgehend informell erworbenen Kompetenzen gegeben: Er beschloss die Einführung eines „European Diploma for Basic Information-Technology Skills" und die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Formats für Lebensläufe zur Erleichterung grenzüberschreitender Bewerbungen und Beschäftigungen. Dabei sollen diese Lebensläufe gezielt Aus-

künfte enthalten über gemeinsam für wichtig gehaltene Kenntnisse und Kompetenzen, d. h. sie sollen Elemente eines Portfolio aufnehmen.

Auch der Europarat hat in einem großen internationalen Projekt „Education for Democratic Citizenship“ (1997-2000) die verschiedensten Formen politischer Bildungsarbeit diskutiert und evaluiert. Dabei ergab sich als eine „surprising conclusion“, dass formales Lernen in Schulen den geringsten Effekt für die erstrebte politische Bildung hat und „that social and political skills are best formed through experiential learning and informal curriculum“(229).

5.7.2 Die Einschätzung des informellen Lernens nach den CEDEFOP-Untersuchungen

Die vom Europäischen Berufsbildungsinstitut (CEDEFOP) organisierten Untersuchungen über „Identification, Assessment and Recognition of non-formal Learning“ in Frankreich, England, Irland, Holland, Belgien, Finnland, Schweden, Norwegen, Dänemark, Deutschland, Österreich, Griechenland, Italien, Spanien und Portugal haben auf aktuellstem Stand Umfang und Bedeutung des informellen Lernens im Bereich der europäischen Berufsbildung deutlich gemacht.

Jens Björnavold hat im Auftrag von CEDEFOP die Ergebnisse dieser verschiedenen nationalen Untersuchungen in mehreren Entwürfen im einzelnen – zuletzt unter dem bezeichnenden Titel „Making Learning Visible“ (230) - dargestellt.

Diese Länder-Untersuchungen suchen zu klären, wie jeweils in den verschiedenen europäischen Ländern dieses informelle Lernen gesehen, wie seine Bedeutung eingeschätzt und wieweit seine Ergebnisse jeweils fair und gleichberechtigt geprüft und zertifiziert werden. Dadurch soll ein bisher wenig wahrgenommenes, aber grundlegendes Lernen besser sichtbar und erkennbar gemacht werden.

Die Untersuchungen machen deutlich, dass das stark kontextgebundene, mit den verschiedensten anderen Tätigkeiten verbundene, individuell-biographisch bedingte und zum Teil unbewusste informelle Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt der Menschen ein schwer zu erfassendes und bewertendes Phänomen ist. Das ist offenbar ein wesentlicher Grund dafür, dass die grundlegende Rolle und die Bedeutung des informellen Lernens für die Lebensbewältigung, „for creating a better life“ (231), vielen Menschen und weitgehend auch der öffentlichen Meinung nicht klar bewusst ist und dass sich die pädagogischen und bildungspolitischen Interessen mehr auf das besser zugängliche und leichter beeinflussbare formalisierte Lernen in öffentlichen Bildungseinrichtungen konzentrieren.

Als entscheidenden Ansatzpunkt für eine breitere Anerkennung und Förderung des informellen Lernens wird in den Länderberichten meist das Sichtbar-, Beschreibbar- und Bewertbar-Machen der Ergebnisse dieses Lernens – vor allem der dadurch bewirkten Kompetenzentwicklungen für die Bewältigung schwieriger Zukunftsprobleme – gesehen. Als am besten objektivierbares Kriterium dafür wird von CEDEFOP die Prüfungsmöglichkeit, d. h. die Entwicklung angemessener Prüfungsverfahren angesehen, durch die die aus Lebens- und Arbeitserfahrung erwachsenen Kompetenzen direkt erfasst und öffentlich anerkannt werden sollen.

Die direkte Erfassung gemeinsam für notwendig gehaltener Kompetenzen bietet auch einen Ausweg aus dem alten europäischen Dilemma, dass man sich so schwer über die Gleichwer-

tigkeit und Anrechenbarkeit verschiedener nationaler Bildungsgänge und ihrer Abschluss-Diplome und Zertifikate einigen kann.

Auf der Basis des Vorschlags der Europäischen Kommission, eine europäische „Personal Skills Card“ zum Nachweis europaweit für wichtig gehaltener Kompetenzen – unabhängig davon, wie und wo sie erworben wurden – einzuführen, kommt es für CEDEFOP entscheidend darauf an, diese Kompetenzen so objektivierbar und bildungsweg-unabhängig wie möglich festzustellen und zu zertifizieren (232).

Die dadurch erreichte Anerkennung des informellen Lernens wird auch für CEDEFOP im Zusammenhang einer notwendigen Einbeziehung aller Formen menschlichen Lernens in eine neue umfassende Bewegung zur Verwirklichung des „lebenslangen Lernens für alle“ immer dringlicher.

Da CEDEFOP wie die Europäische Kommission - auch auf Grund des besonderen Bezugs zur beruflichen Bildung - davon ausgeht, dass die Einschätzung und Anerkennung des informellen Lernens weitgehend davon abhängt, wieweit es auch zu gleichwertigen formalen Zeugnissen, Zertifikaten und gesellschaftlichen Berechtigungen führt, liegt auch der Schwerpunkt dieser Länder-Untersuchungen zur Anerkennung des informellen Lernens auf der Ermittlung des Stands der Entwicklung und Anerkennung entsprechender Kompetenzprüfungen.

In unserem Zusammenhang geht es aber zunächst mehr um die allgemeine Wahrnehmung und Bewertung des informellen Lernens.

Zu Deutschland Björnavold erklärt vorhandene Barrieren bei der Akzeptanz des informellen Lernens

- aus dem deutschen Stolz auf ein hervorragend ausgebautes „Duales System“ der Berufsausbildung, das in seinem betrieblichen Teil auch bereits Elemente eines praktischen Lernens einbezieht,
- aus den penibel geregelten Berufsprofilen und Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, gegen die sich eine Anerkennung des informellen Lernens (auch z. B. ein modularisiertes Lernen und Prüfen) schwer durchsetzen können und
- aus den noch einseitig auf Schule und Ausbildung fixierten Vorstellungen der Menschen vom Lernen, die in Deutschland auch eine Popularisierung des lebenslangen Weiterlernens erschweren (233).

Björnavold meint dazu kritisch, dass das duale System zwar eine gute Grundlage für den Ausbau einer engeren Verbindung von formalem und informellem Lernen in der beruflichen Ausbildung sein könne, dass es aber kein geeignetes System sei für das lebenslange Weiterlernen im Erwachsenenalter (234).

Das überregulierte, einseitig lehrplan- und inputorientierte deutsche Bildungswesen scheint offenbar für die Entwicklungen zu mehr Offenheit, Flexibilität, Individualisierung, Modularisierung, Ergebnis- statt Bildungsweg-Orientierung und Motivierung für ein freiwilliges, selbständigeres lebenslanges Weiterlernen, wie sie sich in den letzten Jahren in vielen andern Ländern vollzogen haben, keine besonders günstigen Ansatzpunkte zu bieten.

Die durch Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne, Schulordnungen, Prüfungsordnungen, Berufsprofile und Ausbildungsordnungen gegebenen Rahmenbedingungen sind in den meisten europäischen Ländern offener und flexibler und sie begünstigen z. T. auch ganz gezielt die Entwicklung und Anerkennung eines offeneren, unabhängigeren informellen Lernens.

5.7.3 Die Rahmenbedingungen für die Anerkennung des informellen Lernens in andern europäischen Ländern

In den meisten europäische Ländern gibt es spezifische gesetzliche Rahmenbedingungen für die Förderung des informellen Lernens und für die Anerkennung seiner Ergebnisse.

Frankreich (235) hat schon 1984/85 mit der Einführung der „bilan de competence“ eine umfassende Bewertung und Anerkennung der außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen ermöglicht. 1991 wurde ein gesetzlicher Bildungsurlaub für unabhängige Kompetenz-Evaluationen eingeführt und das Gesetz vom 22.7.1992 zur Gleichstellung der durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen hat dann vollends den Weg zur gleichberechtigten Zulassung und Anerkennung verschiedener – formaler und informeller – Lernwege gebahnt.

Die für jedermann offene und von mehr als 100.000 Menschen jährlich genutzte Möglichkeit zur Klärung und Evaluierung der nicht in formalen Bildungsgängen erworbenen Kompetenzen in etwa 700 „Centres de Bilan“ hat wesentlich dazu beigetragen, dass in Frankreich das informelle Lernen öffentlich anerkannt wird.

Die neuen Prüfungsmöglichkeiten wurden aber praktisch nicht in dem Umfang genutzt wie etwa in Großbritannien.

Das Vereinigte Königreich (236) hat 1989 das System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ’s) eingeführt, das flexible, modularisierte, output-orientierte und für alle Bürgerinnen und Bürger offene Wege zur Anerkennung verschiedener Lernformen und Lernorte geöffnet und eine ausgebaute Alternative zur schulbezogenen Bildung und Ausbildung – mit besonderer Konzentration auf das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz – geschaffen hat.

1991 folgte dazu auch die offizielle Einführung neuer Prüfungsmethoden zur bildungswegunabhängigen Anerkennung vorhandener Kompetenzen – auch mit dem Ziel einer Verkürzung der Ausbildungszeiten durch Anrechnung bereits informell erworbener Qualifikationen und einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (und der Bildungsstatistik).

In der Praxis hat das in Großbritannien dazu geführt, dass eine Fülle von detaillierten Methoden und Hilfen entwickelt wurden, die es jedermann ermöglichen sollen, Kenntnisse und Kompetenzen selbstgesteuert zu erwerben, fair prüfen zu lassen und dafür die offizielle Anerkennung durch Diplome etc. zu erhalten.

In **Italien** (237) hat ein Gesetz zur Beschäftigungsförderung von 1996/97 die Möglichkeiten zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt wesentlich erweitert, und zwar besonders

- durch die Einführung einer Kompetenzanerkennung und Zertifizierung unabhängig von der Art ihres Erwerbs,

- durch Anstöße zur Modularisierung der berufsbezogenen Bildung und Prüfung und
- durch die Ermöglichung individualisierter Prüfungen aufgrund von persönlichen Kompetenz-Dokumentationen (Portfolios etc.).

In **Spanien** (238) wurde durch ein Gesetz von 1990 zur generellen Regulierung des Bildungs-

Aber das informelle Lernen kann offenbar seine Dynamik auch aus einer kompensatorischen Gegenbewegung gegen eine sinnlose Stoffhuberei in formalisierten Pauk- und Drillschulen gewinnen.

5.9 Die Renaissance des informellen Lernens in Entwicklungsländern

5.9.1 Ein spezifisches Verständnis des informellen Lernens

Kamanja Gathu von der Universität von Swaziland hat 1998 die Bedeutung des informellen Lernens für Entwicklungsländer zusammenfassend charakterisiert (247).

Gathu macht dabei keinen Unterschied zwischen Non-formal and Informal Learning. Es geht ihm um das Lernen „outside the established framework of the formal school and univrmellen Lernens für Entwicklungsländer zusammenfassend charakterisiert (247).

Gathu macht dabei keinen Unterschied zwischen Non-formal and Informal Learning. Es geht ihm um das Lernen „outside the established framework of the formal school and univrmellen Lernens für Entwicklungsländer zusammenfassend charakterisiert (247).

„Non-formal education has an immediate and practical utility. It is oriented towards helping individuals solve problems that they face within their localities“ (258).

Dieses informelle Lernen im Lebensvollzug braucht aber nach Gathu Unterstützung

- einerseits durch Bereitstellung günstiger Umweltbedingungen, Informationsmöglichkeiten etc., die den Lernenden instandsetzen, sich jeweils die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, und
- andererseits durch Kommunikation und Kooperation mit Lernpartnern.

Barrie Brennan von der University of New England in Armidale, Australien, hat 1997 eine Rekonzeptionalisierung des nichtformalen Lernens im Blick auf die besonderen Entwicklungen in Afrika, Asien und im pazifischen Raum vorgelegt (259).

Auch Brennan verkürzt die begriffliche Unterscheidung von formal, non-formal and informal learning auf den grundlegenden Gegensatz von Lernen innerhalb und außerhalb des jeweiligen formalen Bildungssystems. Dabei kennzeichnet er das formale Erziehungswesen als „highly institutionalised, chronologically graded and hierarchically structured“ (260).

Alles Lernen, das außerhalb dieses etablierten, von der Gesellschaft getragenen und offiziell anerkannten, im wesentlichen auf Schulen und Hochschulen beruhenden Bildungssystems stattfindet, ist für Brennan nicht-formal bzw. informell – auch wenn es auf andere Weise unterstützt oder organisiert wird.

Die Neu-Entwicklung dieses informellen Sektors erklärt er jeweils vor allem als eine Antwort auf bewusst gewordene Mängel des formalen Erziehungssystems. Diese Antwort ist dann entweder

- eine notwendige Ergänzung,
- eine wieder auf eingeborene vorkoloniale Traditionen zurückgehende Alternative oder
- ein jeweils aktueller Anhang oder Nachtrag zu dem meist zu schwerfällig-unbeweglichen formalen System, das sich nicht zügig und flexibel auf neue Erfordernisse einstellen kann.

Brennan geht dabei davon aus, dass informelles Lernen ein universelles ganzheitliches Phänomen ist, das sich aber kultur-, nationen- und stammesspezifisch verschieden entwickelt hat. Als renommierter Forscher und internationaler Berater hat er dies in 4 Kontinenten vor Ort untersucht und er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die verschiedene Entwicklung des informellen Lernens einerseits aus den Grenzen des formalen Bildungswesens und andererseits aus der Beziehung auf die Kultur, die Politik und die Lebenspraxis in dem jeweiligen Lebensumfeld der lernenden Menschen erklären lässt.

Das informelle Lernen hat sich nach Brennan in den verschiedenen Entwicklungsländern auch eigene institutionelle Stützpunkte geschaffen, - nicht in zentralen, bürokratischen, schulartigen Systemzusammenhängen, sondern als flexible „Agencies“ und offene „Settings“ in Gemeindehäusern, Schulen, Hotels, im Freien, auf den Reisfeldern, im Wald, an den Arbeitsplätzen etc.

Diese Lernstationen sind offene, einfache, preiswerte Anlaufstellen für die vielen Menschen, die z. B. in Indonesien, Pakistan und Thailand mit dem westlichen Schulsystem nicht zurecht-

kommen. (Beispiel: die Thai Reading Centers mit offenen Lernmaterialangeboten, Zeitungen als Lernmedien etc (261)).

5.9.2 Koloniale und entwicklungspolitische Zusammenhänge

Die neue Aufmerksamkeit und Anerkennung, die das informelle Lernen in verschiedenen Entwicklungsländern findet, steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Einschätzung der Rolle und Bedeutung, die jeweils dem westlichen Schulsystem zugemessen wird. Der planmäßig organisierte und formalisierte Schulunterricht wird in vielen Entwicklungsländern heute im historischen Zusammenhang mit einer Entmündigungspolitik der früheren Kolonialmächte gesehen.

Gerade im Zuge einer wachsenden kritischen Einschätzung des von den westlichen Kolonialherren und Missionaren eingeführten fremdbestimmten Schulunterrichts und einer Rückbesinnung auf natürlichere, den eigenen Kultur- und Erziehungstraditionen angemessere Lernformen wächst auch das Interesse am informellen Lernen.

Auch Brennan stellt fest, dass in den von ihm untersuchten Entwicklungsländern die Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln zu einem neuen Interesse für das informelle Lernen geführt hat und dass in diesem Zusammenhang das informelle Lernen als angemessener und erfolgreicher für die Selbstfindung und humane Selbstbehauptung angesehen wird als das vom Westen aufoktroyierte formalisierte Schulsystem (262).

Hinter der neuen Wendung zum informellen Lernen als Alternative zum formalen Schulsystem steht in vielen Entwicklungsländern auch eine wachsende Einsicht, dass der Mensch von seiner Natur aus ein lernendes Wesen ist und dass sein „natürliches“ Lernen eng mit der übrigen Art zu leben und zu arbeiten (z. B. auch mit der Rolle, die Musik, Singen, Tanz und Mythen dabei spielen) verbunden ist und dass das formale Bildungswesen als Fremdkörper eher zur kolonialpolitischen Zerstörung dieser informellen Kultur beigetragen hat.

Da sich das ursprüngliche Lernen im alten Kulturzusammenhang am ehesten als informelles Lernen erhalten hat, hält z. B. Brennan jetzt eine gezielte Erkundung und Erforschung dieses „Eingeborenen-Lernens“ (indigenous learning) und eine sensiblere und differenziertere Entwicklungshilfe für dieses offenere und lebensnähere informelle Lernen für wichtiger als den weiteren Ausbau des formalen Bildungswesens westlicher Prägung in Entwicklungsländern.

Von der Einführung der neuen I.u.K.Technologien abgesehen, die schon aus Kostengründen in speziell ausgestatteten Gebäuden stattfinden muss, sollte nach Brennan das Lernen in Entwicklungsländern (aber zum Teil auch in Industrieländern) nicht so sehr in besonderen Lernanstalten, sondern mehr dezentral-lebensnah an den verschiedensten Lernorten in alltäglichen Lebens- und Tätigkeitszusammenhängen stattfinden. Und generell sollte dieses lebensnahe informelle Lernen zum Leitbild für die Reform einer immer wirkungsloser werdenden formalen Erziehung werden (263).

Diese Auffassung von der Priorität einer Förderung des informellen Lernens wurde auch im „Globalen Dialog“ der UNESCO am 8.9.2000 bei der EXPO in Hannover besonders von Vertretern und Vertreterinnen aus Afrika nachdrücklich bestätigt. Dabei wurde z. B. der „Mythos“ von einer schulischen Alphabetisierung (mit ihren spezifischen Transferproblemen) kritisch in Frage gestellt und demgegenüber das informelle Lesen- und Schreibenlernen in authenti-

schen Verwendungszusammenhängen bzw. in praktischen Projekten zur Lebensverbesserung propagiert.

Dazu wurde argumentiert, viele Kinder und Erwachsene in Entwicklungsländern könnten schon aus wirtschaftlichen Gründen nicht herausgelöst aus ihren existenziellen Verpflichtungszusammenhängen zu einer Schule gehen und sie sähen auch keinen Sinn darin, sich abgelöst von ihren Lebenszusammenhängen theoretisch belehren zu lassen.

Die neue Wendung zum informellen Lernen in sogenannten Entwicklungsländern scheint aber die stärksten unmittelbaren Impulse aus der Erfahrung des Versagens und des Niedergangs formaler Schulsysteme erhalten zu haben.

Zur Demonstration dieses Zusammenhangs verweist Ludgera Klemp auf das Beispiel von Tansania (264):

1967 hatte Julius Nyerere eine große Schulentwicklungsoffensive gestartet mit Einführung einer 7-jährigen Schulpflicht, dem Bau von tausenden Schulen und mit entsprechenden Lehrereinstellungen. Dadurch konnte die Zahl der Schüler versechsfacht und die Analphabetenrate auf 30 % gesenkt werden (265).

Seit Beginn der 80er Jahre ist diese Entwicklung aber rückläufig. Das ist wesentlich auf eine wachsende Wirtschaftskrise und Staatsverschuldung zurückzuführen, die die personelle und sachliche Ausstattung der Schulen rapide verschlechterten. Aber wesentliche Gründe sind auch

- der geringe Wert der Primarschul-Erziehung für Erwachsene,
- „a rigid, crowded and often irrelevant curriculum“ (266) und
- die vorherrschende Methode des sogenannten „Teacher-Talk“ (267), die die eigene Entfaltung der Schüler verhindert.

„Frontalunterricht und dozierende Lehrer prägen einen Unterrichtsstil, der Schüler weder aktiviert noch zum Mitdenken anregt“. „Wenn 61 Prozent der Schülerantworten aus einem Wort bestehen und 28 Prozent der Antworten im Chor erfolgen“, dann ist es nicht verwunderlich, dass die Einschulungsrate ständig zurückgeht und die Abbrecherquote bei über 50 % liegt (268).

Dieser autoritäre Belehrungsstil ängstigt und behindert besonders die ohnehin diskriminierten Mädchen und Frauen, deren Anteil an den Schülern von 49 auf weniger als 30 % abgesunken ist.

Die kritische Wendung gegen ein indoktrinierend-belehrendes Unterrichtssystem hat – auch als eine Art Gegenbewegung – zu einem Aufschwung des informellen Lernens geführt (269).

„Außerschulische nichtformale Bildung erhält unter diesen Bedingungen herausragende Bedeutung. Nur in informellen Bildungszusammenhängen können Mädchen und Frauen ansatzweise die Fähigkeit zu selbstbestimmter Entwicklung und Möglichkeiten zur Bearbeitung existenzieller Gegenwarts- und Zukunftsprobleme erwerben“ (270).

Es gibt viele Einzeluntersuchungen zu der kulturellen Rückbesinnung in verschiedenen Entwicklungsländern auf eigene „eingeborene“ Formen eines mehr informellen Lernens und zur Wendung gegen die im Zusammenhang westlicher Kolonialisierungs- und Bekehrungspolitik eingeführten Formen eines fremdbestimmten, verbindliche Inhalte vermittelnden und ihre Aufnahme kontrollierenden Unterrichts, der zu einer Entwurzelung und Entmündigung der Lernenden und besonders auch der Frauen führte. Die hier skizzierten Entwicklungen gibt es besonders in afrikanischen, arabischen, südamerikanischen und karibischen Ländern (271).

5.9.3 Informelles Lernen und informelles Arbeiten

Bei der Konjunktur des informellen Lernens in Entwicklungsländern spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass viele Menschen in diesen Ländern im „informellen Wirtschaftsektor“ arbeiten und leben.

Es gibt eine weltweite Zunahme des „informellen Sektors“ in Wirtschaft und Arbeitswelt. Die Internationale Labour Organisation (ILO) und der Internationale Bund freier Gewerkschaften (IBFG) schätzen, dass mindestens ein Viertel der Weltbevölkerung im informellen Sektor tätig ist, d. h. auf einer mehr informellen personalisierten Klientel-Beziehungs-Grundlage ohne verläßliche Vergütung, Arbeitszeitregelung und soziale und arbeitsrechtliche Absicherung arbeitet (272).

Es konnte zwar bisher in den einschlägigen Untersuchungen kein direkter Bedingungszusammenhang zwischen informeller Arbeit und informellem Lernen nachgewiesen werden, aber die „Informalisierung der Arbeit“ und die Informalisierung des Lernens beeinflussen sich doch gegenseitig:

Da das unmittelbare informelle Lernen in praktischen Anforderungssituationen besonders geeignet ist, die Lebensbewältigungs-Kompetenzen für eine informelle Arbeitswelt zu entwickeln, gewinnt das informelle Lernen in diesem Zusammenhang eine wachsende Bedeutung.

Denn für die Förderung der Lebenstüchtigkeit, von der gerade im informellen Sektor weitgehend die Sicherung des Lebensunterhalts abhängt, ist schulisches Lernen wenig hilfreich – schon wegen der Schwierigkeiten eines Transfers des in der Schule Gelernten in praktische Lebens- und Arbeitssituationen (273).

Ein großes, von der Universität Bremen und der Technischen Universität Berlin getragenes Forschungsprojekt hat sich (auch mit einer Reihe von Dissertationen) auf die Klärung und Entwicklung der Kompetenzen, die für eine selbständige Tätigkeit im informellen Sektor notwendig sind, konzentriert. Dabei wurde die Bedeutung informeller Lernprozesse im einzelnen bestätigt:

„Alle Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, dass tätigkeitsrelevantes Lernen im Rahmen informeller Lernprozesse besonders wichtig ist“ (274).

Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass die allgemeinen Kompetenzen, die im „informellen Sektor“ überlebenswichtig sind, nicht theoretisch gelehrt und gelernt werden können. Es sind vor allem: Neugier, Improvisations-, Anpassungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Umsetzungsfähigkeit, Kreativität, Findigkeit beim Aufspüren von Marktchancen, Flexibilität, Aus-

dauer, Risikoabwägung, Frustrationstoleranz, Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl (275).

Diese Schlüsselkompetenzen entwickeln sich am wirksamsten in entsprechenden praktischen Anforderungssituationen. Und ihre Übertragung auf akute Situationen im informellen Arbeits- und Wirtschaftssektor hängt jeweils wesentlich ab von der Nähe der Lern- und Übungssituation zur Ernstsituation.

Das heißt: das informelle Lernen ist umso effektiver, je mehr es in sozialen und lokalen Zusammenhängen stattfindet, in denen die Lernenden dann selbst erfolgreich tätig werden sollen. Andererseits kann die Anwendung informell erworbener handlungsrelevanter Kompetenzen in verschiedenen Kontexten dadurch erleichtert werden, dass sich dieses Lernen in wechselnden Situationen entwickelt und dadurch „dekontextualisiert", flexibilisiert und d. h. in breiterem Maße transferierbar wird.

Die Wende zum offeneren lebensnäheren informellen Lernen im Zusammenhang einer beschäftigungswirksamen Kompetenzentwicklung wird auch aufgrund der Individualisierung des Lernens und der Pluralisierung der Anforderungssituationen in einer offenen modernen Welt notwendig. Denn ein lehrplanbezogenes schulisches Lernen kann sich im allgemeinen nicht flexibel genug auf diese persönlichen und situativen Verschiedenheiten einstellen.

Die Informalisierung der Arbeit kommt zusammen mit zunehmenden globalen Tendenzen zur Deregulierung und Dezentralisierung, zu weniger staatlicher Lenkung und top-down-Regelungen und zu einer wachsenden Herausforderung zu mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung.

Wenn sich die notwendige Kenntnis- und Kompetenzentwicklung zum humanen Überleben nicht in vertrauten aktiven informellen Formen entwickeln kann, sondern in entfremdete und fremdbestimmte formalisierte Unterrichtsformen gezwungen wird, führt das zu einem Ausmaß der Erfolgslosigkeit und des Scheiterns, das die sozialen Spannungen zwischen Gewinnern und Verlierern bei der notwendigen „Strukturanpassung" verschärft (276).

In dieser Situation wird das informelle Lernen zu einer notwendigen Bewegung, die alle Menschen – unabhängig von ihrem sozialen und Bildungsstand – instandsetzen soll, den Anschluß an neue Entwicklungen zu finden und sich auch in offenen und ungesicherten Lebens- und Arbeitssituationen zurechtzufinden und zu behaupten.

Insgesamt gesehen ist die Entwicklung des informellen Lernens vor allem eine Konsequenz aus dem bildungspolitischen Leitziel einer breiteren Kompetenzentwicklung durch ein „lebenslanges Lernen aller" für eine humane und soziale Bewältigung kritischer Zukunftsprobleme.

Die wachsende Bedeutung dieses informellen Lernens macht eine Neubesinnung auf das Verhältnis von formalem und informellem Lernen bei der Entwicklungshilfe notwendig.

Für Karcher und Overwien bedeutet das, „einerseits außerschulische Lernprozesse vom Stigma geringerer Bedeutung zu befreien, andererseits Lerninstitutionen stärker als bisher für Ad-

ressatengruppen im informellen Sektor zu öffnen und deren Arbeits- und Lebenssituation stärker zu berücksichtigen“ und „schulische Lernprozesse stärker zu „entschulen“, um den Lerngewohnheiten der Personen im informellen Sektor entgegenzukommen und ggf. drohende erneute Entmutigungen durch konkurrenzorientierte schultypische Lernprozesse zu verhindern“ (277).

Die Arbeitsgemeinschaft „Arbeiten und Leben in der Marginalität“ (ALIMA) fordert in dieser Situation einen neuen „Brückenbau zwischen formeller und nonformaler Bildung“, der zu einer gleichberechtigten Kooperation oder zu einer neuen Synthese führt, in der beide aufgehen (278).

Bei der UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung 1997 in Hamburg wurde im Rahmen der auch dort diskutierten entwicklungspolitischen Rückbesinnung auf das informelle Lernen ein „Non-Formalisieren“ der Bildungssysteme vorgeschlagen (279), bei dem dann Lernen und Sozialisation stärker ineinander übergehen.

5.9.4 Entwicklungshilfe für das informelle Lernen in Entwicklungsländern

Wenn der Förderung des informellen Lernens zzt. eine entwicklungspolitische Priorität zukommt und wenn dieses informelle Lernen sich in der Regel im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten (zur Sicherung des Lebensunterhalts, für ein besseres Leben etc.) entwickelt, dann muss eine entsprechende Entwicklungshilfe auch bei der Verbindung von Arbeit und Lernen ansetzen.

Das läuft einerseits auf eine Wende vom abgeschotteten schulischen Lernen zur lebensnahsituativen Kompetenzentwicklung für die praktische Lebensbewältigung hinaus (280). Es bedeutet andererseits aber auch, dass für das lernende Arbeiten eine Arbeit nötig ist, die eine Art bezahlte Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse ermöglicht (281).

Dieses vergütete Arbeiten sollte eine Tätigkeit sein, die für das existenzielle Überleben, die Lösung drängender Alltagsprobleme und die Erkundung und Nutzung wirtschaftlicher Sicherungs- und Verbesserungsmöglichkeiten hilfreich und nützlich ist (282).

Dabei wird zum Teil an Paolo Freires Lernansatz bei den Lebensbedürfnissen, Arbeitsverhältnissen und sozialen Situationen der lernenden Menschen und ihrer Qualifizierung für eine aktive Nutzung konkreter Verbesserungs- und gesellschaftlicher Veränderungsmöglichkeiten angeknüpft (283).

Bernd Overwien propagiert zur Unterstützung des informellen Lernens eine Art „informelle Lehre“ und meint damit eine anleitende Unterstützung des informellen „learning by doing“ durch Verbesserung, Erweiterung und Erläuterung der Mitmach-, Nachahmungs- und Probiermöglichkeiten in verschiedenen Tätigkeitsbereichen.

Das informelle Lernen durch Imitation von „Meistern“, die wichtige Praktiken vormachen und erläutern können, ist ein direktes, lebensnahes, effektives, aktiv teilnehmendes Erfahrungslernen, das aber auf die jeweiligen praktischen Tätigkeitszusammenhänge begrenzt ist.

Zur notwendigen Erweiterung dieses „natürlichen“ praktischen Lernens verweist Overwien auf eine Reihe von wirksamen Unterstützungsmöglichkeiten wie z. B.

- Qualifizierungs- und Finanzierungshilfen für Menschen, die Anleitungs- und Ausbildungsfunktionen im Arbeitsvollzug übernehmen,
- rotierende Wechsel zu verschiedenen „Meistern“ bzw. Betrieben,
- Ausstattungshilfen für Kleinbetriebe, die Anlernfunktionen übernehmen,
- Inszenierung verschiedener Praxissituationen,
- Stipendien für Straßenkinder während einer gezielten Lernphase,
- Einrichtung von Praxis-Zentren, besonders für technische Bereiche, bei denen die Ausstattung aus Kostengründen konzentriert werden muss und
- mediale Konfrontation mit fremden Anforderungssituationen (284).

Da die Konzentration der Entwicklungshilfe auf die Vermittlung von handwerklich-technischen Qualifikationen nicht ausreicht, um das Überleben im informellen Sektor zu sichern, halten Entwicklungshilfe-Experten ergänzende Hilfen zur Förderung allgemeinerer Schlüsselkompetenzen für notwendig. Aber auch dazu sollen nicht formale Lernmöglichkeiten, sondern offene Formen informellen Lernens in praktischen Anforderungssituationen entwickelt werden.

Eine weitere Dimension der Unterstützung des informellen Lernens neben der Unterstützung und Erweiterung der Nachahmungsmöglichkeiten ist die Hilfe zur Vernetzung der lernenden Menschen und zur Entwicklung eines bürgerschaftlichen Engagements für die gemeinsame Lernförderung und für eine soziale Lernersolidarität (285) bei der lernenden Durchdringung und Gestaltung der unmittelbaren Umwelt.

Dabei kann z. T. an einheimische „konzentrische Strukturen“ angeknüpft werden, die gegenüber den formalisierten westlichen Institutionen und staatlichen Funktionen mehr bei unmittelbaren persönlichen, verwandschaftlichen, nachbarschaftlichen Beziehungen, Klientelverbindungen, Zweckbündnissen, Stammeszugehörigkeiten ansetzen und mehr auf „informellen Dezentralisierungen“ (286) beruhen.

Die Entwicklungshilfe für dieses „natürliche“ Lernen im eigenen Kulturzusammenhang hat dann keinen karitativen oder belehrenden, sondern mehr einen anregenden und indirekt lernfördernde Bedingungen und Möglichkeiten schaffenden Charakter, d. h. sie versteht sich als „Hilfe zur Selbsthilfe“, als „Empowerment“, als Hilfe zur Kompetenzentwicklung der Lernenden, die nicht Objekte, sondern Subjekte bei dieser Entwicklung sind (287).

Diese informelle Bildungsarbeit grenzt sich „von der reinen Wissensvermittlung deutlich ab“. „Es geht um alternative Formen des Lernens, welche persönliche Lebenslagen in den Lernprozeß einbeziehen“, z. B. durch Fallbeispiele, biographische Berichte, problembezogene Filme, Rollenspiele, und die dieses Lernen unterstützen durch Einrichtung von Beratungsstellen, Ausbildung von „Barfußanwältinnen“ für Rechtshilfe, Bildung von Lernergruppen und Netzwerken (288).

Ein wichtiges Element dieser aufblühenden „nonformal methodology“ in Entwicklungsländern ist die Aktivierung von Kleingruppen und das gemeinsame recherchierende Erkunden der Le-

benssituationen, wirtschaftlichen Strukturen, Bedingungs- und Abhängigkeitszusammenhänge in der unmittelbaren Lebens- und Arbeitswelt der Menschen und ein „Empowerment“ der lernenden Menschen zu mehr Unabhängigkeit und Selbstbestimmung, z. B. durch eigenes Herstellen und Vermarkten von Produkten des täglichen Gebrauchs (289).

Die Förderung des informellen Lernens wird in diesem Zusammenhang wichtig als der direkteste Weg, die kreativen Potentiale und Kompetenzen der Menschen so zu entwickeln, dass sie das produktive Sich-Einbringen in das Gemeinwesen, die Erschließung von Arbeit für die Sicherung des Lebensunterhalts und ggf. auch die Gründung kleiner Marktnischen-Unternehmen ermöglichen.

Das entscheidende Kriterium dieses informellen Lernens ist das innerlich beteiligte praktische Lernen für die Verbesserung der eigenen Lebenssituation. Das impliziert auch z. B. ein Sich-Frei-Machen von Abhängigkeiten, Korruption etc., durch eine verstehende reflexive Durchdringung der eigenen Lebensumwelt als Grundlage für eine verständige verantwortungsbewusste Teilhabe an der Gestaltung des gemeinsamen Lebens.

Demgegenüber erscheint ein schulisches In-put-Lernen nach Lehrplänen, die weitgehend mit für die Lernenden irrelevantem Stoff überfüllt sind, eher als ein vom humanen Überlebenslernen ablenkender Umweg oder Irrweg.

Das informelle Lernen nach Vorbildern, die etwas anschaulich vormachen und erläutern, d. h. das Lernen durch unmittelbare teilnehmende Erfahrung, ist dagegen unmittelbar auf die Lösung alltäglicher und außergewöhnlicher Probleme des Überlebens, der wirtschaftlichen Selbstbehauptung und der Verbesserung von Lebensqualität bezogen und wird daher auch von den Lernenden als hilfreich und bedeutsam erfahren (290).

Das direkte lebensnahe situative Lernen ist allerdings begrenzt auf jeweils einen bestimmten Tätigkeits- und Bedingungszusammenhang. Es bedarf deshalb auch in Entwicklungsländern

- der Ausweitung des Erfahrungshorizonts durch Erschließung bzw. Inszenierung anderer Erfahrungsmöglichkeiten (Hospitanten- und Lehrlings-Rotationen etc.),
- der Sprengung enger Handlungs- und Deutungsmuster durch Konfrontation mit anderen Vorbildern und Praktiken und soweit möglich auch
- der medialen Präsentation fremder Lebenssituationen und Lebenspraktiken.

Dazu können auch Elemente formalen Lernens hilfreich und notwendig sein. Aber formales Lernen ist in diesem Rahmen nur soweit sinnvoll, wie es sich auf das informelle Lernen bezieht und dessen Grenzen und Mängel auszugleichen hilft.

Dabei könnten die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eine große Hilfe sein. Aber abgesehen davon, dass sie technisch noch nicht einfach und anwendungssicher genug sind, sind die neuen Medien in den meisten Entwicklungsländern auch nicht entsprechend verfügbar.

Kamanja Gathu hält als Medium für das informelle Lernen zzt. vor allem das Radio für geeignet,

- weil es auch in Entwicklungsländern weit verbreitet ist,
- weil es ein relativ preiswertes Medium ist,
- weil es unabhängig vom Stand der Lesefertigkeit und sogar unabhängig von einem Elektrizitätsanschluß örtlich flexibel genutzt werden kann,
- weil das, was über Radio vermittelt wird, eine große Aufmerksamkeit und Beachtung findet und erfahrungsgemäß einen relativ großen Einfluß auf die Bildung von Meinungen und Einstellungen hat,
- weil man übers Radio schnell und aktuell wichtige Informationen, Erfahrungsberichte etc. über wirksame Methoden z. B. der Landwirtschaft, der Gesundheitspflege, der Familienplanung, der Entwicklung von örtlichen Infrastrukturen, Kooperationsnetzwerken usw. bekanntmachen und darüber zu Gespräch und Erfahrungsaustausch anregen kann (291).

Besonders wichtig ist es dabei auch, dass die Radiosendungen Anstöße zur Kommunikation und zur erkundend-erprobenden Kooperation vor Ort geben und dabei selbst als Kommunikationsforum zur Verfügung stehen (292). Dazu müssen die Sendungen auch gezielt zu Diskussionstreffen einladen.

Radiosendungen zur Unterstützung des informellen Lernens dürfen aber nicht zum Sprachrohr für Lehrervorträge werden oder gar zum Übertragen von Unterrichtssituationen mißbraucht werden. Sie müssen vielmehr durch spannende Unterhaltungselemente interessant gemacht werden und sich auf authentische Situationen und offene Probleme beziehen, die den Menschen auf den Nägeln brennen und für deren Klärung bzw. Lösung sie sich aus eigenem Antrieb engagieren.

Die aus diesen Überlegungen, Erfahrungen und Entwicklungen abgeleiteten bildungspolitischen Konsequenzen für die pädagogische Entwicklungshilfe laufen im wesentlichen darauf hinaus, in diesen Ländern mehr das den Menschen vertraute und plausible informelle Lernen zu fördern als das formalisierte Lernen, das meist ohnehin vor allem einer kleinen Oberschicht in den Städten wirklich zugutekommt.

6. Ansätze zur Prüfung der Ergebnisse informellen Lernens

6.1 Ausgangslage und Problemstellung

Das informelle Lernen im Lebenszusammenhang hat gegenüber dem formalisierten Lernen in speziellen Lehranstalten den Vorteil der größeren Lebensnähe und der plausibleren Lebenshilfe. Das meist durch situative Anforderungen und praktische Arbeits- und Lebensprobleme veranlaßte informelle Lernen kann schneller und gezielter die Entwicklung der jeweils nötigen Problemlösungs- und Lebensmeisterungskompetenzen fördern, als dies im Rahmen einer mehr von der Lebenspraxis abgehobenen theoretisch-fachsystematischen Vermittlung kodifizierten Wissens möglich ist.

Gegenüber diesem formalisierten schulischen Lernen hat das informelle Lernen aber den Nachteil, dass seine Ergebnisse nicht so leicht feststellbar, nachweisbar, objektivierbar, prüfbar und vergleichbar sind. Je mehr das Lernen in die bunte Vielfalt und Komplexität des Lebens verwoben ist, desto inkommensurabler kann es werden und desto schwieriger wird es, seine Ergebnisse angemessen zu bewerten und zu akkreditieren.

Das Spannungsverhältnis zwischen systematischer Wissensvermittlung und Wissensprüfung auf der einen Seite und situativer Kompetenzentwicklung und ganzheitlicher „Performance"-Evaluierung auf der anderen Seite hängt auch mit der zwiespältigen Funktion des öffentlichen Bildungswesens zusammen:

Dieses soll einerseits die personale Bildung, die Entwicklung der persönlichen Potentiale, die Identitätsbildung der Menschen fördern und es hat andererseits eine gesellschaftliche Tradierungs-, Stabilisierungs-, Sozialisierungs- und Selektionsfunktion.

Die bestehende Gesellschaft, Kultur, Religion soll jeweils durch das öffentliche Bildungswesen so an die nächste Generation vermittelt werden, dass sie von den Jungen verständig übernommen und konstruktiv weitergetragen und weiterentwickelt werden kann. Und in diesem Zusammenhang sollen die vermittelnden Bildungsinstitutionen dann auch denjenigen, die diese lernenden Aneignungsprozesse am erfolgreichsten bewältigt haben, den Zugang zu den führenden Positionen und zu den wichtigsten gesellschaftlichen Berechtigungen in dieser Gesellschaft öffnen. Damit werden entsprechende Prüfungs- und Selektionsverfahren notwendig.

Wilhelm v.Humboldt hatte diese Idee einer gesellschaftlichen Auslese nicht mehr nach Stand und Besitz, sondern nach der jeweils erreichten „Bildung" noch auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung bezogen, die sich für ihn vor allem aus der prägenden Begegnung mit der Antike ergab. In der schulischen Praxis ist diese bildende Begegnung mit dem Geist der Antike allerdings oft im Vorfeld des Einpaukens griechischer und lateinischer Vokabeln hängen geblieben.

In der Folgezeit ist die gesellschaftliche Auslesefunktion des Bildungswesens auf die Aneignung eines breiteren Kanons kultureller „Bildungsgüter" erweitert und zugleich auch zunehmend formalisiert und durch ein objektivierbares und juristisch stichhaltiges System von Prüfungsordnungen und Notenabstufungen „perfektioniert" worden. Die entsprechenden „Zeugnisse" sind dadurch zu notwendigen Türöffnern für höhere, begehrtere und besser bezahlte Positionen in der Gesellschaft geworden.

„Man kann noch so viel gelernt oder erfahren haben, ohne das „Papier" besteht wenig Aussicht auf eine gute Position oder Entlohnung" (293).

Das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Prüfung ist bis heute ein ungelöstes bildungspolitisches Grundproblem (294).

Je wichtiger formale Schulabschlüsse und Zeugnisse für die beruflichen und gesellschaftlichen Chancen werden, desto mehr verlagern sich das Lehren und Lernen auf das, was jeweils geprüft wird – und geprüft werden kann. Am leichtesten prüfbar ist aber die verbale Wiedergabe eines im Gedächtnis gespeicherten systematischen Wissens.

Andererseits veraltet aber in einer sich schnell verändernden Welt ein Großteil des überlieferten fachlichen Wissens so schnell, dass im Lebenslauf immer wieder umgelernt, neu gelernt und das jeweils relevante Wissen immer wieder neu ausgewählt, aufbereitet, konstruktiv auf neue Anforderungssituationen bezogen und zunehmend auch ganz neu erarbeitet werden muss.

Das heißt aber: es kommt in der modernen Welt gar nicht mehr so sehr auf die Vermittlung überlieferten Wissens an sich als auf die Entwicklung eines strukturellen Grundlagenwissens und konstruktiver Wissenserschließungs-, d. h. Lernkompetenzen, an. Diese Verständnis-, Selektions-, Ordnungs- und Deutungskompetenzen sind aber schwerer zu vermitteln als objektiviertes Wissen, und sie sind vor allem auch schwerer zu prüfen.

Da aber nun einmal das Lernengagement stark von den Gratifikationen abhängt, die durch entsprechende Lernleistungen gewonnen werden können, wird die weitere Entwicklung und Förderung des informellen Lernens und der situativen Wissenserschließungs-Kompetenzen wesentlich davon abhängen, wieweit die informell erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen überzeugend nachgewiesen und zuverlässig geprüft werden können.

Diese Einsicht hat schon früh besonders die pragmatische angelsächsische Forschung auf den Plan gerufen. Dabei war es zunächst ein maßgebendes Motiv bei dieser neuen Prüfungsforschung, die Kompetenzen für eine Zulassung zum wissenschaftlichen Studium ohne formale Schulabschlüsse zuverlässig festzustellen. Dabei sollen die Kandidaten zunächst jeweils die normalen Eingangsvoraussetzungen für eine Hochschulzulassung demonstrieren.

Je mehr aber eine Diskrepanz zwischen den traditionellen Zulassungskriterien und den tatsächlich studienerfolgs-relevanten Kompetenzen bewusst wird, desto mehr entwickeln sich dann auch neue eigenständige Prüfungsmaßstäbe.

Der entscheidende Ansatz ist aber zunächst die Zulassung zu höheren Ausbildungen ohne Bindung an vorher absolvierte schulische Bildungsgänge, d. h. nur aufgrund der Feststellung tatsächlicher – wo auch immer erworbener – Kompetenzen für ein erfolgreiches wissenschaftliches Studium.

Das ist der erste weichenstellende Schritt auf dem Wege zu einer generellen bildungswegunabhängigen Anerkennung gesellschaftlich relevanter Kompetenzen als Grundlage für die Vergabe von Zertifikaten und beruflich-gesellschaftlichen Berechtigungen. Damit wird die Auslesefunktion eines hierarchisch aufgebauten Schul- und Bildungssystems relativiert, und es wird praktisch eine grundlegende Gleichstellung und Gleichberechtung von formalem und informellem Lernen angebahnt.

Das bedeutet allerdings auch, dass die Bildungswirkung der Begegnung und der lernenden kommunikativen Auseinandersetzung mit pädagogisch ausgewählten wertvollen Kultur- und Bildungsgütern in darauf ausgerichteten Bildungsanstalten gegenüber einer pragmatischen Konzentration auf demonstrierbare Arbeits- und Lebenssteuerungs-Kompetenzen mehr in den Hintergrund tritt.

Gerade diese mehr auf Lebensmeisterung und Problem- und Aufgabenlösung bezogene Bildungswirkung wird aber in den Schulen am wenigsten geprüft. Es stellt sich die Frage, wieweit die Entwicklung neuer ganzheitlicherer Prüfungen im Zusammenhang der Anerkennung des informellen Lernens in Zukunft auch solche impliziten Bildungswirkungen angemessener identifizieren und bewerten kann.

6.2 Forschung und Entwicklung zur Prüfung informell erworbener Kompetenzen in den USA

Der 1918 als gemeinsame Organisation der US-amerikanischen Universitäten und Colleges gegründete „American Council on Education“ (ACE) hat 1942 ein „Center for Adult Learning and Educational Credentials“ gegründet. Dieses Zentrum wurde zunehmend zu einem Pionier für die Evaluation der außerhalb von Unterrichtsräumen erworbenen Kompetenzen. Im Rahmen seines generellen Auftrags „Assessment of Learning“ konzentrierte sich das Washingtoner Institut nach dem 2. Weltkrieg vor allem auf zwei Aufgaben:

„Credentialing of learning acquired outside of educational institutions“ und „Recognition by educational institutions and other organisations of such extrainstitutional learning“ (295).

Der drängendste Anlass für die zunehmende Konzentration auf diese Förderung der öffentlichen und formalen Anerkennung des informellen Lernens war die Forderung nach Anerkennung der Kompetenzen, die die aus dem Krieg zurückgekehrten GI's während ihrer Militärzeit erworben hatten (296).

Für die entspechende Kompetenzerfassung wurden einschlägige Prüfungsverfahren evaluiert, neue Testmethoden entwickelt und ein Beratungs- und Unterstützungsservice für die Bildungsinstitutionen aufgebaut, die sich (in wachsender Zahl) dieser Aufgabe stellten.

Der berühmte „Educational Testing Service“ in Princeton hat dann in den 70er Jahren vor allem an diese Vorarbeiten des „American Council on Education“ angeknüpft.

Weitere Etappen der Bewegung zur zunehmenden Anerkennung des informellen Erfahrungslernens und seiner Ergebnisse in den USA waren (297):

- 1971 der Report der Carnegie Commission on Higher Education, der eine Öffnung der Universitätsstrukturen für das Studium bereits berufserfahrener Erwachsener durch entsprechende Zugangserleichterungen empfahl (298).

  Der Präsident der Carnegie Corporation stellte in diesem Zusammenhang fest: „The external degree – one that can be earned by a student outside the normal institutional framework – is an idea whose time seems to have come in this country“ (299).

- 1973 der Bericht von Samuel B. Gould und der Commission on Non-Traditional Study, die forderten, Verfahren und Techniken zu entwickeln, durch die der Effekt von Erfahrungen aus der Arbeit in Beruf und öffentlichem Leben geprüft und anerkannt werden können. (300)

- 1973 hat E. B. Nyquist, der New York State Commissionar for Education and Präsident der University of the State of New York eine vielzitierte öffentliche Rede gehalten, in der er sich vehement dafür aussprach, die natürliche Intelligenz, die harte Arbeitsfähigkeit, die reichen Kenntnisse und Erfahrungen und die entwickelten Verstehensfähigkeiten der Erwachsenen, die sich in der Arbeit für die Kommune engagieren, genauso anzuerkennen und ihnen den Weg zu den gleichen Diplomen und gesellschaftlichen Ansehens- und Karrierevorteilen zu öffnen, wie sie andere über ein Hochschulstudium erwerben:

  „If attendance at a college is the only road to those credentials, those who cannot or have not availed themselves of this route but have acquired knowledge and skills through other sources, will be denied the recognition and advancement to which they are entitled. Such inequity should not be tolerated“ (301).

Nyquist stellte generell die Privilegierung akademischer Studienabschlüsse gegenüber den Ergebnissen eines informellen Erfahrungslernens aus engagierter Arbeit für das Gemeinwesen in Frage. Aber er sah auch zunächst nur einen gangbaren Weg zu mehr Gerechtigkeit durch die Öffnung der Möglichkeiten zum Erwerb der traditionellen akademischen Zertifikate und Diplome für informelle Lerner.

Er wurde deshalb zu einer treibenden Kraft bei der Einführung der offenen Leistungsbeurteilung an der Staatsuniversität von New York (USNY).

- Das „New York Regents External Degree"-Programm bietet seit den siebziger Jahren jedem, der bestimmte Kompetenzen nachweisen kann, die Möglichkeit, College-Degrees zu erwerben, ohne den Besuch entsprechender Ausbildungsstätten oder Studiengänge nachweisen zu müssen (302).

Die New York Regents haben dabei bewusst an eine Tradition der Universität London angeknüpft, die schon 1836 als eine nicht lehrende reine Examensuniversität begonnen hatte und bis 1900 selbst keine normal immatrikulierten Studenten aufnahm. Externe Studenten konnten sich den von der Londoner Universiät ausgeschriebenen Examina unterziehen, wenn sie nachweisen konnten, dass sie sich die geforderten Kenntnisse über andere Institutionen und Lernmöglichkeiten erarbeitet haben (303).

Die New Yorker Staatsuniversität war zwar von Anfang an eine volle Universität mit eigenem Lehrkörper und immatrikuliertern Studenten, sie ist aber seit 1972 offen für Externenprüfungen und die Verleihung von „External Degrees". Es ist dabei nicht - wie bei der Londoner Universität – ein Nachweis über anderswo praktizierte formale Lernphasen notwendig. Die Vorbereitung auf eine Externenprüfung ist „not centered on traditional patterns of residential collegiate or university study" (304).

Die Anforderungen für die einzelnen Degrees werden jeweils von 10-15 Mitgliedern des Lehrkörpers der verschiedenen Colleges der Universität zusammen mit Test-Spezialisten ausgearbeitet und zusammen mit detaillierten Examensinformationen, Studienführern („How to study independently"), Literaturverzeichnissen, Bibliotheks- und Mediennutzungsmöglichkeiten und Beratungsangeboten öffentlich bekannt gemacht.

Die Prüflinge können auch Zeugnisse, die sie an anderen Colleges, Militärschulen etc. erworben haben, bei den New Yorker Prüfungskommissionen vorlegen und entsprechend für „credit points" anerkennen lassen.

Die Prüfungen sind nach dem credit-point-sytem aufgebaut, d. h. man kann sich in einem Gesamtzeitraum von 10 Jahren nach und nach die für den erstrebten Abschluß nötigen Punkte erarbeiten und sich nach Anerkennung der nötigen Examenspunktzahl zur Schlußevaluation anmelden. Die Prüfungen sind in der Regel schriftliche Wissensprüfungen - mit freien Aufgaben und Multiple-Choice Tests - , die durch Interviews und praktische Performance-Prüfungen ergänzt werden.

Spezifische Bewertungskommissionen sprechen dann ggf. Anerkennungempfehlungen aus, über die dann Gutachter des „American Council on Education" entscheiden. Diese

mehrfache Sachverständigen-Bewertung soll sicherstellen, dass die so erworbenen Zeugnisse auch im öffentlichen Ansehen gleichwertig – nur andersartig – sind.

Donald Nolan, der damalige Leiter des „New York Regents External Degree"–Programms hat 1978 einen zusammenfassenden Bericht über diese Prüfungen mit dem Satz abgeschlossen: „Weil der „Degree" zu einer unabdinglichen Forderung im Berufsleben geworden ist, gebietet es die Gerechtigkeit, dass jegliches Lernen, wo immer es auch stattfindet, anerkannt wird" (305).

Im wesentlichen nach diesem Beispiel der USNY verfahren heute die meisten amerikanischen Universitäten. Pionierfunktionen haben dabei vor allem übernommen:

Die California State University in Berkeley, das Empire State College in Saratoga Springs, die Minnesota Metropolitan University in Minneapolis, die Florida International University in Miami, die University of Mid-America in Lincoln, die Roosevelt University in Chicago, die Columbia University, die Pennsylvania State University, das University College der University of Maryland, die School for New Learning der DePaul University, die Marylhurst University, die University of Oklahoma, die University of South Florida, die Brigham Young University und die Athabasca University in Kanada.

Schon in den 70er Jahren hatten sich ein Drittel aller amerikanischen Universitäten und Colleges für eine Anerkennung informellen Lernens und die Verleihung von „External Degrees"geöffnet (306).

- 1974 wurde in Princeton der „Council for Adult and Experiential Learning" (CAEL) gegründet, der später seinen Sitz nach Chicago verlegte und der sich bald zum Hauptträger und Förderer der amerikanischen Bewegung für die Anerkennung des informellen Erfahrungslernens und für eine angemessene Prüfung und formale Bestätigung der Ergebnisse dieses Lernens entwickelt hat.

  Dabei wird „experiential learning" als ein Lernen „outside of classrooms" definiert „that takes place in real settings for real reasons" (307).

CAEL ist heute in den USA, Canada, Australien und England eine bekannte und renommierte Organisation, die viele Universitäten, Colleges, Bildungsvereinigungen, Verbände, Gewerkschaften, Industrieunternehmen und bekannte Wissenschaftler zu ihren Mitgliedern zählt. CAEL gibt vierteljährlich eine umfangreiche Zeitschrift heraus („CAEL Forum and News"), die jeweils über neue Entwicklungen und Evaluationen zum „assessment of experiential learning" berichtet (308).

Die Verbreitung der Erfahrungen mit bildungswegunabhängigen Kompetenzprüfungen wird zusätzlich gefördert durch die „CAEL Institutional Reports", in denen jeweils einzelne Universitäten und Colleges ihre Praxis und ihre Erfahrungen mit den neuen Externenprüfungen im Detail – mit konkreten Beispielen und Dokumenten – darstellen, erläutern und zur Diskussion stellen (309).

In jüngster Zeit bietet CAEL auch in Zusammenarbeit mit verschiedenen Universitäten Online Programme zur Qualifizierung von Hochschuldozenten und Tutoren zu „Prior Learning"-Assesoren an (310).

Der Umfang, in dem die amerikanischen Hochschulen sich inzwischen bereits in diesem Bereich engagieren, spiegelt sich in dem 1999 erschienenen CAEL-Bericht über den Stand des Prior Learning Assessment in den USA. Darin sind die Daten über Methoden, Kandidaten und Ergebnisse der Prüfung informellen Lernens von 1100 Universitäten und Colleges im einzelnen dargestellt (311).

Im Oktober 1999 hat mir Morris T. Keeton, der Gründungspräsident von CAEL, in einem persönlichen Gespräch berichtet, dass es am Ende des Jahrhunderts wohl keine amerikanische Universität mehr gäbe, die nicht wenigstens in einigen Bereichen auch außerhalb der eigenen Institution erworbene Kompetenzen prüft und entsprechende Leistungsnachweise auf die für ein eigenes Zertifikat nötigen credit points anrechnet.

Wie ist diese breite Anerkennung des informellen Erfahrungslernens an den amerikanischen Universitäten und Colleges zu erklären?

Auf diese Frage findet man in den Diskussionen mit den amerikansichen Kollegen und in der Literatur immer wieder vor allem drei Antworten:

1. Die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens und die rapide Zunahme älterer berufserfahrener Studenten haben die amerikanischen Hochschulen veranlaßt, sich zunehmend auf erwachsene Studenten einzustellen. Den entscheidenden Anstoß gab dazu die nationale Verpflichtung, für die 1945/46 aus dem 2. Weltkrieg zurückkommenden amerikanischen Soldaten günstige Möglichkeiten der Weiterbildung und besonders auch der akademischen Weiterqualifizierung zu schaffen. Die Zahl dieser älteren Studenten hat sich dann noch einmal seit den 60er Jahren vervierfacht (312). Heute sind die Normalstudenten (im Alter bis 25 Jahre) schon eine Minderheit unter den Universitäts- und College-Studenten in den USA.

   Für diese sich weiterbildenden erwachsenen Studierenden, die meist schon eine längere Erfahrung im Beruf, in Beziehungen, bei Kindererziehung, auf Reisen, in verschiedenen sozialen Umfeldern etc. haben und die oft neben ihrer Berufstätigkeit ein Teilzeitstudium absolvieren, mussten andere Zugangs- und Studienbedingungen geschaffen werden als für junge High School Absolventen.

   Es ging dabei nicht nur um praxisnähere Studienmöglichkeiten, vor allem mussten auch die für ein Studium relevanten Kenntnisse und Kompetenzen, die diese Erwachsenen zum Teil schon mitbrachten, anerkannt, aufgenommen und angerechnet werden.

   Der entprechende Druck wurde noch verstärkt durch eine wachsende Zahl von Einwanderern, die bereits verschiedene Bildungs- und Arbeitserfahrungen aus ihren Heimatländern mitbrachten und dafür auch in den USA entsprechende Anerkennungen und Anrechnungen forderten.

2. Seit den 70er Jahren hat sich in den USA ein kritisches Bewusstsein verbreitet, dass eine Vermittlung fachlichen Wissens nicht ausreicht zur nötigen persönlichen Entwicklung für die erstrebte berufliche Karriere und für den wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt des Landes, sondern dass die sog. „key qualifications“ oder „threshold competences“ auch im Berufsleben zunehmend wichtiger werden (z. B. Eigeninitiative, Zielstrebigkeit, Zuver-

lässigkeit, Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle, Kreativität und Problemlösefähigkeit, soziale Aufgeschlossenheit und kommunikative Offenheit).

Da der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen auch kontextgebunden ist, sollte er sich vor allem in den späteren Anwendungsfeldern, d. h. in praktischen Anforderungsituationen aus der konkreten Arbeits- und Lebenswelt vollziehen. Das lenkt dann die Aufmerksamkeit auf das Erfahrungslernen im Lebensvollzug und auf die informelle Kompetenzentwicklung – und ihre Evaluation und Anerkennung.

3. Die Aufmerksamkeit für diese informell erworbenen Kompetenzen wurde wesentlich verstärkt durch die zunehmende Flexibilisierung in der Arbeitswelt und die Notwendigkeit, sich immer wieder auf andere Situationen und Tätigkeiten umzustellen und mit immer höheren Anforderungen an Planung, Organisation, Kooperation, Eigeninitiative, selbständiges Problemlösen, eigenverantwortliche Teamarbeit etc. fertig zu werden.

   Da diese Schlüsselkompetenzen auch für ein selbständiges konstruktives Studieren wichtig sind, aber weniger durch theoretisches Lernen erworben und in Schulzeugnissen ausgewiesen, sondern in entsprechenden praktischen Anforderungssituationen erworben werden, wurde die Identifizierung dieser Kompetenzen zu einer wichtigen Grundlage für die Beurteilung sowohl der Berufsfähigkeit wie der Studierfähigkeit.

   Brian Costello und Mary Jones vom Industrial Research Institute Swinburne in Melbourne berichten über ähnliche Überlegungen und Erfahrungen in Australien. Sie zitieren z. B. als typische Fragen von Studenten und Schülern: „Do we have to learn this, is it going to be on the exam paper ?“ und als typische Vorwürfe der Arbeitgeber: „Education is not doing anything for our business – our employees really only learn anything useful when they start working“ (313).

   Die wachsende (auch internationale) Kritik an den Schulen und daran, dass ihre Zeugnisse keinen prognostischen Wert haben für die Bewährung in Hochschule oder Wirtschaft, hat wesentlich dazu beigetragen, das außerschulische informelle Lernen auf Kosten des schulischen Lernens höher einzuschätzen und stärker zu beachten.

4. Eine weitere Erklärung für den Boom der Bemühungen um das informelle Lernen und seine auch formale Anerkennung bezieht sich auf die Globalisierung der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts, die es immer dringlicher machen, für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Ländern, die entweder keine oder schwer vergleichbare Ausbildungsysteme haben, verläßliche Ausleseverfahren bezogen auf die zu bewältigenden Arbeitsanforderungen zu entwickeln.

   Im Zuge des weltweiten Wettbewerbs ist die Qualifizierung der Menschen für zunehmend komplexere Verstehens- und Arbeitsanforderungen zu einem zentralen, über den Hochschulbereich hinausweisenden Problem geworden.

   In diesem Zusammenhang hat sich auch die amerikanische Entwicklung zu stärker lebenserfahrungsbezogenen Kompetenzprüfungen (besonders in den 80er und 90er Jahren) von der zeitweisen Konzentration auf die Anerkennung für ein Hochschulstudium bzw. Hochschulzertifikat stärker ausgeweitet auf die generelle Entwicklung allgemeiner Kompetenz-

prüfungen zur Feststellung der Beschäftigungsfähigkeit in den verschiedensten Berufsfeldern.

„Educators around the globe are concerned about the employability of individuals and the state of a national economy, and that prompts questions about institutional change. APEL (Assessment of prior experiential learning) is seen as a catalyst for that change“ (314).

Das heißt: Die Prüfung früheren Erfahrungslernens wird generell für die Beurteilung der Berufsfähigkeit und für den Zugang zu begehrteren Jobs zunehmend wichtiger.

Ein Beispiel für die Notwendigkeit einer Einbeziehung des informellen Erfahrungslernens und der dadurch erworbenen Kompetenzen in einen beruflichen Auswahlprozess ergab sich z. B. für die Firma Daimler-Chrysler, als sie in Alabama geeignete Mitarbeiter für den Aufbau eines neuen Produktionswerks suchen und auswählen musste – in einem Land, in dem es keine der deutschen Berufsausbildung vergleichbaren formalen Abschlüsse gibt.

In jüngster Zeit hat sich eine neue vom US-Department of Education anerkannte Organisation ganz auf die Entwicklung von Testmaterialien und die Unterstützung unabhängiger Kompetenzprüfungen konzentriert: das „Comprehensive Adult Student Assessment System“ (CASAS).

CASAS ist eine „non-profit-organisation“, die zzt. in den verschiedenen Staaten der USA Zweigstellen errichtet, die helfen sollen, den Ruf nach Kompetenzdemonstrations-Prüfungen im ganzen Land („the nationwide demand for performance-based assessment“) zu befriedigen.

CASAS führt wie CAEL auch überall im Land Fortbildungen für Kompetenzprüfer durch (315).

Im Rahmen einer durch das nationale „Workforce Investment“ Gesetz vom August 1998 initiierten Qualitätsprüfungskampagne für die berufliche Erwachsenenbildung sind alle Staaten und Weiterbildungseinrichtungen der USA herausgefordert, die Effizienz ihrer Arbeit und ihre rationelle Mittelverwendung nachzuweisen. Dabei spielen drei Aspekte, die das informelle Lernen betreffen, eine besondere Rolle (316):

1. Es soll die Effizienz der verschiedenen Bildungsmaßnahmen für die Bewältigung beruflicher Praxisanforderungen (vor allem durch die Beachtung des Lernens in praktischen Anforderungsituationen in der außerschulischen Umwelt) nachgewiesen werden.
2. Durch Prüfung und Anerkennung bereits informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen sollen die Aus- und Weiterbildungszeiten verkürzt und der entsprechende Mitteleinsatz rationalisiert werden.
3. Für ein „National Reporting System“ (NRS) als „uniform database“ (317) müssen gemeinsame Kompetenzprüfungstests entwickelt werden, um eine angemessene Vergleichbarkeit der Qualitätsnachweise im ganzen Land zu gewährleisten.

CASAS will für die staatlichen Erziehungsbehörden und die Erwachsenenbildungsinstitutionen ein breites Arsenal von Prüfungsmöglichkeiten und Anwendungsberatungen für die Erfüllung dieser Anforderungen, besonders für die Prüfung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen, bereitstellen.

Dazu werden mehr als 300 Kompetenzen (von Lesen und Schreiben bis zu kritischem Denken) in einer Kompetenzliste (life skill chart) definiert und auf die SCANS-Standards bezogen. Das sind von der „Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills" (SCAN) des US-Departments of Labor identifizierte Kompetenzen, auf die Lernende und Instruktoren sich beziehen sollen, damit gewährleistet wird, dass ihr Lehren und Lernen lebensnah („in an real world context" (318) stattfindet und beschäftigungswirksam ist.

Zu jeder so für die moderne Lebens- und Arbeitswelt als wichtig identifizierten Kompetenz werden dann standardisierte Tests und freiere Prüfungsverfahren entwickelt und evaluiert.

Die pädagogischen Verlage und Software-Produzenten in den USA haben sich inzwischen gezielt darauf eingestellt, zu jeder definierten Kompetenz Trainingsmaterialien, PC-Programme, Studienführer etc. anzubieten, die einerseits den Instruktoren und Moderatoren helfen sollen, ihre Abeit konsequent auf eine effektive Kompetenzentwicklung einzustellen und die andererseits die Lernenden dabei unterstützen sollen, ihr Lernen selbst zielstrebig auf die Entwicklung der für ihre Berufs- und Lebensplanung wichtigen Kompetenzen auszurichten.

Für die Prüfung und Anerkennung der so entwickelten Kompetenzen werden dann auch Testmaterialien und Prüfungsanleitungen angeboten, die eine Selbstprüfung der Lernenden ermöglichen.

Die bildungspolitische „Karriere" des informellen Lernens und seiner Prüfung hat offenbar in den späteren 90er Jahren zu wachsenden Auflagen dieser Materialien für die neue Kompetenzentwicklung und Kompetenzdemonstration und zu einem entsprechenden wirtschaftlichen Boom geführt, der entsprechende Kosten- und Preissenkungen für die Lerner/innen ermöglicht.

Für die Weiterbildungsinstitutionen entwickelte sich ein ähnlicher Aufschwung bei den Kursen und Beratungen für kompetenzbezogenes Lernen, Lehren und Prüfen und beim einschlägigen Erfahrungsaustausch. Dabei bieten besonders die schon erprobten Angebote und Erfahrungsberichte sowie die Dokumentationen evaluierter Weiterentwicklungen von Methoden und Strategien (z. B. von CAEL) eine hilfreiche Grundlage.

Ein eindrucksvolles Beispiel einer solchen Dokumentation ist der von CAEL herausgegebene und von Alan Mandell und Elena Michelson zusammengestellte Band „Portfolio Development and Adult Learning" (319), in dem 15 Experten aus verschiedenen amerikanischen Universitäten und Colleges über ihre Strategien, Erfahrungen und Gedanken zur Entwicklung und Bewertung von Portfolios als Dokumentationsgrundlagen für erfolgreiches informelles Lernen berichten.

Im Zusammenhang mit der Anerkennung des informellen Lernens vollzieht sich in der amerikanischen Erwachsenenbildung ein grundlegender Paradigmenwechsel: Das traditionelle System der input-orientierten fachbezogenen Wissensvermittlung wird so relativiert, dass die Bildungsarbeit immer stärker output-orientiert auf Schlüssel- und Einzelkompetenzen ausgerichtet wird, die für die Selbstbehauptung, die Beschäftigung und die Kooperation und Kommunikation in der modernen Welt wichtig sind.

In dem Maße, in dem die lebenswichtigen und beschäftigungsrelevanten Kompetenzen unabhängig von absolvierten Kursen, Lehrgängen und Studiensemestern zuverlässig direkt geprüft und anerkannt werden können, verlieren die Bildungspläne, Curricula, Studienordnungen etc. und die darauf bezogenen Bildungsangebote ihren verbindlichen Charakter und ihre Prüfungsrelevanz.

Es scheint der wichtigste Hebel für diese „Wende“ zu sein, dass zentrale in der Prüfung geforderte Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen auch durch informelles Lernen erworben werden können und dass die Lernenden deshalb selbst bestimmen können, wieweit sie sich die Kompetenzen auf formalisierten oder informellen Lernwegen und in welchen Zeiträumen und an welchen Lernorten sie sie jeweils erarbeiten wollen.

Das bedeutet nicht nur die praktische Gleichberechtigung des informellen Lernens sondern auch eine entscheidende Verbesserung der Möglichkeiten für ein bewusster von den Lernenden selbst gesteuertes Lernen.

Morris Keeton hat diese Perspektive schon 1990 angesprochen:

„The primary value of the assessment experience is rarely the academic credit awarded for a successful claim to knowledge and competence: it is more likely to be a learner’s clearer awareness of his or her own potential“ (320).

Das gilt in besonderem Maße für die Selbstvergewisserung über die absolvierten Lernprozesse und ihre Ergebnisse in den sog. Portfolios. Sie veranlassen die Lernenden zu einem Sich-Klarwerden darüber, was man jeweils durch informelles Lernen an Kenntnissen und Kompetenzen erworben hat und was noch ergänzend gelernt werden muss, um einen erstrebten Kenntnisstand und Kompetenzlevel zu erreichen.

D. h. die Motivationswirkung des sich laufend Rechenschaft-Gebens über das eigene Lernen und die bewusstere Steuerung des weiteren Lernens zu einem dann auch formal anerkannten Ziel sind genau so wichtig wie die Prüfungen und Zertifikate selbst.

Ein Grundproblem dieser amerikanischen Bewegung zur Anerkennung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse ist aber die immer noch vorwiegende Bewertung nach traditionellen akademischen Standards.

Stephen K. Baily, Professor of Education and Social Policy an der Harvard Universität, hat schon früh auf die Diskrepanz zwischen dem mehr auf Lebenskompetenz bezogenen informellen Lernen und den akademischen Fachprüfungen hingewiesen (321).

Stephen Baily hat zusammen mit seinen Kollegen Francis U. Macy und Donn Vickers und mit Unterstützung der Fordstiftung den „Regional Learning Service of the Syracuse Research Corporation“ gegründet, der sich u. a. auch die Aufgabe stellte, die Implikationen eines kompetenzentwickelnden Lernens für External Degree-Prüfungen zu untersuchen.

Zur öffentlichen Diskussion der Perspektiven, die sich aus einem konsequenten Kompetenzentwicklungs-Ansatz ergeben, wurde von Fearon Education (einer Abteilung der Pitman Learning Inc. in Belmont, California) das CBS (Competency-Based Education) Forum: „Perspective on Competency Based Education“ geschaffen, in dem jeweils Reformprojekte zur

Umsetzung einer neuen Kompetenzbildung zur Diskussion gestellt und von führenden Experten kritisch kommentiert wurden (322).

Ein besonders interessantes CBE-Forum befaßte sich z. B. mit dem „New York State External High School Diploma Program“. Das ist ein bahnbrechender Versuch, die Curricula und das gesamte Lernen auf dem High-School-Level auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen auszurichten und dazu neue Kompetenzprüfungen zu entwickeln.

Ruth Nickse, Professorin am College of Public and Community Service der University of Massachusetts in Boston, die mit ihrem Mitarbeiterstab die Konzeption und die Umsetzung dieses Projekts wesentlich vorangebracht hat, ging dabei konsequent von der Situation Erwachsener aus, die sich durch nachträglichen Erwerb des High School Abschlusses aus der beruflich benachteiligten und gesellschaftlich deklassierten Gruppe der rund 50 Millionen Amerikaner ohne anerkannten High School Abschluß lösen wollen (323).

Sie stellt aufgrund einschlägiger Untersuchungen – u.a. auch des führenden Erwachsenenbildungsforschers Malcolm Knowles – fest, dass diese Erwachsenen andere Erwartungen und Vorstellungen vom Lernen haben, als sie den Betrieb der traditionellen Schulen bestimmen (324):

- Danach wollen diese Erwachsenen pragmatisch, problem- und anwendungsbezogen lernen,
- sie wollen, dass ihre Lebenssituation, Arbeitserfahrung und ihre gesellschaflichen Funktionen zur Grundlage ihres Weiterlernens werden und
- sie möchten nicht in Abhängigkeit von Lehrern und Lehrplan-Vorgaben, sondern selbstbestimmter das für sie Bedeutsame lernen (325).

Demgegenüber ist aber auch nach jüngsten internationalen Beobachtungen von Professor Herman Baert von der belgischen Universität Leuven der traditionelle Lehrbetrieb weltweit immer noch mehr auf abhängiges curriculum-orientiertes Lernen ohne Verbindung mit persönlichen Lebenserfahrungen und Lernbedürfnissen abgestellt: „Behind the institutional walls they tend to be more programme-oriented than participant-oriented“ (326).

Die traditionellen Prüfungen beziehen sich mehr auf die Wiedergabe von Inputs als etwa auf die Feststellung von unabhängig und partnerschaftlich erworbenen Kompetenzen. Die Erwachsenen haben dabei kaum eine Chance ihre besonderen Erfahrungen und Kompetenzen angemessen einzubringen und weiterzuentwickeln (327).

Diese Einsicht führte in den USA zu wachsenden Bemühungen, neue Inhalte, Methoden, Beratungen und Prüfungen besonders für berufserfahrene Erwachsene zu entwickeln. D. h. es wurden gezielt die Kompetenzen einbezogen und geprüft, die die Menschen in ihrer Lebenswelt zur Meisterung ihrer Aufgaben, Probleme und Herausforderungen befähigen.

Solche Kompetenzen wurden in Adult Performance Level-Untersuchungen identifiziert, erprobt, evaluiert und laufend an die tatsächlichen Bedürfnisse erwachsener Lerner angepasst (328).

Diese neuen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte beziehen sich auch auf neue Lerngebiete wie z. B. neue kommunikative Kulturtechniken, Computerfertigkeit, Sprachfertigkeit, Wirtschaftsverständnis, Gesundheitsfragen, Verbraucherverhalten, Beziehungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Rechtskenntnis, Erziehungskompetenz, demokratisches Politikverständnis, Vertrautheit mit Arbeitsmarkt und Berufsanforderungen, Grundkenntnisse über Finanzmärkte, handwerkliche Fertigkeiten im Alltag, Problemlösungsstrategien, Sport- und Freizeitmöglichkeiten, Ansatzpunkte für die persönliche Orientierung in Literatur, Kunst, Musik, bürgerschaftliches Engagement, Werteorientierung etc.

Das heißt, es geht dabei um Lebenskompetenzen („life skills"), die die Menschen besser instandsetzen, sich in ihren verschiedenen Rollen und Funktionen (als Berufstätige, Familienangehörige, Staatsbürger, Verbraucher, Lerner, Mediennutzer, Freizeitgestalter, Geschäftspartner, Konkurrenten, Bauherren, Mieter, Theater- bzw. Konzertbesucher, Vereins- und Kirchengemeinde-Mitglieder etc.) persönlich zu entwickeln und bewähren.

„It seems evident that life skills are beginning to recieve as much attention as purely academic subject matter ... for the objective of education has always been to prepare students for life" (329).

Das methodisch Neue ist es bei dieser Vermittlung von Lebenskompetenzen, dass sie weniger durch theoretische Belehrung als durch praktisches Lernen in realen und simulierten ganzheitlichen Anforderungs- und Anwendungssituationen vermittelt werden.

Schon seit den 70er Jahren hat in US-amerikanischen Erziehungsdepartments, Schuldistrikten, Colleges und Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Umstellung auf diese „competence-based-education" (CBE) vor allem für die wachsende Gruppe der berufserfahrenen und berufstätigen erwachsenen Lerner begonnen (330).

Die heftig diskutierten Konsequenzen einer solchen Umstellung der Lernangebote auf mehr Vermittlung von Lebenskompetenzen gehen zum Teil sehr weit. Sie betreffen z. B.:

- die Zulassung offener Formen menschlichen Lernens außerhalb der Schulmauern,
- mehr praktisches Erkundungs- und Explorationslernen in der Arbeits- und Lebenswelt,
- mehr orts- und zeitunabhängiges Selbstlernen mit Medien,
- mehr Einbeziehung von Experten aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen als Teilzeitlehrer,
- mehr von den Lernenden und Lernergruppen selbst gesteuertes Lernen,
- eine gezieltere Anerkennung und Anrechnung von früherem und begleitendem informellem Lernen,
- die Zulassung zu weiterführenden Studien auch ohne formale Bildungsweg-Voraussetzungen, nur aufgrund von (Portfolio-) Nachweisen relevanter Erfahrungen und Kompetenzen.

Ein so offenes Lernen kann nicht mehr angemessen aufgrund von Wissensprüfungen, es muss mehr über „Performance-Demonstrationen" testiert werden. Und diese Prüfungen müssen dann auch so offen und flexibel sein, dass sie nicht nur das „draußen" informell Gelernte voll anerkennen, sondern auch die Kandidaten selbst in den Bewertungsprozess einbeziehen.

Ein gravierendes von Anfang an kontrovers diskutiertes Problem ist bei dieser Reform die Sicherung akademischer Qualitätsstandards, d. h. die Frage, ob die Anerkennung bzw. Anrechnung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse als Äquivalent für das Absolvieren normaler akademischer Studiengänge nicht zu einer Inflation von Degrees und einer bedenklichen Senkung des Niveaus und des Ansehens akademischer Abschlüsse führt.

Auch diese Diskussion begann in den USA schon in den 70er Jahren. Die wichtigsten seitdem immer wieder aufgegriffenen Argumente dieser Diskussion wurden vor allem von W. Todd Furniss (331) und von Cyril O.Houle (332) klassisch zusammengefasst.

In dem Sammelband von Furniss haben 39 führende Universitätsvertreter unterschiedliche Meinungen dazu vorgetragen, von der Forderung nach Öffnung der Universitäten für die Bedürfnisse einer neuen erwachsenen Klientel bis zur Verteidigung des strengen unabhängigen wissenschaftlichen Geistes gegen die Prestigebedürfnisse einer Masse neuer Studenten.

Houle, international renommierter Experte für Erwachsenenbildung an der Universität Chicago, ist in seiner ausgewogenen Abwägung des Für und Wider des externen Lernens zu dem Schluss gekommen, dass die zusätzliche Möglichkeit für „Externe“, normale Universitätsexamina abzulegen, notwendig und sinnvoll sei, dass man sich aber dabei auch einiger Probleme und Gefahren (besonders der Qualitätssicherung) kritisch bewusst sein müsse.

Diese Qualitätsdiskusssion läuft in den USA (mit immer wieder ähnlichen Argumenten) bis heute immer noch weiter (333).

Durch diese Diskussionen wird immer wieder das Problembewusstsein geschärft, und es werden Maßstäbe für eigene Qualitätsentscheidungen der Anbieter und der Nutzer vermittelt und diskutiert.

Die amerikanische Freiheitsliebe und Abneigung gegen regulierende und kontrollierende Behörden hat zentrale bürokratische Qualitätsprüfungs-Prozeduren weitgehend verhindert. Man setzt stattdessen in den USA mehr auf

- die Selbstverpflichtung der Bildungsträger,
- die Auslesefunktion des freien Markts,
- die Urteilsfähigkeit der Lernenden und
- Datennetze, die nicht nur vielfältige Informationen über einschlägige Lernmöglichkeiten, sondern auch Erfahrungsberichte und Beurteilungen bisheriger Nutzer enthalten.

Zur Anerkennung des informellen Lernens in den USA hat aber auch das freiere, ungezwungenere, offenere Verhältnis der Bevölkerung zum Lernen als einer natürlichen Lebenshilfefunktion wesentlich beigetragen. Dies hat im gesamten amerikanischen Bildungswesen von den einfachsten Schulen bis zu den Eliteuniversitäten eine enge Bindung an allgemeine, obrigkeitlich vorgegebene, verbindliche Lehrpläne weitgehend verhindert und eine freiere, stärker auf außerschulische Anforderungssituationen, persönliche Lerninteressen und gesellschaftliche Bedürfnisse bezogene Ausrichtung auch des Lernens in den Bildungsinstitutionen erleichtert.

6.3 Das britische System der Anerkennung des informellen Erfahrungslernens

Es gibt bezogen auf die Anerkennung informellen Lernens und informeller Vorbereitungen auf akademische Prüfungen ein enges Verhältnis wechselseitiger Anregungen zwischen dem United Kingdom und den USA.

Die schon erwähnte Gründung der University of London 1836 als reine Examensuniversität für Externe (die zur Prüfungszulassung allerdings nachweisen mussten, dass sie an einer legitimierten Institution Instruktionskurse absolviert hatten) wird in der amerikanischen Diskussion immer wieder als Anstoß für die Einführung von „External Degrees“ zitiert (334).

Die zum Teil viel weitergehende External Degree Bewegung in den USA wirkte dann auch immer wieder auf die englische Diskussion zurück.

Dieser Austausch wurde wesentlich gefördert durch ein von CAEL in den Jahren 1983-1996 organisiertes und von der Kellog-Stiftung finanziertes „Scholar Exchange Programme“ für britische Universitätsleiter, Dozenten und Hochschulmanager. Dadurch konnten rund 160 führende britische Universitätsvertreter in jeweils einwöchigen Studienreisen amerikanische Universitäten und Colleges besuchen mit dem Ziel, „to gain first-hand knowledge of why and how US colleges and universities use prior learning assessment“ (335).

Die dadurch vermittelten amerikanischen Anregungen haben wesentlich zu einer schnellen Verbreitung bildungsweg-unabhängiger Kompetenzprüfungen in Großbritannien beigetragen. In diese Besuche und anschließenden Arbeitskontakte wurden zunehmend auch Community and County Colleges als Institutionen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung einbezogen. Die Idee einer Prüfung und Anerkennung der aus Lebenserfahrung und Berufsbewährung gewonnenen Kompetenzen hat sich in einem erweiterten angelsächsischen Kommunikationsverbund gleichzeitig auch in Kanada und Australien schnell verbreitet.

Das britische System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ’s) ist heute wohl das am differenziertesten ausgebaute landesweite Sytem der formalen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Europa. Seine Realisierung konnte sich zum Teil auf schon ältere Traditionen der Extra-Mural Studies (neben der Londoner Universität auch z. B. die bekannten Birkbeck College Adult Degrees for Part-Time Students) berufen.

Der große Durchbruch kam aber 1989 mit der offiziellen Einführung der nationalen Berufskompetenz-Standards und 1996 mit der Einführung neuer Prüfungsregelungen und -methoden durch das britische Erziehungsministerium (DfEE). Ein neues landesweites Anerkennungssystem soll es jedem Bürger und jeder Bürgerin ermöglichen, die eigenen Kompetenzen prüfen und formal anerkennen zu lassen – unabhängig davon, wo und wie sie jeweils erworben wurden.

Das heißt: die britische Entwicklung setzt – anders als die amerikanischen Ansätze – mehr auf verbindliche nationale Qualitätsstandards und eine zentrale Prüfungsorganisation und Prüfungsüberwachung.

In der britischen Diskussion wird die bedingungslose Zulassung zur Prüfung und Bestätigung vorhandener Kompetenzen und die landesweite Öffnung und Gleichstellung für alle Formen und Orte des Lernens vor allem mit folgenden Argumenten begründet:

- Diese landesweit und regierungsamtlich anerkannten Kompetenzprüfungen führen zu einer erheblichen Straffung und Verkürzung der Ausbildungs- und Studienzeiten, weil vieles informell Gelernte angerechnet wird und nicht mehr formal gelernt werden muss.

- Der Eintritt in eine neue Arbeit wird einfacher und sicherer, und die Mobilität der Arbeitnehmer wird wesentlich erleichtert, weil jeweils direkt die für das neue Tätigkeitsfeld relevanten Kompetenzen festgestellt und offiziell bestätigt werden können.

- Das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung und die Zahl der Menschen mit anerkannten Bildungsabschlüssen werden wesentlich erhöht, weil die im formalen Bildungswesen weniger Erfolgreichen angemessenere praxisnähere Möglichkeiten erhalten, ihre Kompetenzen zu demonstrieren und „amtlich“ bestätigen zu lassen.

- Der für alle offene Zugang zur Feststellung und offiziellen Anerkennung der im nationalen Konsens für bestimmte Tätigkeiten als relevant definierten Kompetenzen kann neue Lebensperspektiven und Motivationen zum Weiterlernen vermitteln.

- Das lebenslange Lernen aller Bürger/innen kann breiter anerkannt, motiviert, entwickelt und gefördert werden.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, dass aus den Zertifikaten nicht ersichtlich werden soll, ob die bestätigten Kompetenzen durch informelles Selbstlernen oder durch Absolvierung formaler Bildungsgänge erworben wurden. Dadurch soll für informelle Lerner und für Menschen, die lange Schul- und Ausbildungsprozeduren abkürzen wollen, ein unkonventioneller aber gleichwertiger Weg zum Vorwärtskommen eröffnet werden.

Ziel ist die Förderung eines direkter auf die Entwicklung lebenswichtiger Kompetenzen ausgerichteten Lernens und die Gleichstellung aller Formen des Lernens und aller Lernorte. In der Praxis scheint sich dabei immer wieder eine wechselnde Balance zwischen formalem und informellem Lernen herauszubilden.

Es war auch im U. K. von Anfang an klar, dass der Erfolg der neuen Prüfungs- und Anerkennungsverfahren wesentlich von der Qualität und den Standards der Prüfungsmethoden und der Prüfungsinstanzen abhängen würde.

Deshalb wurden die allgemeinen und speziellen Anforderungs-Standards in mühsamen Verhandlungen zwischen Vertretern von Regierung, Arbeitgebern, Gewerkschaften, Wissenschaft, Berufsverbänden und zum Teil auch Pädagogen und Psychologen erarbeitet - wobei manche Kompromisse nur durch Aufnahme zusätzlicher Kriterien und Qualifikationen erzielt werden konnten.

Die Berechtigung, die nationalen Berufskompetenzen zu prüfen, wurde in sorgfältigen Bewerbungs- und Auswahlverfahren (mit differenzierter Qualitätsdokumentation und –kontrolle und immer nur für befristete Zeit, meist für 5 Jahre) erteilt. Die Arbeit der Prüfungszentren wird auch laufend durch unabhängige „Verifiers“ und durch Befragung der Absolventen überprüft.

Die schwierigsten Probleme ergeben sich auch in Großbritannien aus den Prüfungsverfahren, die für die unmittelbare Kompetenzerkennung eingeführt und erprobt werden mussten.

Dazu wurden für alle einschlägigen Tätigkeitsbereiche

- die allgemeinen und speziellen Funktionen und Funktionselemente,
- die jeweils für die adäquate Ausübung dieser Funktionen nötigen Kompetenzen und Kompetenzförderungs-Module,
- die Äußerungsformen und Nachweismöglichkeiten für diese Kompetenzelemente und
- die angemessenen Prüfungsbedingungen (welche Anforderungssituationen, wieviel Zeit, welche Hilfsmittel etc.) so klar, differenziert und operationalisierbar wie möglich festgelegt.

Die dabei immer wieder auftauchenden Probleme und Abstimmungsschwierigkeiten haben bis vor kurzem dazu geführt, dass die Vorgaben, Regelungen, Spezifizierungen immer nehr perfektioniert wurden. Inzwischen sind auf diese Weise mehr als 400 Berufsqualifikationen einvernehmlich definiert und mehr als 20.000 Einzelbeschreibungen von Kompetenzelementen und auch von Möglichkeiten zu ihrer Demonstration erarbeitet worden.

Tim Oates, ein bekannter britischer Kritiker dieser Entwicklung, stellt dazu fest:

„The need to be extremely clear in the units has led to a somewhat endless increase in the details of the units“. This „results in specifications of increasing length and detail which do not result in increased clarity of understanding. The specifications become unmanageable“ (336).

In jüngster Zeit hat die Kritik an dieser Überfülle von detaillierten bürokratischen Richtlinien, die Oates an konkreten Beispielen aufgezeigt hat, dazu geführt, dass sich anstelle einer engen „task analysis“ wieder mehr eine Tendenz zur breiteren „function analysis“ durchzusetzen scheint (337).

Die Hauptteile der neuen britischen Prüfungsverfahren sind:

Eine erläuternde Orientierung der Kandidaten über das Prüfungsverfahren.

Die schriftliche Selbstdarstellung und Selbsteinschätzung der Kandidaten bezogen auf bisherige Tätigkeiten und dadurch gewonnene Erfahrungen und Kompetenzen, bisherige Ausbildungen, Tests etc. und Motive und Ziele des informellen Lernens – in Form von Portfolio-Dokumentationen.

Das face to face Kompetenzprüfungsverfahren auf der Grundlage von nachfragenden Interviews zum Portfolio und von situativen Competence-Performance-Arrangements.

Eine Beratung über den weiteren Berufs- und Bildungsweg der Geprüften.

Die Portfolio-Bewertung und die Kompetenz-Darstellungs-Arrangements und Beurteilungen sind bis heute der schwierigste und am meisten diskutierte Teil dieser Verfahren.

Die schriftliche Selbstdarstellung der einschlägigen Erfahrungen und Selbsteinschätzung der dabei erworbenen, für die jeweiligen Funktionsstandards relevanten Kompetenzen durch die Kandidaten in Portfolio-Dokumentationen soll zeigen,

- wieweit die Bewerber sich ihre Lernbiographie bewusst machen und sie reflektierend bewerten können,
- wieweit sie zur klaren schriftlichen Darstellung geistiger Prozesse in der Lage sind und
- wie die Kompetenzgrundlagen für die Kommission verständlich und nachprüfbar gemacht werden können.

In der kritischen Diskussion im Commonwealth darüber spielen vor allem die folgenden Argumente eine Rolle:

1. Kompetenzen sind immer kontextbezogen, d. h. sie müssen immer im Zusammenhang mit den Feldern, auf denen sie erworben wurden, gesehen und beurteilt werden (338). Ihre Transferierbarkeit auf andere Lebens- und Tätigkeitsbereiche kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Der Versuch, reine Kompetenzen nach einheitlichen nationalen Standards unabhängig davon, wann, wie und wo sie erworben wurden, festzustellen und zu zertifizieren, ist daher lernpsychologisch und erkenntnistheoretisch problematisch (339).

2. Der entscheidende neue Ansatz zur Anerkennung außerschulischen Lernens und Kompetenzerwerbs besteht gerade darin, dass das Lernen nicht als etwas von anderen Tätigkeiten Abgetrenntes angesehen wird, d. h. dass die künstliche Trennung von Lernen und Tun aufgehoben wird. Widerspricht es nicht dieser integrativen Sicht, wenn (besonders auch von den sog. „praktischen Lernern“) erwartet wird, dass sie nicht nur zeigen, was sie können, sondern ihre Lernprozesse und Lernergebnisse auch abstrahierend verbalisieren sollen?

3. Kommt es nicht primär darauf an, die durch praktisches Handeln, Verhalten, Reagieren demonstrierten Kompetenzen festzustellen – und nicht so sehr die Fähigkeit, sie bewusst zu reflektieren und sprachlich abstrahierend darzustellen und einzuordnen (340)?

4. Beruht die schriftliche Selbstdarstellung erworbener persönlicher Kompetenzen nicht zu einseitig auf der individualistischen Sichtweise gebildeter weißer Mittelstandsbürger? Sie erscheint für Menschen aus anderen mehr praxis- und kollektivbezogenen Kultur- und Traditionszusammenhängen (z. B. aus Südafrika) nicht adäquat (349).

Die U.K.-Diskussion über Vor- und Nachteile der Portfolios ist nicht abgeschlossen, aber es zeichnet sich doch in der Praxis wohl eine Konsequenz ab:

Bei den Erwartungen und Beurteilungskriterien für Portfolio-Darstellungen soll spezifischer unterschieden werden, ob es um die Feststellung von Kompetenzen für praktische Berufstätigkeiten oder für die akademische Anerkennung und Anrechnung auf wissenschaftliche Studiengänge handelt. Nur bei letzteren soll die Selbstreflexions- und Abstraktionsfähigkeit als ein aussschlaggebendes Kriterium angesehen werden. In nichtakademischen Prüfungszusammenhängen soll es allenfalls in einem begrenzteren Sinne darauf ankommen, dass der Prüfling zu den einschlägigen Kompetenzen erläuternd darstellen kann,

- in welcher Situation z. B. eine entsprechende kompetente Handlung bzw. Entscheidung notwendig wurde,
- wie und aufgrund welcher eigenen oder gemeinsamen Erfahrungen und Überlegungen so gehandelt wurde,

- welche Alternativen es gegeben hat und warum sie nicht gewählt wurden,
- welche Möglichkeiten zur Vergewisserung bei Kollegen, Experten, Texten etc. eventuell genutzt wurden,
- was im Rückblick aufgrund erfahrener Folgen oder inzwischen neu erkannter oder anders beurteilter Alternativen revisions- oder ergänzungsbedürftig erscheint und
- wie man sich nach den dargestellten Erfahrungen künftig in ähnlichen Situationen verhalten würde.

Bei diesen Erörterungen des Portfolio als einer Hauptgrundlage bildungsgangsunabhängiger Prüfungen treffen sich die britischen Argumente mit den Überlegungen, wie sie in Alan Mandells und Elena Michelsons Sammelband von 15 führende amerikanische Portfolio-Experten erörtert werden (342).

Der schwierigere Prüfungsteil ist aber auch im U.K. die Funktions- und Kompetenzanalyse aufgrund der Beobachtung, wie ein Kandidat sich in einschlägigen authentischen oder simulierten Anforderungssituationen praktisch verhält. Was in den USA weit mehr dem Urteil der jeweiligen Prüfer überlassen bleibt, wird in England auch in diesem Bereich mehr durch gemeinsame Definitionen einer Vielfalt von Kompetenzkomponenten zu objektivieren versucht.

Gerade dagegen wird aber kritisch eingewandt:

1. Die Prüfung von zur Zeit über 40 differenzierten Pflicht- und Wahl-„units“, Aspekten und „assurance details“ für eine einzige festzustellende Kompetenz ist problematisch, weil es ja gerade auf die aufgabenbezogene Integration der verschiedenen Fertigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Aspekte, Berücksichtigungen etc. ankommt.
2. Wichtige Kompetenzkomponenten wie z. B. die Kommunikations-, Kooperations-, Management- und Anleitungsfähigkeit werden bei den individuellen Performance-Prüfungen nicht angemessen berücksichtigt.
3. Der Wissenshintergrund, aufgrund dessen die Kandidaten handeln, wird nicht angemessen erfaßt.
4. Die für den Kompetenzeinsatz wichtigen Komponenten der Motivation, des persönlichen Engagements, der Zielstrebigkeit und der ethischen Werteinstellung werden nicht ausreichend sichtbar.
5. Die Rückbeziehung auf gemeinsame nationale Kompetenz- und Handlungsbeschreibungen und Beurteilungs-Richtlinien wird den ganz verschiedenen Aufgaben und personspezifischen Kompetenzausprägungen nicht gerecht (343).

Auch hier haben die Einwände und kritischen Erfahrungen dazu geführt, dass die Verfahren immer wieder ergänzt, erweitert, differenziert und flexibilisiert wurden, um die Prüfungen im einzelnen unangreifbarer zu machen.

Vor allem wurden die aus der Performance nicht erschließbaren Kommunikations-, Kenntnis-, Motivations- und Biographie-Zusammenhänge durch anschließende Interviews zu erfassen versucht. Auch werden die Kandidaten zum Teil aufgefordert, selbst ihre Eindrücke, Gedanken und Empfindungen dazu in den Prüfungen zu verbalisieren.

Insgesamt gesehen ist dieses umfassende, differenzierte und „lernfähige“ britische System der „National Vocational Qualifications“-Prüfungen ein eindrucksvolles Beispiel für eine konse-

quente Einbeziehung und Gleichstellung informeller Lernformen bei der zielstrebigen Verwirklichung des „lifelong learning for all“.

Allerdings bezieht sich dieses im U.K. bereits landesweit praktizierte NVQ-System im wesentlichen auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung – und zwar schwerpunktmäßig unterhalb des Hochschulbereichs.

Die breitere Anerkennung des informellen Lernens bezogen auf das Hochschulstudium und auf akademische Qualifikationen ist dagegen auch auf den britischen Inseln schwieriger.

Hier geht es um die Identifizierung und Operationalisierung spezifischer Kompetenzen, die die Zulassung zu einem wissenschaftlichen Studium und die Anrechnung auf Teile eines solchen Studiums rechtfertigen.

Dieses „Assessment of prior experiential learning in Higher Education“ begann im U.K. Anfang der 80er Jahre. Das erste Programm „Making Experience Count“ lief 1982/83 im Goldsmiths College der Universität London und am Thames Polytechnic, der heutigen University of Greenwich, und zwar aufgrund von Anregungen aus den USA (344).

Einen zentralen Anstoß zu einer breiteren Entwicklung im Hochschulbereich gaben 1987 die „Credit Accumulation and Transfer“(CAT) Regulations des Council for National Academic Awards (CNAA). Darin wird festgelegt, dass nachgewiesenes Lernen „whereever it occurs“ anerkannt und angerechnet werden kann für den Erwerb akademischer Abschlüsse („can be given credit towards an academic award“, 345). Für diese Grundsatzentscheidung waren amerikanische Erfahrungen und die Hilfe von CAEL eine Hauptquelle der Information und Beratung (346).

Da es in Großbritannien eine traditionelle Hochschulautonomie gibt, kann aber jede Hochschule und z. T. sogar jede Fakultät selbst entscheiden, wieweit sie von dieser Möglichkeit der Anerkennung eines Lernens außerhalb der Hochschule Gebrauch machen will. Tatsächlich gibt es bis heute nur an etwa ein Viertel der britischen Universitäten diese Prüfungs- und Anerkennungsmöglichkeit für informelles Lernen. Und dabei dominieren die früheren „Polytechnics“, d. h. die neuen aus den Polytechnischen Fachhochschulen hervorgegangenen Universitäten.

Durch APEL wird an diesen Universitäten die Zulassung zum Studium ohne traditionelle Bildungswegvoraussetzungen und die Anrechnung für „credits“ im Aus- und Weiterbildungstudium ermöglicht (347).

Das Hauptmotiv für diese Anerkennung war die Gewinnung neuer älterer Studenten mit Berufserfahrung. Diese gezielte Rekrutierungspolitik erschien besonders für die neuen Universitäten geboten wegen der demographischen Altersverschiebungen, der Notwendigkeit eines lebenslangen Weiterlernens und des Drucks, der vom NVQ-System ausgeht.

Nicht zuletzt auch wird diese Öffnung der Hochschulen für das informelle Lernen durch finanzielle Zuschüsse der britischen Regierung und der EU für APEL-Projekte gefördert (348).

Die Anerkennung bestimmter Kompetenzen als äquivalent für entsprechende Studienergebnisse war deshalb schwierig, weil sie in der Regel eine Umstellung implizierte

- auf eine Modularisierung des Studiums,
- zu einer Wendung von der traditionellen input-orientierten Konzentration auf die Lehre zu einer output-orientierten Entwicklung von Lebenskompetenzen und
- auf ein gezieltes Credit-Point-Prüfungssystem (349).

Die britische Regierung hat diese Öffnung der Hochschulen dezidiert gefordert und gefördert, weil sie in ihr eine notwendige Konsequenz aus der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens aller auf allen Bildungsebenen sieht.

In ihrem Green Paper „The Learning Age" heißt es z. B.:

„Learning can take place in many different forms" und: „it may not be appropriate for everyone to be pushed along the same qualification tramlines" (350).

Das Eindringen dieser Vorstellungen in die britischen Hochschulen wurde in jüngster Zeit besonders gefördert duch das „Open College Network for Central England" (OCNCE), das von der University of Warwick als Socrates-Projekt realisiert wurde. Sue Georgious, die Direktorin der OCNCE, bezeichnet es als die Mission dieses Netzwerks der reformoffenen Colleges „to promote access to education and training at all level, including entry to Higher Education, especially for those adults who have benefited least from opportunities in the past. In addition the OCN aims to offer opportunities for adults to gain credits for their learning whereever it takes place" (351).

Dabei soll die Möglichkeit einer akademischen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen vor allem auch die Motivation zum freien lebenslangen Lernen aus eigener Initiative und nach eigenen Bedürfnissen und Interessen und eine breitere Kompetenzentwicklung bei allen Bürgern und Bürgerinnen fördern.

Das heißt: die Perspektive auf eine eventuelle akademische Anerkennung soll allgemeiner motivieren zur Vergewisserung über erworbene „life skills" und die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung. Deshalb fördert das Open College Netzwerk auch den Ausbau einer entsprechenden Lernerberatung als Teil des APEL (352).

Die APL-Diskussion an den Universitäten im United Kingdom dreht sich vor allem um die Abgrenzung zwischen einer allgemeinen Anerkennung und evaluierend-beratenden Unterstützung des informellen Lernens auf der einen Seite und dessen Vergleichbarkeit mit einem wissenschaftlichen Studium auf der anderen Seite.

Die University of Ulster hat in dieser Diskussion ein typologisches Modell mit mehreren APL-Ansätzen entwickelt. Danach geht es primär und generell um eine grundlegende Hilfe zur persönlichen Bildung und Kompetenzentwicklung (um „self-creation") durch Erfahrungslernen, d. h. um Identitätsbildung durch Reflexion und Interpretation eigener Erfahrungen und Erfahrungsverarbeitungen.

Das Aufhellen der persönlichen Kompetenzstruktur und Selbsteinschätzung und die Akkreditierung persönlicher Lernergebnisse kann dann zur Grundlage werden für die verschiedensten anschließenden Lern- und Weiterbildungsprozesse z. B.:

- für verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt,
- für ein gezielteres informelles Lernen,
- für eine Lernproblem-Diagnose und –therapie,

- für ein (ggf. verkürztes) Hochschulstudium und allgemein
- für eine Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft durch neue unkonventionelle Möglichkeiten für Bildungsbenachteiligte, den Anschluss an den zur Lebensmeisterung in der modernen Welt notwendigen Kenntnis- und Kompetenz-Level zu finden (353).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wieweit für diese verschiedenen Weiterlern- und Entwicklungsansätze jeweils auch andere und ganz verschiedene Kompetenzen nötig sind oder ob es – wie es z. B. das Delors-Gutachten nahelegt – im Grunde um die gleiche Lernkompetenz als Schlüsselkompetenz

- sowohl für ein erfolgreiches Zurechtkommen in der globalen Gesellschaft, Wirtschaft, Arbeitswelt, Technik etc.
- wie für ein wissenschaftliches Studium und
- für die persönliche Selbstfindung und Identitätsbildung geht.

Diese vor allem mit Hilfe von APEL festzustellende Schlüsselkompetenz haben z. B. Robert Simpson und Tony Wailey von der University of East London definiert als Fähigkeit,

- Erfahrungen zu evaluieren,
- über Wissen kommunikativ zu verfügen,
- effektiv und sinnbezogen zu reflektieren,
- Wissen und Kompetenzen zu integrieren,
- Theorien für die Förderung und Aufklärung des eigenen Lernens zu nutzen,
- vorhandenes Wissen für Problemlösungen zu transformieren und zu transferieren und
- das eigene Lernen verstehend-verallgemeinernd in Theorie und Praxis zu verorten (354).

Viele Vertreter des APEL in Großbritannien vertreten den Standpunkt:

Wenn diese komplexe Lernkompetenz in den verschiedensten Lebens-, Arbeits- und Bildungsbereichen entwickelt werden und hilfreich sein kann, dann muss sie auch für ein wissenschaftliches Studium relevant sein.

Diese Auffassung hat sich an den britischen Universitäten noch nicht breiter durchgesetzt, aber es bahnt sich wohl ein wachsender Konsens darüber an, dass die Prüfung und Evaluierung der Ergebnisse informellen Lernens auch für die Hochschulen wichtig sein kann und dass sie in jedem Fall ein wichtiger Service für die Entwicklung des notwendigen lebenslangen Lernens aller ist.

Die Labour-Regierung bemüht sich mit Nachdruck, die didaktische Aufgeschlossenheit und Reformoffenheit der Hochschullehrer zu fördern. So werden seit Oktober 1999 die Lehrenden an den britischen Hochschulen einem besonderen Druck ausgesetzt, ihre pädagogisch-didaktische Qualifikation in einem Accreditation-Verfahren durch das neue „Institute for Learning and Teaching in Higher Education“ (ILT) prüfen zu lassen. Dieses im York Science Park angesiedelte nationale hochschuldidaktische Institut überprüft z. B. die Kompetenzen.

- zur Betreuung von forschendem und projektbezogenem Lernen,

- zur Entwicklung fachübergreifender Schlüsselqualifikationen, besonders der Wissens-Erschließungskompetenz,
- zur Förderung eines reflektierten praktischen Lernens,
- zur offeneren Ausrichtung auf die verschiedenen Bedürfnisse der Studenten,
- zur differenzierten Kompetenzprüfung, auch mit Hilfe neuer Technologien und
- zur Anregung und Unterstützung eines unabhängigen Lernens („promoting and supporting independent learning“) (355).

Eine dauerhafte Anstellung an einer britischen Hochschule soll in Zukunft davon abhängig gemacht werden, wieweit die Dozenten diese Kompetenzen nachweisen können. Ein besonderer „Trick“ ist es dabei, dass über einen gelungenen Fähigkeitsnachweis, der alle fünf Jahre überprüft werden soll, die Mitgliedschaft im ILT (mit verbindlichem Mitgliedbeitrag) erworben wird. Diese Mitgliedschaft hat dann eine Türöffnerfunktion für entsprechende Anstellungen bzw. Anstellungserneuerungen im Hochschulbereich.

In der Praxis haben die APEL-Prozeduren im U.K. bisher für rund 28.000 Studenten Zugänge und Anrechnungen ihres informellen Lernens gebracht – allerdings noch vorwiegend für das Studium von „humanities, languages and social sciences“ und weniger für die sogenannten „harten“ wissenschaftlichen Disziplinen (356).

Die angelsächsische Diskussion über die Anerkennung des informellen Erfahrungslernens führt in ihrer Konsequenz m. E. zu dem Schluss:

Je wichtiger in der modernen Wettbewerbsgesellschaft die breitere lebenslange Entwicklung einer fundamentalen Lern- und Erfahrungserschließungskompetenz wird und je mehr das Zurechtkommen in der modernen Umwelt von der Schlüsselkompetenz abhängt, Eindrücke, Informationen, Begegnungen, Herausforderungen vergleichend-verstehend-deutend-ordnend zu handlungs- und problemlösungsrelevantem Wissen zu verarbeiten, desto notwendiger wird es auch, alle menschlichen Lernformen und Lernmöglichkeiten als wichtig anzuerkennen, und sie breiter und intensiver zu mobilisieren und zu fördern – auch an den wissenschaftlichen Hochschulen.

6.4 Unmittelbare Kompetenzprüfungen in Frankreich

Hinter der Diskussion über die formale Gleichstellung und Anrechnung der Ergebnisse informellen Lernens bezogen auf traditionelle Zertifikate und Diplome steht das allgemeinere Problem der Wahrnehmung, Einschätzung und Anerkennung des informellen Lernens bei den zum lebenslangen Lernen herausgeforderten Bürgern und Bürgerinnen in der modernen Wissens- und Lerngesellschaft.

Für diesen fundamentalen Zusammenhang ist die Entwicklung in Frankreich besonders interessant. Hier geht es weniger um die Vergleichbarkeit mit traditionellen akademischen Prüfungen und Zertifikaten. Die über 700 französischen „centres de bilan de competence“ zielen mehr auf die allgemeine Berufsbildung und sie sind zu 75 % darauf bezogen, für arbeitslose und arbeitssuchende Menschen die Kompetenzen zu eruieren und bestätigen, die für ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihre Arbeitsmarktchancen wichtig sind, die sie aber nicht auf formalen Bildungswegen erworben haben und für die sie deshalb auch keine formalen Zeugnisse

vorlegen können (357). Fast 40 % der Arbeiter in Frankreich hatten, als die „bilan de competence“ eingeführt wurde, keine formalen Qualifikationszeugnisse (358).

Die „bilan de competence“ dient in besonderem Maße der Klärung und Entwicklung der oft unbewussten Kompetenzen von Arbeitern ohne vorzeigbare Schul- und Ausbildungszeugnisse. Es geht dabei weniger um Prüfung und Auslese als um Kompetenzerkennung, Klärung von persönlichen Kompetenzentwicklungs-Möglichkeiten, Motivationsstärkung und Berufsberatung.

Um die rund 125.000 Personen, für die jährlich eine solche Bestätigung ihrer Kompetenzen erarbeitet wird, im einzelnen kennenzulernen und persönlich zuverlässig beraten und beurteilen zu können, ist jeweils pro Person ein Zeitaufwand zwischen 2 und 16 Stunden nötig, und das Projekt verursacht insgesamt einen jährlichen finanziellen Aufwand von rund 340 Millionen FF (359). Die Teilnahme ist für die Interessenten kostenlos.

Zur Erarbeitung einer persönlichen Kompetenz-Bilanz werden mit Hilfe von Selbstdarstellungen, Tests und Interviews die Motivation und die Bedürfnisse, die biographischen Hintergründe und Arbeitserfahrungen, die Interessen und Temperamentprofile der Bewerber und ihre einschlägigen Kompetenzen zu ermitteln und auf Qualifikationsbedürfnisse des Arbeitsmarkts bzw. Karrierevoraussetzungen in den Betrieben zu beziehen versucht. Die Bewerber können zwischenzeitlich auch als „Hausaufgabe“ ihre eigene Einschätzung zusammenfassen, und sie haben Gelegenheit, den Entwurf der über sie entwickelten Kompetenzbilanz mit den „Prüfern“ zu diskutieren. Das Verfahren dient vor allem der Verbesserung der Arbeits- und Berufschancen durch Hilfe zur Wahrnehmung eigener Potentiale, Möglichkeiten und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Von Regierungsseite wird dabei besonderer Wert auf die formale Anerkennung und auf entsprechende Prüfungen gelegt.

Neben dieser öffentlichen und gesetzlich verankerten „bilan de competence“ gibt es in Frankreich auch von Industrie- und Handelskammern, Betrieben und einzelnen Hochschulen gemeinsam getragene Prüfungen, die informell erworbene Kompetenzen gezielter auf definierte Hochschul- und Berufsstandards und auf Äquivalenzen zu formalen Ausbildungen und Prüfungen beziehen. Dabei geht es um Kompetenzprüfungen, die mehr auf konkrete Arbeitssituationen und Betriebsanforderungen und auf Qualitätskontrolle der geleisteten Arbeit bezogen sind und die auch für eine Übertragung anspruchsvoller Aufgaben und Funktionen in Betrieben genutzt werden (360).

Insgesamt gesehen ist die allgemeine Anerkennung und Förderung des informellen Lernens und der Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungsveranstaltungen erworben werden, in Frankreich heute kaum noch ernsthaft umstritten. Offener ist aber auch hier die Frage der formalen Anerkennung bezogen auf traditionelle Zertifikate und Hochschuldiplome.

Nach dem Gesetz von 1992 kann die Verleihung solcher Zertifikate und Diplome bis zu 90 % durch eine Prüfung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen erfolgen.Das heißt: es bleibt ein Anteil von nur 10% für traditionelle Prüfungsformen verbindlich. Die Prüfungsinstanzen nutzen aber diesen Spielraum für die Einbeziehung informellen Lernens im allgemeinen nicht aus.

Während die Erschließung der informell aus Berufs- und Sozialerfahrungen gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen für entsprechende Eingliederungen in die Arbeitswelt im allgemeinen akzeptiert ist, wird die Äquivalenz-Evaluation von einschlägigen Ergebnissen informellen Lernens für offizielle Ausbildungs- und Studiengänge noch zurückhaltender beurteilt.

Die Hauptinteressentengruppen für diese Äquivalenzprüfungen sind

- Personen, die zum Studium zugelassen werden wollen, obwohl sie nicht die formalen Zulassungsvoraussetzungen erfüllen, und
- Berufstätige, die sich auf höherem Niveau weiterqualifizieren und mit Hilfe formaler Zertifikate, Diplome etc. beruflich aufsteigen wollen (361).

Es ist ein erklärtes bildungspolitisches Ziel in Frankreich, durch die Perspektive und Ausrichtung auf solche Kompetenzprüfungen und –anerkennungen das informelle lebenslange Lernen anzuregen und den allgemeinen Bildungslevel der Bevölkerung den neuen Anforderungen der modernen Welt anzupassen.

Deshalb werden die beiden Ansätze – zur allgemeinen Kompetenzerschließung und zur akademischen Anerkennung – in Frankreich weniger als gegensätzliche Positionen, sondern mehr in einer wechselseitigen Verstärkungsfunktion gesehen. Das heißt: die grundsätzliche Erreichbarkeit auch prestgeträchtiger akademischer Titel ist ein wichtiger Aufwertungs- und Motivationsfaktor für ein breiteres lebenslanges informelles Lernen.

Ein wichtiges ökonomisches Ziel ist es dabei auch, die Ausbildungs- und Studienzeiten und die entsprechenden Kosten dadurch zu verringern, dass die auf informell bereits erworbene Kompetenzen bezogenen Ausbildungs- und Studienteile nicht mehr absolviert zu werden brauchen (362).

Für die breitere Umsetzung dieser bildungspolitischen Ziele ist es entscheidend, dass die informell erworbenen Kompetenzen jeweils überzeugend auf die Funktionen bezogen werden können, für die jeweils ausgebildet und qualifiziert werden soll.

Auf der Grundlage des Gesetzes vom 20.7.1992 und der folgenden Ausführungsverordnungen vom März und August 1993 gibt es für alle Bürger/innen, die wenigstens fünf Jahre Berufserfahrung haben, einen Rechtsanspruch gegenüber zuständigen Prüfungsinstanzen an Hochschulen und anderen Bildungsinstitutionen auf Evaluierung der im außerschulischen Lebens- und Arbeitszusammenhang erworbenen Kompetenzen (363).

Die Interessenten spezifizieren dazu jeweils die Module bzw. Zertifikate und die darauf bezogenen eigenen Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen für die nächste regionale Validation-Jury. Die von den regionalen Erziehungsbehörden und Hochschulen ausgewählten und ausgebildeten Jury-Assessoren entscheiden dann in besonderen Evaluationsverfahren über die Relevanz nachgewiesener Kompetenzen für die jeweils angestrebten Funktionen, Zertifikate und Diplome (364).

Die Prüfungen selbst beziehen sich im wesentlichen wieder auf Dossiers bzw. Portfolios, in denen die Kandidaten selbst ihre bisherigen Aufgaben, Erfahrungen, Lernaktivitäten etc. dar-

stellen und sie soweit wie möglich durch bisherige Arbeitgeber, Meister etc. bestätigen lassen (365).

Die auf diese Selbstdarstellungen bezogenen Interviews mit der Jury sollen aber nicht den Charakter abschließender Prüfungen haben, sondern die Interessenten jeweils aufgrund des festgestellten Kompetenzprofils und Kompetenzstands auch über weiterführende Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten beraten.

Die Motivierungsfunktion und Anerkennungsmöglichkeit soll auch in Frankreich erleichtert werden durch die Modularisierung der Ausbildung, Weiterbildung und Prüfung.

Die Prüflinge können die Prüfung ihrer Kompetenzen zeitlich flexibel, in der Regel in vier modularen Etappen, ablegen, wobei jede dieser Einzelprüfungen fünf Jahre lang gültig bleibt (366).

Aufgrund der Nutzungsmöglichkeit einzelner Module in verschiedenen Bildungszusammenhängen verspricht man sich auch wieder einen wesentlichen Rationalisierungseffekt.

Zur Vorbereitung auf diese modularen Kompetenzprüfungen stehen Mentoren zur Verfügung und es werden (besonders für Arbeiter und Arbeitslose) auch spezifische Vorbereitungskurse angeboten.

Auch die Inanspruchnahme dieser Prüfungs- und Beratungsinstanzen ist für die Bürger/innen kostenfrei (367).

In Diskussionen mit den Vertretern dieser „Prüfungsrevolution“ wird häufig hervorgehoben, der Hauptzweck des ganzen Unternehmens sei im Grund nicht die Prüfung selbst, sondern das durch die offenen, flexiblen, „informellen“ Prüfungs- und Beratungsmöglichkeiten angeregte und unterstützte lebenslange Lernen möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger.

Die staatlichen Rahmenbedingungen für eine weitreichende Anerkennung des informellen Lernens sind in Frankreich auch für den spezifischen Hochschulbereich gegeben:

Eine engere Verbindung der Prüfung informellen Erfahrungslernens (APEL bzw.VAP) mit einer Öffnung der Universitäten für die Anerkennung der Ergebnisse dieses Lernens war schon durch ein Dekret der „Direction des Enseignements Superieurs du Ministere de l’Education Nationale“ von 1985 angebahnt worden, durch das die französischen Universitäten autorisiert wurden zu einer breiteren „validation des acquis personnels et professionels“ (VAP) für eine Zulasssung zum Studium.

Durch ein weiteres Dekret wurde dann 1993 die Möglichkeit eingeführt, Universitätsdiplome auch aufgrund einer Äquivalenz-Anerkennung der Ergebnisse außeruniversitären Lernens – besonders durch Berufserfahrung und praktische Tätigkeiten erarbeiteter Kenntnisse und Kompetenzen – zuzuerkennen (368) – allerdings mit der allgemeinen Einschränkung, dass mindestens eine Einheit bzw. ein Modul aus dem betreffenden Studiengang auf traditionelle Weise geprüft werden soll bzw. darf (369).

Auch das Zulassungsverfahren ist für jederman offen: Seit 1993 haben französische Bürger/innen mit mehrjähriger Berufserfahrung das Recht, die Zulassung zu einer APEL/VAP zu beantragen. Über die Zulassung entscheidet eine Jury mit Universitätslehrern und Berufspraktikern. Bei Ablehnung ist eine Appellation an den Präsidenten der Universität möglich und im

Fall erneuter Ablehnung kann ein Verwaltungsgericht („Tribunal Administratif“) angerufen werden, das allerdings nur noch das Verfahren formal überprüfen kann (370).

Die eigentliche Hochschulprüfung wird von einer „Commission Pedagogique“ durchgeführt, der mindestens 2 entsprechende universitäre Fachvertreter und je nach Fall außeruniversitäre Berufsvertreter angehören (371).

Grundlage der Entscheidung ist aufgrund einer verbindlichen ministeriellen Vorschrift ein „Dossier“, in dem der Kandidat mindestens

- seine Motive und Ziele,
- seine Qualifikationen und die Art ihres Erwerbs und
- eine Beschreibung seiner beruflichen Funktionen und seiner Stellung in der Organisation seines Betriebs schriftlich darlegen muss.

Auf dieses Dossier bezieht sich dann in der Regel schwerpunktmäßig das Prüfungsgespräch (372).

Französische Universitäten haben nur eine beschränkte Selbstbestimmung. Sie sind in höherem Maße als britische und deutsche Universitäten an zentrale Weisungen des nationalen Ministeriums gebunden. Die Dekrete zu APEL haben aber eher einen Ermächtigungs- und Empfehlungscharakter.

Deshalb haben die Universitäten in verschiedener Weise auf diese Dekrete reagiert. Einige Universitäten haben z. B. statt der vom Ministerium empfohlenen Dossiers eine wissenschaftliche (Zulassungs-) Arbeit gefordert, andere haben die Vorlage eines Portfolio nach amerikanischem Muster verlangt (373).

Ende 1996 hat das Ministerium dann eine Arbeitsgruppe für die Erarbeitung und Verbreitung von Materialien, Beratungshilfen und Organisationsmustern für APEL/VAP eingesetzt und eine Reihe von Konferenzen anberaumt, durch die die bisherigen VAP-Erfahrungen ausgetauscht und Empfehlungen für die praktische Durchführung erarbeitet wurden (274).

Das besondere Interesse der französischen Regierung an diesem offeneren Zulassungs- und Anrechnungsverfahren für Menschen mit einschlägiger Berufserfahrung wurde in den o. g. Konferenzen vor allem mit zwei gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Notwendigkeiten begründet:

1. Die Arbeitsverhältnisse haben sich so flexibilisiert und umstrukturiert, dass die meisten Arbeitnehmer mehrmals in ihrer Berufslaufbahn ihren Arbeitsplaz wechseln und dazwischen auch immer wieder mit Phasen der Teilzeitarbeit oder der Arbeitslosigkeit rechnen müssen. Diese Diskontinuität der Arbeit und besonders auch die Phasen der Arbeitslosigkeit und der Vorbereitung auf neue Tätigkeiten sollte von den Betroffenen genutzt werden können, um sich sinnvoll weiterzuqualifizieren. Und dazu sollten für sie auch gezielte modulare universitäre Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden (375).

2. Für das notwendige lebenslange Lernen aller und für die überlebenswichtige Verbreiterung und Anhebung der Qualifikationen der arbeitenden Menschen bringt die Möglichkeit einer offiziellen Evaluation, Anerkennung und Zertifizierung des informellen Selbstlernens durch eine Universität besondere Anreize (376).

Die zögerliche Umsetzung dieser Vorstellungen an den französischen Universitäten hängt wohl wesentlich mit der Diskussion über zwei unterschiedliche Formen des Wissens zusammen: Viele Hochschulvertreter gehen davon aus, dass „Savoirs d'Action", praktisches Handlungswissen, außerhalb der Universitäten und „Savoir Theoretiques" im wesentlichen in den Hochschulen erworben wird (377). Und sie ziehen daraus den Schluss: Dann sollte es für diese beiden verschiedenen Wissensarten auch verschiedene Prüfungen und Diplome geben: Berufliche Diplome und Universitätsdiplome.

Universitätslehrer, so wird in diesem Zusammenhang argumentiert, sind nur gewohnt, theoretisches Wissen zu prüfen und können nicht praktische Kenntnisse und Kompetenzen, die sie selbst nicht haben, prüfen.

Die Gegner dieser Position wenden sich gegen diese künstliche Trennung von theoretischem und praktischem Wissen und sehen eine besondere Herausforderung beim APEL darin, die heimliche Theorie im Erfahrungslernen und die Erfahrungsbasis aller Theorie bewusst zu machen (378).

In der Praxis scheint APEL/VAP heute von einer wachsenden Zahl von Universitäten in Frankreich praktiziert zu werden (379).

Allerdings studieren die meisten der inzwischen rund 30.000 auf diese Weise zum Studium Zugelassenen (ähnlich wie in Großbritannien) humanities, languages and social sciences (380). Das heißt: die Anerkennung des informellen Lernens scheint auch in Frankreich nur in Bezug auf bestimmte Studienbereiche einigermaßen problemlos zu funktionieren.

Das könnte damit zusammmenhängen, dass diese Studiengebiete eine relativ große Nähe zu Lebensbewältigungsfragen haben, die auch beim informellen Erfahrungslernen im Lebensvollzug im Vordergrund stehen.

Insgesamt lassen die Entwicklung und die Diskussion zur Anerkennung des informellen Lernens in Frankreich in besonderem Maße das grundlegende Spannungsverhältnis deutlich werden, das sich zwischen dem Neuansatz zu einer direkteren Erfassung und Förderung gemeinsam definierter und akut benötigter Lebens- und Berufsbewältigungs-Kompetenzen auf der einen Seite und dem traditionellen fachsystematischen Lehrgangs- und Wissensvermittlungssystem und seinen Prüfungen auf der anderen Seite entwickelt.

Im Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses stehen grundsätzliche kritische Fragen:

Wieweit führt die Wende zur unmittelbaren Beziehung des lebenslangen Lernens auf die Funktionen und Kompetenzen, die für das Zurechtkommen in der modernen Welt überlebenswichtig sind, zur Lösung aus den historisch und fachlich bedingten curricularen „Umwegen" einer systematischen Wissensvermittlung und Sozialisation?

Bedeutet ein stärker auf das informelle Lernen bezogenes lebenslanges Weiterlernen nicht eine Vernachlässigung der besonderen Bildungs- und Sozialisierungswirkungen eines pädagogisch organisierten systematischen Lernens in dafür eingerichteten spezifischen Bildungsinstitutionen zugunsten einer direkteren Hilfe für ein besseres Zurechtkommen in der modernen Arbeits- und Lebenswelt?

Das Spannungsverhältnis zwischen dem direkteren lebenspraxisbezogeneren informellen Lernen und dem planmäßigeren, mehr auf theoretische Wissenszusammenhänge bezogenen Lehrgangslernen spitzt sich besonders zu bei der Äquivalenz- und Prüfungsfrage:

Wenn es sich beim informellen Lernen um ein bisher vernachlässigtes, aber grundlegendes und gleichgewichtiges „anderes Lernen“ handelt (381), dann kann man auch kritisch fragen:

- Wieweit können und müssen eigentlich die Ergebnisse dieses informellen Lernens den Ergebnissen traditionellen formalen Lernens äquivalent sein?
- Und wieweit soll und darf menschliches Lernen generell nach den Standards bisheriger Lehr-Lern-Traditionen beurteilt werden?
- Welches Lernen soll und kann denn nach welchem Maßstab beurteilt werden?
- Wieweit könnte nicht z. B. das informelle „Lernen im Leben für das Leben“ auch zum Maßstab für eine Beurteilung des formalen Lernens werden?

In Frankreich wird mit diesem Grundproblem zum Teil dadurch umzugehen versucht, dass die Kompetenzermittlung und ihre Anerkennung unabhängig von der Frage einer Äquivalenz zu traditionellen Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen praktiziert wird (bilan de competence) oder dass eine stärkere gemeinsame Ausrichtung des informellen und des formalen Lernens auf die Relevanz für Lebens- und Berufsbewährung in der modernen Welt angestrebt wird.

6.5 Besonderheiten der Anerkennung des informellen Lernens in anderen europäischen Ländern

An den Beispielen aus den USA, dem U.K. und Frankreich konnten die wesentlichsten Komponenten der Validierungsverfahren zur Anerkennung der Eergebnisse informellen Lernens verdeutlicht werden. Sie werden in unterschiedlichen Gewichtungen und Kombinationen auch in den meisten anderen west-, mittel- und südeuropäischen Ländern angewandt.

Wir beschränken uns daher im folgenden darauf, nur noch auf einige Besonderheiten und neue Akzentuierungen hinzuweisen, die das „normale“ Spektrum von Portfolio, Interviews, praktischer Performance und ihrer Reflexion spezifizieren und bereichern.

Wir konzentrieren uns dazu auf charakteristische Beispiele aus Finnland, Schweden, den Niederlanden und der Schweiz.

6.5.1 Die Synthese von Entscheidungsfreiheit und Qualitätssicherung und die Einbeziehung der Bildungsinstitutionen in Finnland

Die skandinavischen Länder waren immer schon bildungspolitisch besonders reformfreudig. Die gleichberechtigte Anerkennung des informellen Lernens, besonders im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, ist im Zusammenhang einer modernen Lifelong Learning-Strategie in Finnland und Norwegen voll, in Schweden weitgehend und in Dänemark noch relativ weniger verwirklicht (382).

Dabei ist es bemerkenswert, dass auch Länder, die – wie z. B. Norwegen – ein ähnlich ausgebautes formales Berufsbildungssystem haben wie Deutschland, in dieses funktionierende

formalisierte System entschieden und kontinuierlich Elemente des informellen Lernens einbezogen haben.

Besonders charakteristisch ist es für diese skandinavischen Länder, dass sie es den Interessenten, die ihr informelles Lernen prüfen und anerkennen lasssen wollen, in hohem Maße freistellen, im Rahmen welcher der möglichen Prüfungsverfahren sie jeweils ihre Kompetenzen demonstrieren wollen.

Am weitesten ist die Entwicklung offensichtlich in Finnland. Dieses Land hat seinen Bürgerinnen und Bürgern durch das Berufsbildungsgesetz von 1994 drei Anerkennungsverfahren für das informelle Lernen und die informell erworbenen Kompetenzen zur Wahl freigegeben (ähnlich wie Norwegen):

1. Von den Bewerbern selbst erstellte Dokumentationen ihrer informellen Lernprozesse, Erfahrungen und im Zusammenhang verschiedener Tätigkeiten und Aufgabenbewältigungen erworbenen Kompetenzen (Portfolios).
2. Durch Interviews ergänzte Kompetenzdemonstrationen am Arbeitsplatz.
3. Externenprüfungen an Bildungsinstitutionen.

Für jedes dieser Anerkennungsverfahren gibt es eine eigene Broschüre mit Erläuterungen und Einzelanleitungen zur Ermittlung der verschiedenen Kompetenzen und zu entsprechenden modularen Vorbereitungsmöglichkeiten (383).

Die finnischen Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen haben sich so weit für das informelle Lernen geöffnet und sie haben das informelle Lernen auch so weit in ihre eigenen Bildungs- und Beratungstätigkeiten einbezogen, dass die meisten Prüflinge es vorziehen, die offenen Kompetenzprüfungen an diesen Bildungsinstitutionen abzulegen (384).

Die hervorragendste finnische Besonderheit ist aber das sogenannte ALVAR-Projekt zur Ausbildung von Experten aus den Bildungs- bzw. Weiterbildungsinstitutionen für die Evaluation des informellen Lernens und seiner Ergebnisse.

Um die Qualität der Anerkennungsverfahren zu sichern, wurde hier also eine eigene Ausbildung von Experten für das Verständnis und die Anerkennung des informellen Lernens eingerichtet.

Die erfolgreiche Absolvierung dieser Spezialausbildung ist eine Voraussetzung für die Zulassung als Prüfer/in. Die neuen „Assessoren“ für das informelle Lernen sind auch zur wechselseitigen Unterstützung miteinander vernetzt (385).

Das ist ein eindrucksvolles Beispiel für eine Lösung des Qualitätssicherungsproblems, die auf eine spezifische Qualifizierung von Prüfungs-Experten und einen dadurch möglichen größeren Ermessens- und Beurteilungsspielraum für diese dafür besonders ausgebildeten Prüfer/innen setzt. Dabei bietet die Einbettung dieses ALVAR-Projekts in anerkannte (Weiter-) Bildungsinstitutionen eine zusätzliche Gewähr für Qualitätssicherung. Auf diese Weise soll das britische Dilemma mit einer permanenten Perfektionierung, Objektivierung und Ausdifferenzierung gemeinsamer Vorgaben und zentraler Regelungen zur Qualitätssicherung vermieden werden.

6.5.2 Der schwedische Dualismus

In Schweden fällt einem Außenstehenden besonders auf, dass zwar im nichtakademischen Berufsbildungsbereich die Anerkennung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse erfolgreich vorangeht, dass sich aber besondere Probleme und Schwierigkeiten im akademischen Bereich entwickelt haben. Das hat dazu geführt, dass es an schwedischen Universitäten praktisch kein funktionierendes „assessment of prior experiential learning“ (APEL) gibt.

Professor Agnieszka Bron von der Universität Stockholm hat dafür die folgenden Gründe herausgefunden (386):

1. Die schwedischen Universitäten haben mehr „normale“ Studenten als Studienplätze und sehen daher keinen Sinn darin, die Überzahl der Bewerber durch Zulassung von Menschen, die bisher informell gelernt haben, noch zu erhöhen (387).

2. Gegen die Gerechtigkeitsforderung setzen viele Universitätsvertreter eine klare Unterscheidung und Trennung von eher praktischem Erfahrungslernen und eher theoretischem akademischem Lernen und von informellem und formalem Lernen. Informelles praktisches Lernen wird zwar als wichtig anerkannt für die Lösung praktischer Probleme, für die Arbeits- und Lebenstüchtigkeit im Alltag und für mitmenschliche Kommunikation und Kooperation, aber das notwendige methodisch-kritische wissenschaftliche Denken entwickelt sich nach dieser Auffassung im wesentlichen im Medium von Theorie und Abstraktion und in besonderen, von der unmittelbaren Lebenspraxis abgehobenen wissenschaftsorientierten Institutionen (388).

3. Viele schwedische Universitätslehrer sehen sich außerstande, die praktischen Komponenten eines Erfahrungslernens und Erfahrungswissens zu erfassen, zu prüfen und beratend zu unterstützen. Sie fühlen sich nur kompetent für die Beurteilung früherer Studien an anderen Hochschulen, für die Feststellung wissenschaftlicher Kenntnisse und Kompetenzen und für eine wissenschaftliche Studienberatung (389).

Frau Bron und andere argumentieren gegen diesen Dualismus mit dem Hinweis, dass heute auch für erfolgreiches praktisches Handeln mehr und mehr theoretisches Denken und kritische Reflexion nötig ist und dass Theorie und Praxis zusammenwirken müssen bei der Entwicklung konstruktiver Kompetenzen – und bei einem fruchtbaren wissenschaftlichen Studium (390).

Die scharfe Trennung von theoretischem formalem und praktischem informellem Lernen hält auch das schwedische Bildungsministerium für falsch. Schon die schwedische Universitätsreform von1977 hatte eine enge Verbindung von Universitätsstudium und Arbeitsleben gefordert (391).

Die schwedischen Universitäten geraten in ihrer Abwehrhaltung mehr und mehr unter Druck, nicht nur vonseiten der Regierung, sondern auch vonseiten der auch in Schweden wachsenden Zahl älterer, bereits berufserfahrener Studenten, die im Zusammenhng des lebenslangen Weiterlernens in die Universitäten drängen und ihre beruflichen Erfahrungen und Probleme in ihr Studium einbringen wollen (392).

Die Widerstände der ohnehin schon überfüllten schwedischen Universitäten richten sich grundsätzlich gegen eine Anerkennung der Äquivalenz des informellen Lernens und des wissenschaftlichen Studierens. Sie beziehen sich dabei auf ein Grundproblem der auf Anerkennung informellen Erfahrungslernens für wissenschaftliche Studien ausgerichteten APEL-Bewegung: die Frage nämlich, wieweit eine Äquivalenzprüfung tatsächlich der jeweiligen Besonderheit und Eigenständigkeit der beiden Lernansätze gerecht werden kann oder ob nicht für die Anerkennung des informellen Lernens andere, gleichwertige aber nicht gleichartige Kriterien zugrundegelegt werden sollten.

6.5.3 Die niederländische Synthese von Theorie und Praxis

In den Niederlanden hatte das Erziehungsministerium 1993 eine Kommission eingesetzt mit dem Auftrag, Empfehlungen für eine breitere und direktere Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen zu erarbeiten. Mit der Umsetzung der Vorschläge dieser Kommission zur Infrastruktur- und Methodenentwicklung für eine breitere Kompetenzerschließung der Bevölkerung wurde das Zentrum für Bildungsinnovation (CINOP) beauftragt (393).

Daraus hat sich relativ schnell – unterstützt durch den Berufsbildungs-Akt von 1996 – ein differenziertes System der Anerkennung des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen entwickelt. Das jetzt praktizierte Kompetenzanerkennungs-Angebot in den Niederlanden besteht im wesentlichen aus den bekannten Elementen:

1. einer Portfolio-Selbstdarstellung und Selbsteinschätzung der Kandidaten, bezogen auf bestimmte Berufsanforderungen,
2. einer Demonstration praktischer Aufgabenlösungs-Kompetenzen und
3. einer Reflexion über das Warum des eigenen Verhaltens, über eventuelle Alternativen, über akute Transferprobleme und über eine kritische Ergebnisbeurteilung (394).

Ein Charakteristikum dieses niederländischen Verfahrens der Prüfung und Anerkennung der durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen ist wohl die differenzierte Kombination von praktischer Kompetenzdemonstration und begleitender Reflexion. Es geht dabei einerseits um die Lösung akuter oder simulierter praktischer Aufgaben, zu der bestimmte Kompetenzen notwendig sind, und andererseits um Überlegungen zum gewählten Problemlösungsverhalten und zur Nichtberücksichtigung eventueller anderer Lösungsmöglichkeiten, die jeweils reflektierend zu erörtern sind (395).

Das könnte ein erfolgreicher Ansatz sein für eine Theorie und Praxis integrierende, situations- und anforderungsbezogenes Handeln und kritische Reflexion vereinigende Kompetenzprüfung. Das schwedishe Dualismus-Problem scheint hier auf eine Weise überwunden zu sein, die sowohl den Kriterien der praktischen Berufsbewährung wie des wissenschaftlichen Studierens gerecht werden kann.

6.5.4 Die Modularisierung von Vermittlung und Prüfung in der Schweiz

Die Schweiz hat sich – neben Schottland und den Niederlanden – in jüngster Zeit am stärksten für eine durchgehende Modularisierung der Berufsbildung engagiert (396).

Das Schweizerische Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) hat 1995 die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB bzw. SRFP) beauftragt, einen Pilotversuch „Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem“ durchzuführen, der die Möglichkeiten zur Einführung eines gesamtschweizerischen modularen Weiterbildungs- und Prüfungssystems testen soll (397).

Der Schlußbericht zu diesem Testvorhaben kam nach mehreren evaluierten Modellversuchen 1999 zu dem Ergebnis, die Einführung eines gemeinsamen modularen Weiterbildungssystems in der Schweiz sei möglich, sinnvoll und notwendig, zumal inzwischen schon mehr als 100 schweizerische Berufsverbände und Weiterbildungsinstitutionen dabei sind, ihre Angebote und Prüfungen auf Module umzustellen (398).

Zur Unterstützung dieser Modularisierung wurde die Schweizerische Modulzentrale MODULA in Langnau eingerichtet.

Die seitdem zügig vorangehende Modularisierung der beruflichen Weiterbildung zielt, wie der Leiter der MODULA-Projektstelle Deutschweiz in Altendorf, Res Marty, ausdrücklich feststellt, auf „die Anerkennung früherer Lernleistungen und das Anrechnen von Kompetenzen, auch wenn sie nicht formell nachgewiesen werden“ (399).

Auch der Zugang zu weiterführenden Bildungsveranstaltungen, zum selbständigen Erarbeiten eines Moduls und zu der entsprechenden Anerkennungsprüfung soll möglich sein, „ohne dass ein bestimmter Abschluß oder der vorgängige Besuch eines bestimmten Moduls als Voraussetzung verlangt werden“ (400).

Das heißt: Die Modularisierung von Weiterbildung und Prüfung schließt das informelle Lernen gleichberechtigt ein.

Diese Modularisierung der beruflichen Weiterbildung ist trotz ihrer weitgehenden Reformperspektiven für das ganze Bildungswesen der Schweiz „auf breite Resonanz gestoßen“ und sie ist zzt. dabei, „im Weiterbildungsmarkt der Schweiz eine sehr starke, wenn nicht dominierende Stellung einzunehmen“ (401).

Es sind meist die Schweizerischen Berufsverbände, die sich jeweils für eine Modularisierung der Weiterbildung (und zum Teil auch der Ausbildung) in ihren Bereichen entschieden und die diese Umstellung dann zusammen mit MODULA in Angriff genommen haben, z. B. die Schweizerische Vereinigung für Führungsausbildung (SVF), der mehrere große Unternehmen wie MIGROS, Feusi, aber auch die militärischen Führungsschulen angehören, die Schweizerische Metall-Union (SMU), der Autogewerbe-Verband, das Stahlbauzentrum Schweiz, die Schweizerische Zentralstelle für Fenster- und Fassadenbau (SZFF), der Buchhändlerverband, der Verein MigrantInnen in Informatikberufen, der Schweizerische Verband der medizinischen Praxisassistentinnen, der Schweizerische landwirtschaftliche Verein, der Interverband für Skilauf, der Verein der Arbeitsberater, der Kaminfegerverband, der Verband zahntechnischer Laboratorien usw.

Es gibt auch Regierungsstellen, Kirchen und überregionale Institute, die in der Schweiz zu Trägern der Modularisierung geworden sind, z. B. das Schweizerische Bundesamt für Umwelt, Wald und Landwirtschaft (BUWAL) für die Weiterbildung in Forstberufen, die katholische Kir-

che für verschiedene kirchliche Berufe, das Institut für Sexualpädagogik für die entsprechende Weiterbildung der Pädagogen, das Schweizerische Institut für Baubiologie für die Aus- und Weiterbildung zu Baubiologen/Bauökologen usw.

In den inzwischen mehr als 100 dieser Berufsbereiche, in denen in der Schweiz die Modularisierung der Weiterbildung und Weiterbildungsprüfung angelaufen ist, zeigt sich auch ein zunehmender Trend, ebenso die entsprechende Ausbildung zu modularisieren (402).

Und es gibt auch erste Ansätze zur Modularisierung der Allgemeinbildung (403).

Zusammen mit der von den Schweizerischen Frauenvereinigungen initiierten Einführung des „Schweizerischen Qualifikationsbuchs“ als „Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf“ (CHQ S.7) impliziert diese konsequente Umstellung von Lehrgängen auf Module auch eine Wende vom systematischen Fachunterricht zur fachübergreifenden Entwicklung von Kompetenzen für bestimmte berufliche Funktionen (404).

„Module“ stellen jeweils wesentliche Teilqualifikationen für die Ausübung bestimmter beruflicher Funktionen sowie die Ressourcen, die beim Erwerb und der Weiterentwicklung dieser Kompetenzen hilfreich sein können, möglichst genau dar. Zu jedem Modul gibt es eine eigene Kompetenznachweis-Prüfung. Und ein Bausatz aus mehreren Modulen kann dann ggf. zu einem beruflichen Abschluß bzw. Diplom führen (405).

MODULA hat auch Leitfäden für die Modularisierung und für Kompetenznachweise herausgegeben (406).

Das Schweizerische Qualifikationsbuch ist ein Ordner zur übersichtlichen Einordnung von Unterlagen, Notizen und Nachweisen zur individuellen „Kompetenzbiographie“ (407). Es dient als Portfolio

- für die Dokumentation von Leistungen aus beruflichen und außerberuflichen kompetenzbildungsrelevanten Tätigkeiten,
- für die eigene Bildungs- und Laufbahnplanung und
- für die Erleichterung des Zugangs zu weiterführenden Studiengängen und Berufschancen (404).

In der Schweiz zeichnet sich als Folge dieses offenen flexiblen modularen Kompetenzentwicklungs- und Kompetenznachweissystems eine starke Anregungswirkung für das lebenslange Lernen ab (408). Als besonders wichtige Motivationsfaktoren haben sich dabei die Möglichkeiten erwiesen,

- es zunächst einmal mit der Entwicklung und dem Nachweis einer begrenzten modularen Teilqualifikation versuchen zu können und sich nicht gleich auf einen ganzen Fachlehrgang einlassen zu müssen,
- nach den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen die verschiedensten Modulkombinationen zusammenstellen zu können,
- das Lernen und die Prüfungsvorbereitung in eigener Zeiteinteilung und an selbstgewählten Lernorten praktizieren zu können und
- sich der Fortschritte und Ergebnisse des eigenen informellen Lernens vergewissern und sie formal anerkennen zu lassen.

Der Erfolg dieser Modularisierung ist offenbar so durchschlagend, dass die Schweizerische Modulzentrale (Modula) in Langnau i. E. und in Altendorf von einer „Bildungsbombe dank Modularisierung“ sprechen kann (409).

Dieses Schweizerische Beispiel ist für unseren Zusammenhang vor allem aus vier Gründen besonders wichtig:

1. Dieses “Baukastensystem“ der Weiterbildung ermöglicht es den informellen Lernern und Lernerinnen gleichberechtigt jeweils die einzelnen Bausteine abzurufen, die sie ad hoc für ihre Lernprozesse brauchen.

2. Durch die Verbindung mit dem Schweizerischen Qualifikationsbuch als Portfolio-Nachweis bisher informell erworbener Kompetenzen wird auch eine Modularisierung der Prüfungen möglich, die jeweils modulare Kompetenzkomponenten unabhängig von absolvierten Bildungswegen festellen und bestätigen (410).

3. Die bundesweite Anerkennung der Module und ihrer Testatnachweise (in allen Kantonen) leistet einen wesentlichen Beitrag zur entsprechenden Erweiterung der Arbeitsmarktchancen und zur Motivation für ein lebenslanges Weiterlernen (411).

4. Das Schweizerische Beispiel zeigt, dass auch in einem stark föderalistischen und durch verschiedene Sprachen gespaltenen Land übergreifende Bildungsreformen möglich sind, wenn sie aufgrund einer guten und stets transparenten Öffentlichkeitsarbeit von der Bevölkerung allgemein als sinnvoll verstanden und von engagierten gesellschaftlichen Gruppen getragen werden.

7. Konsequenzen und Perspektiven

Die bildungspolitische Bedeutung einer Förderung und Anerkennung des informellen Lernens und der dadurch erworbenen Kompetenzen liegt vor allem

- in der Erschließung bisher brachliegender Kompetenzpotentiale der Menschen, und damit der ganzheitlicheren personalen Bildung für eine besseres und souveräneres Zurechtkommen in einer unsteten Umwelt,
- in der Herstellung von mehr Chancengleichheit für die Menschen, die das formale Schulsystem – aus welchen Gründen auch immer – nicht konsequent und erfolgreich durchlaufen konnten, und damit
- in der Überwindung einer gesellschaftlichen und sozialen Bildungskluft sowie
- in der breiteren bildungsmäßigen Fundierung eines friedlich-vernünftigen demokratischen Zusammenlebens.

7.1 Die Entwicklung brachliegender Kompetenzpotentiale

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.

Durch Anerkennung und Unterstützung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse, d. h. der durch rund 70% aller menschlichen Lernprozesse gewonnenen Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen sollen die persönlichen Entwicklungschancen der Lerner und Lernerinnen und ihre Partizipationsmöglichkeiten im Gemeinwesen entscheidend verbessert werden.

Es gilt deshalb das informelle Lernen, das alle Menschen schon in ihrem Alltag recht und schlecht praktizieren, als einen vielversprechenden Ansatz ernst zu nehmen, von dem aus sich neue Zukunftsperspektiven für die Individuen, für das jeweilige Gemeinwesen und für die Menschheit erschließen lassen.

7.2 Chancengleichheit für die „anderen Lerner“

Da traditionelle Schul-, Hochschul- und Ausbildungs-Abschlüsse vielfach Voraussetzung für berufliche Chancen, weiterführende Qualifizierungsmöglichkeiten und andere gesellschaftliche Berechtigungen sind, führt ein Nicht-Erreichen dieser Abschlüsse auch zu sozialen Benachteiligungen und Ausgrenzungen.

Es ist deshalb in einer sich schnell wandelnden Welt immer wieder notwendig, die kompetenzmäßigen Voraussetzungen für Berufstätigkeiten und für die Übernahme begehrter Funktionen in Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft kritisch zu reflektieren und ggf. auch neu zu bestimmen. Und in diesem Zusammenhang muss heute in besonderem Maße berücksichtigt werden, was jeweils ein informelles Lernen in Lebens-, Arbeits-, Aufgaben-, Projektzusammenhängen zu der für wichtig gehaltenen Kompetenzentwicklung beitragen kann.

Das stellt die Beurteilung von Lernfähigkeit und Lernleistung nach einseitig theoretisch-fachsystematisch-gymnasialen Kriterien auf den Prüfstand. Je fragwürdiger die Bewertungs- und Auslesekriterien des formalen Bildungswesens im Blick auf Lebens- und Berufsbewährungen in der modernen Welt werden, und je klarer es erkennbar wird, dass diese Lebenstüchtigkeit in der Praxis mehr durch informelles Lernen erworben wird, desto notwendiger wird es, informell erworbene überlebenswichtige Kompetenzen als gleichwertig anzuerkennen und ihre Entwicklung zu unterstützen – zumal sich auch das Verstehen von theoretischen Zusammenhängen bei manchen „Schulversagern“ aus praktischen Anforderungen und Beispielen entwickeln kann, die für sie bedeutsam sind.

Das macht offenere Konzeptionen und praktisch-exemplarische Methoden notwendig, die auf vielfältigen, auch unkonventionellen Wegen zu definierten Berufs- und Lebenskompetenzen führen.

Letztlich geht es den Menschen bei ihrem „natürlichen“ informellen Lernen vor allem um eine Verbesserung ihrer Chancen

- für die Bewältigung drängender Probleme, Aufgaben, Herausforderungen,

- für das Sich-Behaupten, Sich-Entwickeln, Sich-Einbringen und Sich-Positionieren in ihrer Lebens- und Arbeitswelt,
- für das Erreichen persönlicher Ziele, Hoffnungen, Sinnvorstellungen, Lebens- und Arbeitsqualitäten und
- für gelingende Konvivialität, Partnerschaft und soziale Solidarität.

Und dabei müssen im Sinne einer fairen Chancengleichheit jedem die aufgrund seiner Interessen und Kompetenzen angemessenen Lebensperspektiven eröffnet und das Sich-Einbringen mit seinen spezifischen Fähigkeiten in die Arbeits-, Wirtschafts-, und Gesellschaftswelt ermöglicht werden.

Dazu sind für jedermann zugängliche, unabhängige, direkte Lernmöglichkeiten und offene bildungswegunabhängige Kompetenzanerkennungen notwendig.

7.3 Bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen

„Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist keine Randthematik, sie ist von gesamtgesellschaftlichem Interesse". „Ziel ist es, Individuen zum lebenslangen Lernen zu motivieren, indem jederman/-frau seine Kompetenzen beurteilen und validieren lassen kann, unabhängig davon, auf welche Weise diese erworben wurden" (412).

Die weitgehend im Vordergrund der Prüfungsreform-Diskussionen stehende Öffnung der traditionellen Lehrgangsabschlußprüfungen für informelle Lerner als „Externe" ist dazu (nur) ein erster Schritt. Es müssen auch mehr und mehr andere, modularisierte Bildungswege und direktere Kompetenzprüfungsverfahren entwickelt werden, wenn man die bestehende Bildungs-Deklassierung überwinden und die unterentwickelten Kompetenzpotentiale der Menschen für eine gemeinsame friedliche Zukunft erschließen will.

Die vielfältigen einschlägigen Erfahrungen in andern Ländern machen die Möglichkeiten und die Probleme deutlich, die sich bei diesen Versuchen einer Verringerung der gesellschaftlichen Bildungskluft ergeben können.

Die Schwierigkeiten ergeben sich vor allem aus der Art und den Kriterien einer Prüfung informell erworbener Kompetenzen. Das gilt besonders für Zulassungsprüfungen zu weiterführenden Studien, aber zum Teil auch für unmittelbarer berufsbezogene Kompetenzprüfungen.

Wenn bei diesen Prüfungen einfach die gleichen Anforderungen gestellt werden, auf die gezielt in einem bestimmten formalen Bildungsweg vorbereitet wird, d. h. wenn es sich nur um die Zulassung von Außenseitern z. B. zu traditionellen Abiturprüfungen handelt, dann wird man den Menschen nicht gerecht, die keinen entsprechenden Bildungsgang absolviert haben, die aber auch Kompetenzen erworben haben, die für Leben, Beruf und Studium genauso wichtig sein können.

Barbara Merrill und Stephen Hill von der für APEL führenden britischen Warwick University haben in diesem Zusammenhang die UK Erfahrungen mit der Prüfung von Erfahrungslernen

zusammengefaßt (413). Sie stellen fest, dass die Anerkennung der durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen zwar den Zugang zu formalen Weiterqualifizierungsmöglichkeiten geöffnet hat, dass damit aber zugleich eine kritische Reflexion der traditionellen Prüfungs-Kriterien und Methoden – und letztlich auch der Fragen nach Sinn und Ziel des lebenslangen Lernens ausgelöst wurde.

Statt unkritisch nur auf Äquivalenz zu traditionell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen abzuheben, muss in einer kritischen Transformationsphase auch die Frage nach den Kenntnissen und Kompetenzen, die heute sowohl für ein erfolgreiches persönliches, berufliches, soziales Leben wie für ein erfolgreiches wissenschaftliches Studium wichtig sind, neu untersucht werden. Und es muss z. B. auch kritisch überprüft werden, wieweit die Kriterien, die bei manchen Hochschul-Abschlußprüfungen zur Qualifizierung für eine bestimmte Berufsausübung (nicht für die wissenschaftliche Laufbahn) zugrundegelegt werden, in zutreffender und zureichender Weise tatsächlich auf lebens- und berufsrelevante Kompetenzen bezogen sind.

7.4 Die soziale und die demokratiepolitische Bedeutung des informellen Lernens

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Sicherung einer funktionierenden Demokratie ist nach weitgehendem internationalem Konsens die Anerkennung, gleichberechtigte Einbeziehung und behutsame Unterstützung des informellen Alltags- und Erfahrungslernens.

Dazu ist ein Bewusstmachen und ein reflektierendes Weiterentwickeln dieses pragmatischen Lernens im Lebensvollzug notwendig.

Dieser bewusstmachenden Weiterentwicklung des informellen Lernens kommt auch eine besondere demokratiepolitische Bedeutung zu:

Die zunehmenden Bestrebungen, mehr direkte Demokratie im Rahmen repräsentativer parlamentarischer Systeme zu verwirklichen, zwingen zu einer stärkeren Beachtung des informellen Lernens.

Ein Hauptargument gegen mehr direkte Mitwirkung des Volkes bei wichtigen politischen Entscheidungen (z. B. durch Volksabstimmungen und direkte Persönlichkeitswahlen) war immer die politische Unreife und politische Unaufgeklärtheit eines Großteils der Bürgerinnen und Bürger und ihre Anfälligkeit für undifferenzierte „populistische“ Parolen.

In diesem Zusammenhang entwickelt sich jetzt eine neue Aufmerksamkeit für das auf engere Erfahrungskreise beschränkte und für Vereinfachungen anfällige informelle Lernen. Und es stellt sich die Frage, ob nicht durch eine gezieltere Bewusstmachung und Aufklärung dieses „beschränkten“ informellen Lernens auch die Chancen für eine vernünftige direktere Mitwirkung aller bei der demokratischen Willens- und Entscheidungsbildung verbessert werden könnten.

Da dieses informelle Lernen bereits allen Menschen vertraut (wenn auch nicht immer klar bewusst) ist, wird seine Entwicklung und Förderung auch zunehmend interessant als Möglichkeit, möglichst alle Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu machen und damit

ein gravierendes soziales Verliererproblem, gesellschaftliches Spaltungsproblem und politisches Verweigerungsproblem zu entschärfen.

Das informelle Lernen ist nicht einfach eine typische Lernform der sog. Bildungsbenachteiligten, und seine bewusstere Weiterentwicklung ist nicht nur für die Heranführung der bisher bildungsferneren Menschen an einen in der modernen Welt notwendigen Bildungsstand wichtig. Auch die Angehörigen des sogenannten „Bildungsbürgertums" praktizieren laufend dieses informelle Lernen und zwar vielfach auch auf eine beschränkte unaufgeklärte Weise.

Es gibt in unserer Geschichte genügend Beispiele dafür, dass auch sogenannte „Intellektuelle" und selbst wissenschaftlich renommierte Gelehrte neben hochdifferenzierten Urteilen in ihrem Fachgebiet politische Auffassungen auf dem Niveau „populistischer" Stammtischressentiments vertreten haben.

Für Journalisten und die von ihnen verbreiteten Meinungsklischees gilt das genauso. Diese ideologische Unsachlichkeit hängt ursächlich mit einem unaufgeklärten informellen Lernen auf dem entsprechenden Gebiet zusammen.

Diese Einsicht macht das informelle Lernen auch zu einem zentralen Ansatzpunkt für eine politische Aufklärungs- und Bildungsarbeit gegen populistische Demagogie und öffentliche Meinungszwänge.

Dieses informelle Lernen ist auch in höherem Maße als das stärker rationale wissenschaftsbezogene Lernen ein emotionales – und damit meist auch ein besonders handlungsbestimmendes – Lernen.

Seiner Entwicklung kommt daher auch im Zusammenhang aktueller Tendenzen zur stärkeren Förderung der sogenannten „emotionalen Intelligenz" eine hervorragende Bedeutung zu.

Wenn das oft unreflektierte, an beschränkte eigene Erfahrungen, subjektive Gefühlseinstellungen und Deutungsmuster gebundene informelle Lernen stärker bewusst wird, kann es zugleich auch kritischer reflektiert und diskutiert, mit anderen Standpunkten konfrontiert und verantwortungsbewusster selbst gesteuert werden.

Das heißt: Bewusstmachen bedeutet hier zugleich, das informelle Lernen auch besser reflektierbar, verantwortungsbewusster steuerbar und diskursfähiger zu machen.

Wer die soziale Bildungskluft verringern und mehr Demokratie wagen will, kommt nicht darum herum, sich künftig mehr um dieses informelle Lernen und um seine Weiterentwicklung zu einem bewusster und verantwortungsbewusster selbst gesteuerten Lernen zu kümmern.

7.5 Informelles Lernen im Zusammenhang einer Annäherung von Alltags- und Arbeitskompetenzen

Wenn es richtig ist, dass sich Eigenarbeit im Alltag und Erwerbsarbeit zunehmend angleichen und auch in wachsendem Maße zu wechselseitig transferierbaren Kompetenzen führen (414),

dann wird die alltägliche Lebenswelt als Lernfeld auch für berufliche Kompetenzen zunehmend wichtiger.

Dabei sind z. B. für diese breitere Kompetenzentwicklung im Alltag besonders interessant:

Erziehungsarbeit, Hauswirtschaftsorganisation, Doppelbelastungsmanagement, Budgetverwaltung, Umgang mit Medien und Haushaltstechniken, Beschäftigung mit Rechts-, Steuer- und Finanzierungsfragen, Funktionen in Vereinen , Ehrenämtern, Bürgerinitiativen, Krankenpflege, Gartenarbeit, nachbarschaftliche Kommunikation, Diskussion und Kooperation, Wohnungseinrichtung und Renovierungsarbeiten, Umgang mit gesetzlichen Bestimmungen und behördlichen Zuständigkeiten, Beziehungsprobleme, Urlaubsplanung, Sprachenlernen etc (415).

In all diesen Erfahrungsbereichen liegen Herrausforderungen und Chancen zur Entwicklung überlebenswichtigen Wissens und Könnens. Und hier ist eine behutsame Entwicklungshilfe ein Schlüssel, der ein weites Feld menschlicher Zukunftsmöglichkeiten öffnen kann.

Dieter Kirchhöfer ist in einer im September 2000 veröffentlichten Untersuchung des informellen Lernens in alltäglichen Lebensführungen besonders zu vier für unser Anliegen wichtigen Ergebnissen gekommen:

1. Das informelle Lernen ist „der dominante Lerntypus der alltäglichen Lebensführungen“ (416), es ist das eigentliche Lernen fürs Leben.

2. Das informelle Lernen ist eine quasi-natürliche „Konstruktionsleistung des Individuums“, die allerdings durch eine lernförderliche Gestaltung des Lernerumfelds zu unterstützen ist. (417)

3. Die Herausforderungen zum informellen Lernen ergeben sich im außerberuflichen wie im beruflichen Alltag aus strukturell ähnlichen situativen Konstellationen, z. B.
   - wenn es keine vorgegebenen Handlungsmuster gibt,
   - wenn eine vertraute und bisher bewährte Strategie versagt,
   - wenn eigenes Verhalten unerwartet scheitert oder unerklärlich erfolgreich ist,
   - wenn die eigenen Argumente nicht überzeugen,
   - wenn sich anderes Verhalten als effizienter erweist,
   - wenn Anleitungen, Gebrauchsanweisungen etc. nicht verstanden werden,
   - wenn technische Geräte nicht funktionieren,
   - wenn der PC bestimmte Aufträge nicht ausführt oder plötzlich „abstürzt“,
   - wenn Freunde, Partner, Bekannte sich abwenden oder
   - wenn einem das eigene Handeln und Leben sinnlos erscheint (418).

4. Es sind also weitgehend ähnliche Schlüsselkompetenzen, die in beruflichen wie in privaten Lebensführungen als Voraussetzungen für ein gezieltes lebenlanges Weiterlernen wichtig sind. Entscheidend sind dabei vor allem Energie und Motivation
   - zu Selbstbehauptung und Identitätsentwicklung,

- zu beruflichem Erfolg und Vorankommen (419),
- zu Wissen- und Bewältigenwollen (420),
- zum Sich-Zurechtfinden und Zurechtkommen in der eigenen Umwelt,
- zum Anerkanntwerdenwollen und
- zu neuem persönlichem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.

7.6 Konsequenzen für die Bildungsinstitutionen

Die im Zuge der Entgrenzung der Arbeitswelt, der außerberuflichen Lebenswelt und des Lernens zunehmenden Ähnlichkeiten der Anforderungssituationen und der Kompetenzen für lebenslanges Lernen führen auch dazu,

- dass für das Lernen in verschiedenen Kontexten ähnliche Formen und Methoden wichtig werden: das sind vor allem situatives, problem- und fallbezogenes, direktes, probierend-evaluierendes, beobachtend-nachahmendes, explorativ-recherchierendes, modulares, offenes, partizipatives und kommunikatives Lernen (421) und
- dass dieses offenere direktere praxisbezogenere Lernen zunehmend auf besondere Unterstützung angewiesen ist und zwar durch fach-, institutions- und bereichsübergreifende Informations- und Kommunikations-Netzwerke (422), durch offene Lernhilfen und Lernpartner vermittelnde Lernagenturen und durch lernfördernde Umwelten – von lernoffenen Institutionen und Betrieben über lernende Kommunen und Regionen bis zu modernen Lerngesellschaften.

Um diesen Schatz, „the treasure within“ der Delors-Kommission (423), zu heben, müssen auch die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen ihre Vermittlungs- und Beratungsarbeit stärker auf das informelle Lernen ausrichten, d. h. sie müssen sich von einer einseitigen Fixierung auf extensive Wissensvermittlung und auf eine von der sozialen Lebenswirklichkeit abgehobene „Schulreife“ lösen und sich stärker für die notwendige breitere Förderung der Lebens- und Berufsbewährungskompetenzen in der modernen Welt öffnen.

Unter der Prämisse, dass das Bildungswesen die Menschen primär „für das Leben“ bilden soll, müssen dann auch die Curricula und die Studienpläne von manchen traditionellen Wissensstoffen entlastet werden und die Vermittlungs- und Übungsmethoden müssen mehr Möglichkeiten für lebensnahes und von den Lernenden selbstgesteuertes Lernen an authentischen Problemen, situativen Anforderungen, praktischen Anwendungen, Projekten und konkreten Fällen schaffen.

Mit anderen Worten: das institutionalisierte Bildungswesen muss sich mehr dem informellen Lernen annähern, das für alle Menschen überlebenswichtig ist, und es muss sich um eine faire Unterstützung dieses informellen Lernens bemühen.

Dazu müssen sich die Schulen aller Art noch mehr für die Anforderungssituationen in der außerschulischen Berufs- und Lebenspraxis öffnen.

Lebens- und berufsbewährungsrelevante Kompetenzen können nun einmal am direktesten und mit den geringsten Transferproblemen in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit authentischen (auch medial präsentierten und simulierten) Anforderungssituationen, Fällen, Problemen in den entsprechenden Tätigkeitsfeldern herausgefordert und entwickelt werden.

Zur Förderung eines reflektierend sich vergewissernden Bewusstmachens, Sichtbarmachens und Verfügbarmachens impliziten Wissens und unausgeschöpfter Kompetenzpotentiale kann eine behutsame Anleitung zur Verbalisierung zunächst eher unbewusster Verhaltensreaktionen ein wichtiger Ansatz sein. In entsprechenden Prüfungen wird dann über die situationsadäquate praktische Demonstration bestimmter Handlungs- und Entscheidungskompetenzen hinaus eine reflektierend begleitende verbale Erläuterung des eigenen Verhaltens erwartet.

Insgesamt gesehen wird es in der Praxis der Förderung und Anerkennung des informellen Lernens vor allem darauf ankommen, eine Vielzahl von Vermittlungs- und Validierungsmöglichkeiten zu entwickeln und aus diesem breiteren Arsenal jeweils situationsadäquate Methodenkombinationen zu entwickeln für eine möglichst ganzheitliche Erfassung der verschiedenen Erscheinungsformen menschlicher Kompetenz.

7.7 Die Bedeutung einiger Grundeinstellungen für die Umsetzung des informellen Lernens

Die praktische Umsetzung einer solchen Zukunftsvision ist schwierig. Und sie scheint in Deutschland, das sich von allen vergleichbaren Ländern bisher am wenigsten für eine Anerkennung des informellen Lernens und seiner Ergebnisse geöffnet hat, besonders schwierig.

Die Frage, wie in Zukunft jeweils bestimmte informelle Lern- und Validierungsverfahren eingeschätzt werden, hängt im einzelnen z. B. auch mit der Grundeinstellung der Beteiligten zum Verhältnis von Wissen und Kompetenzen zusammen:

- Wer primär von einem direkt anwendbaren, objektivierten, wissenschaftlich verbürgten Wissenskanon ausgeht, wird wohl eher an traditionellen Wissensvermittlungs- und Wissensprüfungsverfahren festhalten.

- Wer das Wissen mehr als dynamisches, perspektivbedingtes, kontextbezogenes Konstrukt sieht, der wird einer Entwicklung der Kompetenz für konstruktive Selektion, Erschließung und Interpretation von Wissen in verschiedenen Anforderungszusammenhängen und Problemsituationen eine größere Bedeutung – auch für entsprechende Prüfungen – zugestehen.

- Wer eine klare Trennung von Geist und Körper, Bewusstsein und Gefühl für unmöglich hält und davon ausgeht, dass relevantes Wissen und Erkennen in der Regel auf einer ganzheitlichen, auch emotionalen und biologischen Erfahrungsbasis beruhen, der wird auch das nicht immer klar bewusste informelle Erfahrungslernen als eine Grundform menschlichen Lernens anerkennen und seiner Aufhellung, Ergänzung bzw. Erweiterung zu einer bewussteren Wissensverarbeitung und reflektierteren Anwendung eine entsprechende Bedeutung zumessen.

- Und wer seine Aufmerksamkeit auch auf die sogenannte „tacit knowledge“, auf das unbewusste informelle Wissen, richtet, für den werden ganzheitliche Erfahrungen und entsprechende situative Kompetenzentwicklung und Performance-Prüfung besonders wichtig werden.

In diesem Bereich scheint es noch die meiste Skepsis und Ablehnung zu geben.

Die vor allem von Michael Polanyi dargestellte „tacit knowledge“ ist eine provozierende Herausforderung für ein breiteres, das informelle Lernen voll einschließendes Verständnis menschlichen Lernens. Dieses schweigende Wissen ist nicht etwa zu verwechseln mit dem vieldiskutierten „trägen Wissen“ (424), sondern es ist ein verhaltenswirksames Wissen, das im allgemeinen nicht verbal artikuliert werden kann, weil es aus mehr gefühlshaft kondensierten Praxiserfahrungen und aus unbewussten Erfahrungsvergleichen wächst und oft mehr eine Art ganzheitliches Gespür für Menschen, Situationen und Wirkungszusammenhänge als ein bewusstes abfragbares Wissen ist (425).

Diese Art des Wissens ist eine wesentliche Grundlage menschlicher Lebenstüchtigkeit, auch wenn sie durch formale Lehre nicht angemessen vermittelbar und durch klassische Prüfungen kaum erfaßbar ist. Die ganzheitlich-unbewusste Erfahrungsverarbeitung ermöglicht z. B. das Lernen der Muttersprache bei Kindern, das Wiedererkennen eines bestimmten Musikstils oder die Einschätzung eines Menschen nach einem physiognomischen Gesamteindruck (426).

Wir haben es hier mit einer eigenartigen Synthese von Wissen und Kompetenz zu tun, die primär aus dem informellen Lernen im praktischen Umgang mit Dingen, Menschen, Situationen, Umwelten erwächst und die sich auch in der Regel nur aus praktischen Verhaltensreaktionen erschließen läßt.

Diese schweigende unbewusste Wissenskompetenz ist gleichsam der Teil des Eisbergs, der am weitesten unter der Oberfläche unseres Bewusstseins liegt – an dem aber unter Umständen das Schiff eines nur formalen lebenslangen Lernens zerschellen kann.

8. Ansätze zur Förderung des informellen Lernens

8.1 Neue Anforderungen

Das planmäßig organisierte Lernen in Bildungsinstitutionen wird in der Regel von vermittelnden Lehrern, Dozenten, Tutoren etc. angeleitet und unterstützt und es findet meist auch in einem mehr oder weniger intensiven Gruppenkontakt in besonderen auf das Lernen konzentrierten Institutionen statt.

Dem informellen Lernen in der außerschulischen Lebens-, Berufs- und Medienwelt fehlt eine entsprechende Unterstützung.

Für dieses informelle Lernen wäre es allerdings keine zureichende Unterstützung, wenn man den Lernenden nur die Zugänge zu den organisierten Lernveranstaltungen der Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen erleichtern würde – so hilfreich das zur Ergänzung auch sein mag.

Jüngste Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zum informellen Lernen in der Freizeit zeigen, dass informelles und schulisches Lernen sich durch die unterschiedliche Zuordnung zu Lebensweltorientierung oder Fächerorientierung grundlegend unterscheiden und

dass die unmittelbare Erfahrungs- und Lebensnähe das informelle Lernen für die Lernenden interessanter macht als ein Lernen, das eher als pädagogischer Selbstzweck betrieben wird (427):

„Es macht gerade den Charme der außerschulischen Lernorte aus, dass sie in der Regel nicht „pädagogisiert" sind, dass dort zwar bedeutsames und wirkungsvolles Lernen stattfindet, dieses Lernen selbst aber nicht den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und auch nicht das eigentliche Ziel der Aktivitäten bildet" (428).

Das natürlich-interessante Lernen entwickelt sich in Interaktionen mit der Umwelt, aus denen man sich die handlungsleitenden Vorstellungen bildet, die es ermöglichen, in der Welt zurechtzukommen.

Jens Lipski leitet aus dieser Einsicht und aus den entspechenden Ergebnissen der DJI-Untersuchungen die kritische Frage an das schulische Lernen ab, „ob nicht das scheinbar Unsystematische außerschulischer Lernprozesse eher den Gesetzmäßigkeiten des Lernens entspricht als ihre so logisch erscheinende Systematik" (429).

Wie kann dann aber dieses natürlichere, interessantere, offenere, unsystematischere, lebensnähere, praktischere informelle Lernen so unterstützt werden, dass es nicht pädagogisiert oder verschult wird und dass es seine Lebensunmittelbarkeit und damit auch seine Attraktivität für die lernenden Menschen behält?

Da es sich hier um ein durch wechselnde akute Aufgaben, Anforderungen, Situationen herausgefordertes Lernen in ganz verschiedenen Tätigkeits- und Lebenszusammenhängen handelt, müssen die zur jeweiligen Situations- und Problembewältigung notwendigen Informationen und Lernhilfen so direkt wie möglich in den Anforderungssituationen, in denen jeweils die lernende Auseinandersetzung stattfindet, verfügbar gemacht werden.

Dabei verbessert ein flexibles Lernen in verschiedenen Situationen und Kontexten die Transfermöglichkeiten für erworbenes Wissen und Können (430).

Dazu muss das Bezugsfeld des informellen Lernens, die Arbeits- und Lebenswelt, gezielter als eine lernfördernde Umwelt erschlossen werden.

In diesem Zusammenhang müssen sich auch die Bildungsinstitutionen für diese außerschulische Umwelt öffnen und mithelfen, sie stärker zu einem motivierenden und unterstützenden Lernfeld zu machen.

Didaktisch gesehen bedeutet das z. B. die Wendung zu einem erkundenden, explorierenden, recherchierenden Lernen in der unmittelbaren erfahrbaren Umwelt und ein bewusstmachendes Aufgreifen, Erschließen und Weiterführen des in die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lebens- und Arbeitsumfeld verwobenen lebenslangen Lernens.

Zugleich braucht das durch praktische Lernanforderungen in der Umwelt, (d. h. als Mittel zum Zweck) herausgeforderte informelle Lernen aber auch einen gezielteren Lernunterstützungs- und Beratungsservice.

Da diese jeweils ganz unterschiedlichen Lernhilfen in der Regel nicht von einer einzigen - auch noch so gut ausgebauten – lokalen Bildungs- bzw. Weiterbildungsinstitution zureichend bereitgestellt werden können, ist die Entwicklung überörtlicher Lern-Netzwerke notwendig, in denen das Wissen und die Kompetenzen aus vielen Bildungseinrichtungen, Firmen, Datenbanken, Expertengruppen etc. zusammengeführt, geordnet und gespeichert werden kann.

Für Aufbau und Erschließung solcher übergreifender Netzwerke ist eine intelligente Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hilfreich und notwendig.

Um das direkte situationsbezogene Abrufen jeweils spezifischer Lernhilfen aus solchen Lern-Netzwerken zu ermöglichen, genügen aber nicht die Websites der Bildungsinstitutionen mit ihren Kursangeboten. Vielmehr sind themen- und problembezogene Lernmodule notwendig, die von den Lernenden selbst jeweils nach ihren aktuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen ausgewählt und kombiniert werden können.

Das Funktionieren eines auf solche offenen Lernnetzwerke bezogenen Lernens beruht vor allem auf drei Voraussetzungen:

1. Es müssen transparente und benutzerfreundliche Organisations-, Strukturierungs- und Präsentationsformen für ein vielfältiges modulares Lernnetzwerk entwickelt werden.
2. Die Lernenden müssen sich die nötigen PC-Zugänge und eine sichere Medienkompetenz erarbeiten.
3. Es müssen auch örtliche institutionalisierte Service-Stützpunkte zur Unterstützung des informellen Lernens aufgebaut und flexibel ausgestaltet werden.

8.2 Die Unterstützung des informellen Lernens durch die Bildungsinstitutionen

Im Rahmen der notwendigen Förderung des informellen Lernens kommen auf die Bildungs- und besonders auch auf die Weiterbildungsinstitutionen neue grundlegende und beratend-unterstützende Aufgaben zu, vor allem:

1. Die Vermittlung eines allgemeinen Grundlagen-, Orientierungs-und Ordnungswissens, an das sich das offene Weiterlernen anschließen und in das es sich grob einordnen kann, das sich aber auch selbst in laufenden lernenden Auseinandersetzungen immer wieder verändert,

2. die Anerkennung und Einbeziehung der Ergebnisse früheren informellen Lernens durch lernwegunabhängige Kompetenzprüfungen,

3. mehr praktisches Lernen an konkreten Aufgaben, Fällen, Projekten, Lebenssituationen, (die auch durch Medien präsentiert werden können),

4. mehr Hinausgehen aus der Schule zu Erkundungen der unmittelbarer Umwelt, und Einüben von erkundendem, erschließendem, recherchierendem, explorierendem Lernen,

5. mehr Hereinholen von Experten, Praktikern für Information, Diskussion, Beratung in problemlösungsbezogenen Lernprozessen,

6. das Vertrautmachen mit einem zunehmend selbstgesteuertem Lernen, bei dem die Schüler zunehmend selbst Informationen beschaffen, recherchieren, sammeln, ordnen, argumentieren, präsentieren und stringent aufgaben- und zielbezogen die Materialien und Hilfsmittel für eine angemessene Wissenskonstruktion auswählen,

7. das Einüben des kooperativen Lernens in zunehmend selbstverantwortlichen Lerner-Teams,

8. die Entwicklung von mehr individuell maßgeschneiderten Lernmöglichkeiten, z. B. durch „Lernverträge“,

9. die sytematische Einbeziehung der neuen Technologien (CD-ROM, PC, Internet) in allen Phasen des Lernens und

10. die Motivierung für freiwilliges Weiterlernen aus eigener Einsicht und Initiative und aus Freude am sinnvollen Lernen.

Diese Motivierung ist besonders wichtig für die Umsetzung eines lebenslangen Lernens und sie macht die Abkehr von überfüllten Lehrplänen, von dem Vollstopfen mit Wissensdetails auf Vorrat und damit der Hauptquelle eines verbreiteten Lernfrusts notwendig. Die Vermittlung eines Wissens, dessen Sinn und Bedeutsamkeit den Lernenden nicht nahegebracht werden kann, hat meistens die fatale Folge, dass es Neugierde und Lernfreude erstickt und damit ein freiwilliges lebenslanges Weiterlernen blockiert.

Es gilt deshalb immer wieder einen nicht motivationstötenden Ausgleich zwischen einem planmäßig-grundlegenden mehr systematischen Vorweglernen und einem mehr interessenbezogenen Ad-hoc-Lernen in plausiblen Lernanforderungssituationen auszubalancieren.

Um dieses Ausbalancieren und Akzentuieren des Lernens zu erleichtern und unterstützen ist auch ein professionelles Engagement für die Entwicklung spezifischer Stützfaktoren und Rahmenbedingungen notwendig. Dabei sind besonders wichtig:

- das Aufnehmen und Bündeln artikulierter Lernbedürfnisse für die Erarbeitung entsprechender Lernmaterialien, Lernmodule, Lernarrangements,
- die Entwicklung einer Vielfalt von themen-, situations-, fallbezogenen Informationsmaterialien, exemplarischen Lernanregungs- und Lernhilfe-Modulen und Bereitstellung modularer Lernhilfen mit alternativen Kombinationsbeispielen und „Bauplänen“ zur Unterstützung eines selbstgesteuerten Lernens nach individuellen Lernvoraussetzungen und Lernvorstellungen - auch in entsprechender Zusammenarbeit mit pädagogischen Verlagen,
- die Mitwirkung beim Aufbau einer umfassenden Beratungshilfe, z. B.
- zur Artikulation persönlicher Lerninteressen und Lernvoraussetzungen,

- zur selbstgesteuerten Nutzung von Lernangeboten für überfachliche Problemlösungen durch die Lerner/innen und
- zur Erschließung des Know-how in der gesamten Bevölkerung für partnerschaftliche Unterstützungen informeller Lernprozesse (Expertenservice, Wissensbörsen, Lernpartnervermittlungen etc.).

Dabei wird es kaum möglich sein, das für die verschiedensten Fälle nötige Know-how personell in einer Beratungsstelle zu konzentrieren. Deshalb muss sich jedes Beratungsstudio einen Kreis von Experten aus verschiedenen Bereichen erschließen, die in der Region oder virtuell jeweils in den Beratungsprozeß einbezogen werden können.

Notwendig sind auch

- die Erurierung, Selektion und Propagierung günstiger gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für das Selbstlernen, z. B.
- die Deregulierung starrer Regelungen, Bedingungen, Rechts-, Studien-, Prüfungs-, Dienstrechtsvorschriften,
- die Schaffung eines motivierenden Klimas für mehr selbstgesteuertes Lernen
- die Förderung der Entwicklung von Lernberatungsstudios, Lernagenturen, Internet-Cafes, Lernläden, Fremdsprachenbistros, offenen Lernservicezentren, virtuellen Akademien im Rahmen einer neuen bürgerschaftlichen Lerngesellschaft und Lernkultur und
- die Bereitstellung besonderer Fördermittel für die Ermöglichung und Unterstützung der Übernahme umfassenderer Serviceaufgaben für das informelle Lernen.

Zur Erfüllung dieser neuen zusätzlichen Aufgaben ist eine Veränderung der Lehrer- bzw. Dozentenrolle und der Lehrkräfte-Ausbildung und Fortbildung notwendig. Das führt zu einer Ausrichtung auf neue Berufsbilder wie z. B. des Informationslotsen, Wissensnavigators, Lernfelddesigners, Lernmodul-Entwicklers, Kommunikationsmoderators, Lernberaters, Motivationspsychologen, Prüfungsinnovators, Lernermöglichungs- und Lernerleichterungs-Managers etc.

Eine zentrale Kompetenz für professionelle Unterstützungen des informellen Lernens ist die didaktische Sensibilität, Phantasie und Kreativität, um

- die akuten Lernbedürfnisse, Lerninteressen, Lernschwierigkeiten der Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt aufzuspüren,
- die Betroffenen zur Artikulation ihrer Lernbedürfnisse und Lernprobleme zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen,
- für akute Lernbedürfnisse jeweils angemessene Lernhilfen, Service-Module etc zu finden bzw. zu entwickeln - mit Anregungen, Informationen, Hinweisen auf einschlägige Materialien, Hilfen, Experten, Partner etc.,
- dafür zu sorgen, dass Lücken zwischen unzusammenhängend-bedarfsbezogenen Modulen durch die Entwicklung von Verbindungs-/Brückenmodulen gefüllt werden,
- auf Zusammenhänge, Verbindungen und einschlägige Orientierungssysteme aufmerksam zu machen,
- die Bausteine jeweils für eine offene Intranet-Diskussion zu öffnen und ihre laufende Weiterentwicklung kritisch zu verfolgen,
- vielfältige Lernanstöße und Motivationserlebnisse zu inszenieren,

- Anregungen „draußen“, beim Vorbeigehen an Lernläden, Lerninseln, Sprachcafes, Gartenausstellungen etc., zu arrangieren,
- durch Konfrontation mit alternativen Denkanstößen und innovativen Best-practice-Beispielen Gewohnheiten und Vorurteile zu erschüttern und Neugier, Offenheit, Interesse für Kennenlernen und lernende Auseinandersetzung mit Neuem zu wecken,
- selbst kreativ mitzuwirken beim Ausbau von offenen „Bürgerhäusern des Lernens“, Lernateliers, Lernservicezentren etc. zur Unterstützung einer selbstgesteuerten Modellierung von Lernprozessen/Lernprojekten und
- Lernmöglichkeiten in der gesamten Gesellschaft konstruktiv zu erschließen und eine neue Lernkultur mitzuentwickeln und mitzutragen.

Für die Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen bedeutet diese vielfältige konstruktive Unterstützung des informellen Lernens in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen eine immense Ausweitung ihres Aufgabenfeldes. Es sind zusätzliche Aufgaben, denn sie dürfen darüber nicht ihre originären Aufgaben einer konzentrierten zusammenhängenden Vermittlung lebensrelevanten Grundlagen- und Orientierungswissens vernachlässigen.

Das planmäßig-systematische Lernen sollte ein stabilisierendes Korsett für die gesamten weit über dieses formale Lernen hinausführenden Lernaktivitäten der Menschen sein. Es muss sich aber insgesamt in einer neuen erweiterten Lerngesellschaft neu positionieren.

8.3 Die neue Bedeutung eines erkundend-recherchierenden Lernens

8.3.1 Die Brückenfunktion des Erkundungslernens

Im Rahmen einer neuen, alle einschlägigen Lernarten und Lernformen integrierenden Bewegung zur Förderung des lebenslangen Lernens aller gewinnt das erkundend-recherchierend-explorierend-forschende Lernen eine besondere Bedeutung, weil es sowohl bei der formalen, wie der informellen und der technologischen Umsetzung des lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle spielt und ihm damit eine verbindende Schlüsselfunktion für das künftige lebenslange Lernen zukommt.

Wenn es ein Hauptziel des lebenslangen Lernens ist, den Menschen in einer sich schnell verändernden Umwelt immer wieder die personale Selbstbehauptung und ein verständiges Zurechtkommen zu ermöglichen bzw. erleichtern, dann rückt die lernende Auseinandersetzung mit dieser Umwelt ins Zentrum dieses Lernens.

Da das informelle Lernen ein „natürliches“ ad hoc-Lernen aus unmittelbaren Umwelt-Erfahrungen und -Anforderungen ist, wird für seine Weiterentwicklung zu einem bewussteren und zusammenhängenderen Lernen ein planmäßiger die Phänomene und Zusammenhänge der eigenen Umwelt erkundendes Lernen besonders wichtig.

Und da auch das Lernen mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu einem wesentlichen Teil ein suchendes, recherchierendes Lernen ist, das jeweils passende Informationen im Internet bzw. Intranet aufzuspüren und zu kombibieren sucht, kann ein systematischeres Erkunden und Erschließen realer Umweltzusammenhänge die für dieses PC- und netzbasierte Lernen elementaren Schlüsselkompetenzen entwickeln helfen.

8.3.2 Die Popularisierung des lebenslangen Lernens durch mehr Umwelt-Erkundungs- und Gestaltungslernen

Die Konzentration auf mehr Erkunden, Recherchieren, Erschließen, Erforschen im sozialen und Arbeitsumfeld kann das Lernen interessanter und populärer machen.

Das, was „Krimis“ so spannend macht, das kriminalistische Suchen nach Informationen, Spuren und Hinweisen zur Aufklärung eines herausfordernden Problemfalls, lässt sich auch für das Lernen fruchtbar machen.

Die recherchierende Suche nach einer notwendigen weiterführenden Information zur verstehenden Meisterung einer akuten Anforderungssituation kann auch als Suchabenteuer inszeniert und in Kooperation oder Wettbewerb mit realen oder virtuellen Lernpartnern betrieben werden. Auf dieser abenteuerlich-spielerisch-kriminalistischen Motivationsschiene kann besonders das informelle Lernen gestärkt werden. Zugleich kann ein recherchierendes Problemlösungslernen auch für das formalen Lernen plausiblere, lebensnähere Impulse und Perspektiven eröffnen.

Da Lernen generell etwas mit Erkunden, sich Klarheit, Einsicht, Überblick verschaffen zu tun hat, lassen sich die damit verbundene natürliche Neugierde und die Spannung des Aufklärenwollens gerade durch ein erkundendes Lernen wieder beleben.

Durch die Konzentration

- auf das lernende Verstehen der Zusammenhänge, in denen die Menschen täglich leben und wirken, und

- auf eine gezielte Entwicklung von praktischem Umsetzungswissen und praktischer Kompetenz für die innovative Mitgestaltung dieser Zusammenhänge

kann das vielfältig und oft zusammenhanglos entwickelte informelle Lernen wirksamer und damit auch persönlich bedeutsamer für die Lernenden werden.

Das Ansetzen bei einem Lernen, das die Verständnis- und Partizipationschancen in täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen für jederman spürbar verbessern kann, bietet besonders günstige Chancen zur Förderung eines freiwilligen lebenslangen Weiterlernens.

Ein erkundendes Lernen im eigenen Lebens- und Arbeitsumfeld trifft auch das Hauptmotiv für das menschliche Lernen, dass nämlich die Menschen durch lernendes Verstehen der Sinn- und Wirkungszusammenhänge, in denen sie leben und wirken, in ihrer täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt besser zurechtkommen und diese Umwelt auch wirksamer und verständiger mitgestalten wollen.

8.3.3 Erkundendes Lernen für die Entwicklung einer demokratischen Kultur

Wenn Lernen im wesentlichen ein Aufnehmen und Interpretieren von Eindrücken und Erfahrungen aus der Umwelt und ihr Verarbeiten zu stimmigen Verstehenszusammenhängen und zu handlungsregulierenden Vorstellungen und Dispositionen ist, dann kann ein erkundendes Lernen in dieser Umwelt auch wesentlich die politische Bildungsarbeit für eine „democratic citizenship“ stärken (431).

Die Lernenden können

- individuell und in Teamarbeit,

- zusammen mit den jeweils als Experten vor Ort tätigen Bürgerinnen und Bürgern und

- organisiert und beraten durch Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen über gemeinsames Recherchieren herauszufinden versuchen,

  - welche Entwicklungsmöglichkeiten und Verbesserungschancen sich im eigenen Lebenskreis ausmachen lassen,
  - welche Funktionsdefizite, Unzulänglichkeiten, Lücken in den erkundeten Lebensbereichen jeweils festzustellen sind,
  - welche Veränderungen/Verbesserungen im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen Transformationsprozessen in verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt notwendig erscheinen,
  - wie entsprechende Entwicklungen in Gang gebracht werden können (z. B. durch Entwicklung neuer Aufmerksamkeitsschwerpunkte und Perspektiven, veränderte Organisationsstrukturen und Arbeitszuschnitte, Erschließung neuer Tätigkeiten/Arbeitsplätze, konstruktiveres Arbeits- und Betriebsklima, Enthierarchisierung, Stärkung der Eigenverantwortung und Teamautonomie, durchgängigere Transparenz der Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse, offenere Kommunikationsformen, Förderung des kommunalen und nachbarschaftlichen bürgerschaftlichen Engagements, Ermutigung zu einem reflektierten „learning by doing“, Interessantmachen verschiedener Tätigkeiten durch Verbindung mit Lernprozessen und persönlicher Weiterentwicklung/ Kompetenzentwicklung etc.) und
  - wo die Einzelnen jeweils selbst mitgestaltend tätig werden können.

  Durch die Konzentration

  - auf das lernende Verstehen der politischen Zusammenhänge, in denen die Menschen täglich leben und wirken, und
  - auf eine gezielte Entwicklung von Problemlösungswissen und praktischer Umsetzungskompetenz für die innovative Mitgestaltung dieser Zusammenhänge

  kann das vielfältig und oft zusammenhanglos entwickelte bürgerschaftliche Engagement gestärkt und mit dem lebenslangen Lernen verbunden werden.

  Dieses erkundend-verstehensuchende Durchdringen des eigenen gesellschaftlich-sozialen Umfelds ist zugleich eine Fundierung dessen, was wir „Kultivierung“ nennen. Wenn wir Kultur etwas vereinfachend als an die Vorstellungen und Bedürfnisse der Menschen ange-

paßte Natur, d. h. als human gestaltetes Lebensumfeld, verstehen, dann wird ein Umwelt-Erkundungs-, Erschließungs- und Gestaltungs-Lernen eine zentrale Kulturleistung.

Die Menschen sollen dazu angeregt und dabei unterstützt werden, ihre eigene soziale, wirtschaftliche, politische, natürliche, kulturelle Umwelt lernend zu erkunden, und zwar

- durch gezielte Beobachtungen, Besuche, Recherchen, Praktika und verstehensuchende Gespräche, Interviews etc. und
- durch „Sich-schlau-machen" mit Hilfe von schriftlichen und elektronischen Informationsquellen
- mit dem Ziel, die Einrichtungen, Personen, Selbstverständnisse, Wirkungszusammenhänge, Vernetzungen usw., mit denen sie selbst in ihrem Umfeld direkt oder indirekt zu tun haben, genauer kennen, sie besser verstehen, sich ihnen gegenüber besser behaupten und sie verständiger demokratisch mitgestalten zu lernen.

Damit zeichnet sich verglichen mit dem Lernen in fachsystematischen Zusammenhängen ein anderes Lernparadigma ab: Bezugspunkt dieses Lernens ist nicht ein Curriculum mit vorgegebenen Lerninhalten, sondern jeweils eine Aufgabe, ein Problem, eine situative Herausforderung, zu deren Bewältigung fachübergreifend das nötige problemlösungsrelevante Wissen recherchiert und konstruktiv umgesetzt werden muss.

Auch wenn sich dieses Lernen aus alltagsnahen Erfahrungen und Interessen in der unmittelbaren Lebens- und Arbeitswelt entwickelt, vollzieht es sich doch nicht einfach leichthin „en passant", sondern es richtet sich gerade auch auf das Neue, Unbequeme, Problematische, zu dessen recherchierender und reflektierender Verarbeitung besondere (aber plausible) geistige Anstrengungen, Kompetenzentwicklungen und Unterstützungen notwendig sind.

8.3.4 Die mögliche Anwendungsbreite des erkundenden Lernens

Eine die verschiedensten Lernbereiche verbindende Funktion des erkundenden Lernens ergibt sich aus seinen vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten:

- Entsprechende Erkundungsaufgaben und Erschließungsprojekte können und sollen schon in der Schule (z. B. im Rahmen eines Projektunterrichts) unterrichtlich vorbereitet, durch solides Orientierungswissen fundiert, in Begehungen bzw. Exkursionen umgesetzt und gemeinsam in Arbeitsgruppen ausgewertet werden.

- Durch das Vertrautwerden mit den direkter praxis-, situations- und problemlösungsbezogenen Lernformen, die dann beim Weiterlernen im Erwachsenenalter besonders wichtig sind, kann der Übergang von der Schule zum lebenslangen Weiterlernen wesentlich erleichtert werden.

- Dieser Ansatz wird in der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Bereichen des eigenen Betriebs, in anderen Betrieben, bei Produktions- und Dienstleis-

tungseinrichtungen, Ämtern, Kunden usw., mit denen jeweils zusammengearbeitet wird, zum Teil schon realisiert und kann entsprechend ausgebaut werden.

- Das Hochschulstudium kann durch forschend-erkundendes Lernen stärker mit den einschlägigen Praxisfeldern und bewegenden Zeitfragen in Verbindung gebracht und entsprechend interessanter und engagierter werden.

- Das praktische Erkundungslernen kann durch die Weiterbildungseinrichtungen in besonderem Maße gefördert werden, zumal wenn diese zunehmend kooperieren und sich vernetzen mit relevanten Institutionen, Betrieben und Organisationen in der Region.

- Erkundungslernen kann in den verschiedensten Hobbybereichen von Interessenten und ihren Vereinigungen selbst organisiert werden.

- Für Senioren/Seniorinnen bieten sich dabei besondere Chancen zum Fit- und Up-to-date-Bleiben und zur Entwicklung neuer Kommunikationschancen und Lebensperspektiven.

- Das Erkunden und Erschließen des eigenen sozialen Umfelds kann von allen Lernenden mitgetragen werden, denn alle Bürger/innen können ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in gemeinsame Erkundungen und Mitgestaltungen einbringen. Niemand muss ausgeschlossen bleiben. Insofern ist dies ein Beitrag zur Chancengleichheit und zur sozialen Einbeziehung auch der bisher Bildungsbenachteiligten.

- Durch das praktische Lernen in wechselnden konkreten Anforderungsituationen kann die notwendige breitere Kompetenzentwicklung für wirksames praktisches Handeln wesentlich gefördert werden.

- Wenn die interessantesten Bezugspunkte in der unmittelbaren Arbeits-, Freizeit- und Medienwelt erkundet und erschlossen sind, können auf der gewonnenen Erkenntnisbasis jeweils aktuelle Fälle, Ereignisse, Beschwerden etc. zu interessierterem nachfassendem problembezogenem Lernen herausfordern.

- Der auszuleuchtende Erfahrungshorizont kann von der unmittelbaren Lebenswelt aus allmählich erweitert werden, z. B. durch
  - gemeinsame Studienfahrten zu besonders interessanten Orten, Einrichtungen, Projekten in der weiteren Umgebung,
  - Vermittlung von Austausch und Praktika mit Partnerorganisationen, Pilotprojekten in anderen Regionen (Praktika-Börsen etc.),
  - gemeinsame virtuelle Besuche in Lebens- und Tätigkeitsfeldern in aller Welt, in denen vergleichbare Ansätze zur Erschließung von Entwicklungs- und Innovationschancen studiert werden können,
  - Studium weiterführender Literatur, elektronische Recherchen etc. und
  - kulturübergreifende Auseinandersetzung mit gemeinsamen humanen Ziel- und Sinnfragen.

Auf diese Weise kann das zunächst im vertrauten eigenen Umfeld ansetzende erkundende Lernen zur fortschreitenden Horizonterweiterung führen und den notwendigen „local-global-nexus“ herstellen.

Dieser Ansatz

- beim Sich-explorierend-Vertrautmachen mit den verschiedenen Institutionen, Firmen, Produktions-, Versorgungs- und Dienstleistungsunternehmen, Behörden, Bildungsinstitutionen, Gesundheitseinrichtungen, parlamentarischen Repräsentanten, Sozialstationen, Sicherheits- und Rechtsinstanzen etc. in der eigenen Umwelt,
- beim recherchierenden Erkennen der Beziehungen, Einflüsse, Kooperations- und Spannungsverhältnisse im sozialen Umfeld,
- beim unmittelbaren Erfahren und Ermitteln der eigenen Rechte und Pflichten, Grenzen und Möglichkeiten und
- beim praktischen Ausbalancieren eigener Interessen mit den Interessen anderer und den Machtstrukturen des Gemeinwesens

kann und soll zunächst einmal die Barrieren, die Interesselosigkeit und die Ohnmachtsgefühle überwinden helfen, die die Bürger und Bürgerinnen von neugieriger Offenheit und zupackender Lernfreude im Umgang mit komplexen und konfliktträchtigen Umweltverhältnissen abhalten.

In dem Maße, in dem den Menschen ihr eigenes soziales, berufliches, wirtschaftliches und kulturelles Umfeld durch Lernen transparenter und vertrauter wird, können sie auch das Selbstvertrauen, die Motivation und die Sicherheit für ein weiter ausgreifendes lebenslanges Lernen gewinnen.

8.4 Das informelle Lernen und die neuen I. und K.-Technologien

In der Diskussion über die neuen technologischen Möglichkeiten der Lernförderung steht nicht das Problem eines Ersetzens persönlichen Unterrichts durch den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Vordergrund, sondern die Frage, wie die verschiedenen Formen und Medien menschlichen Lernens im Zusammenhang eines notwendigen „lebenslangen Lernens aller“ nebeneinander und miteinander in jeweils unterschiedlichen situationsbezogenen Ergänzungs-und Kombinationsverhältnissen eingesetzt werden können und welche Bedeutung dabei den neuen Technologien zukommen wird. Dabei werden die neuen technologischen Möglichkeiten international meist sehr hoch eingeschätzt.

Da das informelle lebenslange Lernen nicht ein lehrergeleitetes, sondern mehr ein situationsbedingtes und von den Lernern selbst gesteuertes Lernen ist und da die I.u.K.Technologien neue, diesem informellen Lernen weitgehend entsprechende Informations- und Modulabrufmöglichkeiten bieten können, kommt es besonders darauf an, die elektronischen Unterstützungsfunktionen für das informelle Lernen systematischer zu erproben und für selbstgesteuert lernende Menschen fruchtbar zu machen.

Prof. David Gray von der University of Surrey, einer der führenden englischen Experten auf diesem Gebiet, geht davon aus, dass „the Internet could probably be classified as one of the most powerful and important self-directed learning toools in existence“ (432).

Gray meint, das Zusammenspiel von informellem selbstgesteuertem Lernen und neuen Technologien könne entscheidend dazu beitragen, „that the very nature of teaching may change from a teacher-dominated activity to a student-centered one as more informal, subject-oriented groups emerge“ (433).

Gray ist sicher, dass das selbstbestimmtere direkter problembezogene informelle Lernen mit direkten Abrufmöglichkeiten für notwendige Informationen, Lernmodule, Beratungshilfen etc. künftig die Hauptform des lebenslangen Lernens sein wird (434).

Aber Gray sieht auch klar die fehlenden Voraussetzungen, die für die Umsetzung dieser Vision sowohl bei der Technik wie bei den Lernenden und vor allem bei den traditionellen Weiterbildungsinstitutionen noch geschaffen werden müssen (435).

Er hält gezieltere Forschungsansätze für notwendig, um z. B. gegenüber dem kommerziellen Drängen der Computer-Industrie sorgfältiger zu eruieren,

- wie die Menschen die neuen Technologien nutzen wollen und warum sie sie jeweils nutzen,
- wie sie mit und in den neuen Medien interagieren,
- welche Kompetenzen und Vorkenntnisse sie für ein fruchtbares netzbasiertes Lernen brauchen,
- wie bzw. wieweit verschiedene Lernerbedürfnisse mit Hilfe der Technologien befriedigt werden können,
- wie erreicht werden kann, dass die neuen Technologien die natürliche Lernfähigkeit und Lernmotivation fördern und nicht zu einem entfremdenden Lernen führen und
- wie diese Technologien auch für die Menschen, die nicht PC-Fans sind, attraktiver und nutzerfreundlicher werden können.

Ähnliche Forderungen werden immer wieder in der internationalen und z. T. auch in der deutschen Diskussion erhoben (436).

Wir haben bisher erörtert,

- dass für die zur Umsetzung des „lebenslangen Lernens aller“ notwendige Mobilisierung bisher vernachlässigter Formen menschlichen Lernens das informelle Lernen wohl der wichtigste, wenn auch nicht der einzige Ansatz ist,
- dass dieses Lernen eine existenzielle Lebensnotwendigkeit zur Bewältigung akuter Antwort-, Entscheidungs-, Handlungsherausforderungen in einer bedrängenden Umwelt ist,
- dass es den größten Teil menschlichen Lernens ausmacht und
- dass ihm neben dem planmäßig-fachsystematischen Wissenserwerb in den Bildungsinstitutionen eine eigene entscheidende Bedeutung zukommt.

Wir haben auch gesehen, dass das informelle Lernen ein relativ unzusammenhängendes, unsystematisches, jeweils anforderungsbedingtes ad hoc Lernen in wechselnden Lebens- und Arbeitszusammenhängen ist, das der Ergänzung durch ein planmäßigeres kohärenteres Lernen bedarf.

Darüber hinaus müssen wir aber auch ernstnehmen, dass das „wilde“ informelle situative Lernen auch über diese Ergänzung hinaus noch spezifischere Unterstützungen für seine Konsolidierung und Weiterentwicklung braucht.

Diese besonderen Unterstützungsbedürfnisse beziehen sich bei diesem „anderen Lernen“ aber mehr auf kurze direkt nutzbare Informationen, Erschließungshinweise, Deutungshilfen, Lösungsbeispiele etc. und weniger auf lange fachsystematische Lehrgänge und auf die Vermittlung planmäßig entwickelter Wissenszusammenhänge.

Wie kann dann ein so unzusammenhängend-zufälliges Lernen unmittelbar angemessen unterstützt werden ?

Die beiden wichtigsten Ansätze scheinen

1. die Entwicklung einer Vielzahl von jeweils direkt und prägnant auf ein Thema bzw. Problem bezogenen Lernmodulen, die jeweils möglichst gezielt die wissensmäßigen Voraussetzungen für angemessene Aufgabenbewältigungen vermitteln, und
2. die Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für das flexible Bereitstellen und Abrufen von Informationen und Lernmodulen „just in time“ zu sein

Die Entwicklung und Bereitstellung nachfrageadäquater Weiterbildungsmodule für das Selbstlernen der Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt ist vielleicht die wirksamste, aber wohl auch die schwierigste Unterstützungsstrategie für das informelle Lernen.

Wenn aber solche vielfältigen modularen Lernbausteine und Baukästen entwickelt sind, dann können die neuen Technologien für die Lerner und Lernerinnen die technischen Möglichkeiten schaffen, um

- die jeweils benötigten Informations- und Lernhilfe-Module direkt – ohne lange Lehrgangsumwege – abzurufen,
- sich selbst recherchierend in einem umfassenden Daten-Netzwerk über einschlägige tranferfähige Lösungsansätze und –erfahrungen zu informieren,
- direkt an relevanten „Knotenpunkten“ in offene Lernnetzwerke einzusteigen und jeweils gezielt über alternative Verzweigungen das kodifizierte Wissen anzusteuern, das unmittelbar hilfreich ist für die Bewältigung wechselnder Anforderungssituationen,
- die eigenen Fragen, Erfahrungen und Überlegungen im Internet zur Diskussion zu stellen,
- sie im Kontext eines netzbasierten Miteinander- und Voneinanderlernens weiter zu klären und
- Kommunikations- und Kooperationspartner zu finden, die sich mit ähnlichen Fragen auseinandersetzen.

Es gibt allerdings in der internationalen Diskussion auch die kritische Frage, welche Voraussetzungen dafür auf der Hardware- und Software-Seite noch fehlen:

Um die I. u.K.-Technologien in breiterem Maße für die Unterstützung des von allen Menschen recht und schlecht praktizierten informellen Lernens nutzen zu können, muss die Technik selbst noch wesentlich einfacher, absturzsicherer und bedienungsfreundlicher werden:

- Jederman muss in einer praktischen zum Lernen herausfordernden Situation so direkt und so einfach wie beim Telefonieren die ad hoc benötigte Verbindung zu akut benötigten Informationen und Modulen anrufen und anzapfen können.
- Es muss von Fachwissenschaftlern zusammen mit erfahrenen Didaktikern und Lernpsychologen eine einfache, klare, aufs Wesentliche konzentrierte Software entwickelt werden.
- Es muss ein überschaubares Brokerage-System zur Unterstützung des schnellen Suchens und Findens geeigneter Lernmodule aufgebaut werden.

Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sein werden, können die Informations- und Kommunikationstechnologien tatsächlich zu selbstverständlichen Hilfen für das „lebenslange Lernen aller“ werden.

Zur Zeit sind wir bei der Entwicklung dieser Technologien etwa auf einem vergleichbaren Stand wie die Automobiltechnik in den frühen 30er Jahren – als man jederzeit mit Pannen rechnen und daher mit entsprechenden Reparaturkenntnissen ausgestattet sein musste.

Bei den Lernenden ist aber auf jeden Fall die Entwicklung einer entsprechenden „Medienkompetenz“ notwendig. Das technische Know-how müsste, wenn die Vereinfachungs- und Unterstützungsvoraussetzungen von der Hardware-Seite gegeben sein werden, z. B. auch das Umbauen und Updaten des PC umfassen.

Auf der Softwareseite kommt es entscheidend darauf an, dass möglichst viele Menschen

- sich das grundlegende Orientierungswissen erarbeiten, auf das sich die jeweils ad hoc abgerufenen Wissenselemente beziehen können,
- mit einem explorierenden, erkundenden und recherchierenden Lernen vertraut werden, das sowohl in realen wie in virtuellen Lernräumen zu praktizieren ist,
- die Motivation und die Fähigkeit für ein stärker nach den eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen selbst gesteuertes Lernen entwickeln,
- sich für ein kooperatives netzbasiertes Lernen („shared and distributed learning“) öffnen und
- allmählich die Kompetenz für das gezielte Erschließen von Wissen nach eigenen Relevanzkriterien entwickeln.

Im Grunde sind das Schlüsselkompetenzen, die auch allgemeiner für ein offenes, kooperatives und selbstbestimmteres lebenslanges Lernen wichtig sind und die deshalb auch nicht nur im direkten Umgang mit neuen Technologien, sondern in den verschiedensten Lernzusammenhängen entwickelt werden können und sollen.

Das Wesentlichste ist, dass sich die Menschen nicht von wechselnden Informationsströmen, Lernangeboten, Modetrends und technischen Herausforderungen einfach hin und her ziehen lassen, sondern dass sie sich über einen eigenen Standpunkt und über eigene Zielvorstellungen für ihr Lernen allmählich klarer werden und dass sie es lernen, Informationen und Hilfsangebote (u. U. zunächst mehr intuitiv-gefühlsmäßig-erfahrungsbezogen) nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen auszuwählen und sie für ein stärker selbstgesteuertes Lernen sinnvoll zu nutzen.

Auch hier kommt auf die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen eine neue Aufgabe von kaum zu überschätzender Bedeutung und Tragweite zu. Es gilt die Informationsverarbeitungs-, Wissenserschließungs- und konstruktive Integrationsfähigkeit ebenso wie die telekommunikative Kompetenz der Menschen so intensiv zu fördern und entwickeln, dass das gefährdete Gleichgewicht zwischen der von außen kommenden Informationsflut und der Verarbeitungsfähigkeit der Menschen wiederhergestellt wird.

Dies ist besonders wichtig für bildungsgmäßig benachteiligte Menschen. Denn es besteht die Gefahr, dass die neuen technologischen Möglichkeiten nur von denen sinnvoll genutzt werden, die ohnehin schon Bildungsprivilegierte sind. Dies aber würde zu einer wachsenden Informationskluft und zu Wissensverteilungsproblemen führen, die die schon bestehende Bildungskluft vergrößern und den Keim zu neuen Klassengegensätzen bilden können.

Es muss auch in einer um virtuelle Räume erweiterten Umwelt ein Gleichgewicht zwischen äußeren Anforderungen und inneren Bewältigungskompetenzen geben. Das muss aber von beiden Seiten her geschaffen werden: durch persönliche Medienkompetenz-Entwicklung und durch Anpassung der technischen Möglichkeiten an „natürliches“ menschliches Lernen.

Das veränderte Verhältnis des Wahrnehmens, Interpretierens, Lernens

1. zur unmittelbaren „Realität“ und ihren drängenden Anforderungsituationen,
2. zu medialen Präsentationen anderer realer Welten und
3. zu virtuellen Bildern und Räumen, die kreativ gestaltet werden,

fordert zu einer neuen Reflexion über das Verhältnis von Realität, Vorstellung, Abbild und Symbol im Kontext einer bewussteren konstruktiven und kommunikativen Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem gespeicherten Wissen über sie heraus.

8.5 Neue Lernservice-Modelle

8.5.1 Ziel- und Strukturfragen

Die informell lernenden Menschen brauchen über die direkten elektronischen Zugriffsmöglichkeiten auf akut benötigte Informationen und Lernmodule hinaus auch reale Lernstützpunkte, d. h. Orte, an denen sie sich orientieren und treffen können, wo sie Beratung und Vermittlung von Lerngelegenheiten, Lernhilfen, Lernpartnern etc. finden und auch verschiedene Lernmodule kennenlernen und ausprobieren können.

Solche offenen Lernservice-Zentren, Lernagenturen, Beratungsstellen, Lernläden, Wissensbörsen, Lernbroker-Büros, Wissenschaftsparks etc. bieten nicht selbst Lernkurse an. Sie konzentrieren sich auf einen nicht-direktiven Anregungs-, Beratungs-, Vermittlungs- und Unterstützungs-Service für die lernenden Bürgerinnen und Bürger.

Im Grunde sind solche Lernservice-Stellen Verdichtungen einer zum Lernen anregenden und das lebenslange Lernen unterstützenden Lernerumwelt. In diesem Sinne hat z. B. Birgitta Axelsson die schwedischen Erfahrungen mit öffentlichen Wissenschaftszentren ausgewertet (437). Sie sieht die schwierige Aufgabe wissenschaftsbezogener Lernservice-Zentren – wie z. B. des von Universität und Stadt gemeinsam betriebenen offenen Experimentierzentrums in

Kalmar – darin, das naturwissenschaftlich-technische lebenslange Lernen durch direkte Begegnungen mit interessanten lebensnahen Experimenten zu fördern und dadurch frustrierende Unterrichtserfahrungen abzubauen:

„There is a need for environments where learning can take place without well-defined objectives and watching teachers. Learning should take place for its own sake not because someone else says that one should learn and find out this and that. There will instead be a need for self-directed learners." „If science centers are able to create a sense of wonder among visitors and if this can stimulate learning ... then science centers really have made their existence necessary in such a changing environment as our community has become" (438).

Besonders wichtige Unterstützungsfunktionen, die Lernservice-Zentren allgemein für das informelle Lernen anbieten sollen, sind z. B.

- Hilfen für die Klärung, Artikulation, Präzisierung und Operationalisierung persönlicher Lern- und Lernunterstützungsbedürfnisse,
- Orientierungshilfen zu einschlägigen Lernmöglichkeiten, Lernhilfen, Beratungsdiensten, Medienangeboten, Lernertreffen etc.,
- Vermittlung von Lernmaterialien, Lernpartnern, Experten, Lerngeräten, Lernräumen etc.,
- Such-, Erschließungs- und Kombinationshilfen und modulare „Baupläne" für das Nutzen wichtiger Informationsquellen, Wissensspeicher, Erfahrungs- und Evaluationsberichte etc.,
- Beratung bei Lernwegentscheidungen, Verstehensschwierigkeiten, Motivationskrisen, Vorurteilsbefangenheiten, Hardwareproblemen, methodischen Sackgassen, fehlenden Lernperspektiven etc.,
- motivierende Anregungen zum Weiterlernen z. B. durch Präsentation von offenen Fragen, interessanten Personen, akuten Herausforderungen, spannenden Problemzusammenhängen, kontroversen Positionen, neuen Problemlösungsansätzen und Forschungsergebnissen und
- Initiierung, Organisation und Unterstützung von Prüfungsverfahren für die Anerkennung der Ergebnisse informellen Erfahrungslernens.

Diese Lernservice-Angebote sollen den informellen Selbstlernern helfen

- Wissenslücken und Lernproblemen durch unmittelbaren Kontakt mit Experten und Lernpartnern zu überwinden,
- Wissenszusammenhänge kontinuierlicher weiter zu verfolgen,
- eigene Irrwege in gezielten Diskussionen besser zu durchschauen und aufzubrechen,
- ihr situatives anlassbezogen-zufälliges Lernen bewusster nach eigenen Bedürfnissen, Zielvorstellungen und Lebensentwürfen selbst zu steuern und
- bürgerschaftliche Lernergruppen zu bilden und das individuelle Lernen in kommunikative Kooperationsformen und Lernersolidaritäten einzubeziehen.

Zur Erfüllung dieser Unterstützungsfunktionen gibt es international eine reiche Vielfalt von Organisationsformen. Das Spektrum reicht von

- lokalen Lernagenturen zur face-to-face Beratung, Diskussion und Vermittlung
- über umfassendere reale und virtuelle Lernservice-Netzwerke
- bis zu einem Patchwork vielfältiger Einsprengsel in die gesamte Umwelt, z. B. Internetcafes, Fremdsprachenrestaurants, Lernläden, Lernateliers, Medienzentren, Bildungsparks,

Recherche-Stationen, Lesesalons, Musikstudios, Lernparcours, Ausstellungen, Lernfeste, Lernabteilen in Zügen, Frühstücks-Volkshochschulen etc.

Diese ganz verschieden dimensionierten Lernservice-Einrichtungen unterscheiden sich von traditionellen Bildungseinrichtungn vor allem dadurch, dass sie nicht vorgegebenes, durch fachsystematische Belehrung vermittelles Wissen nachlernen lassen, sondern situatives Selbstlernen in akuten Auseinandersetzungen mit Lernanforderungen in verschiedenen Problemzusammenhängen flexibel unterstützen.

Damit entsprechen diese Lernservice-Einrichtungen einem globalen Wandel im pädagogischen Bewusstsein: Anstelle der Versuche, durch immer stoffreichere und differenziertere Lehrpläne mit immer neuen Anforderungen Schritt zu halten und vorbereitend möglichst viel von dem Wissen und Können zu vermitteln, das die Menschen voraussichtlich zur Lebensbewältigung brauchen werden, vollzieht sich eine Wende

- zur Konzentration von Schule und Ausbildung auf eine die wesentlichsten Lebens- und Arbeitsorientierungs-Grundlagen vermittelnde Elementarbildung,
- zum darauf aufbauenden lebenslangen, jeweils auf neue Entwicklungen und wechselnde Anforderungen bezogenen Weiterlernen,
- zur laufenden Entwicklung und Erneuerung vieler verschiedener und alternativer thematischer Lernmodule, die jeweils von den Lernenden selbst nach ihren Interessen und Bedürfnissen ausgewählt und kombiniert werden können und
- zum Ausbau eines beratend-unterstützenden Lernservice, der dieses stärker selbstgesteuerte „lebenslange Lernen aller“ offen und flexibel begleitet.

Es geht in der Weiterbildung der Zukunft nicht so sehr um den Ausbau von Curricula und Lehranstalten, sondern primär um die Stärkung der lernenden Menschen, die in ihrem Lebensvollzug selbst die nötigen Lernhilfen anfordern und damit die Weiterbildungs- und Service-Institutionen zu offenen, direkten, flexiblen Lernhilfen und kreativen Lernarrangements herausfordern.

Es gibt heute schon weltweit verschiedene Typen und Modelle der dieses offenere lebensnähere Lernen stützenden neuen Lernservice-Einrichtungen:

- Eigenständige oder in bestehende Bildungsinstitutionen integrierte Organisationen,
- lokale, regionale, nationale oder globale Einrichtungen und Vernetzungen,
- öffentliche, öffentlich geförderte und private Service-Agenturen,
- Servicestellen für alle Lerninteressenten oder für spezifische Zielgruppen (z. B. für Führungskräfte, für Frauen, für Jugendliche oder Senioren, für Angehörige bestimmter Branchen oder Firmen, für Arbeitslose, Bildungsbenachteiligte etc.),
- allgemeinbildend-offene oder berufs- und bereichsspezifisch (z. B. auch auf neue Technologien) konzentrierte Zentren,
- reale Anlaufstellen oder virtuelle Netzwerke,
- autonome oder zentral koordinierte und übergreifend gesteuerte Servicestellen,
- Institutionen, die nur Module zum Abruf bereitstellen oder die auch selbst aktiv zum Lernen anregen.

Und es gibt Lernservicezentren, die aufgrund besonderer Konstellationen verschiedene Elemente der hier exemplarisch skizzierten Organisationsstrukturen zu spezifischen Mischformen kombinieren – wie z. B. das „Lifelong Learning Institute Dipoli“ der Helsinki University of Technology, das sich unter der Leitung von Markku Markkula, dem Generalsekretär der „International Association for Continuing Engineering Education“ (IACEE) zu einem der größten internationalen Servicezentren für das lebenslange Weiterlernen von Technikern entwickelt hat (439).

Das gemeinsame Grundprinzip dieser verschiedenen „Lifelong Learning Agencies“, „Open Learning Centers“, „Continuing Learning Ateliers“, „Learning Service Studios“, „Self-directed-Learning Support Systems“, „External Studies Departments“, „Informal Learning Stations“, „Learning Information Centers“, „Virtual Academies“, „Learning Coordination Bureaus“ etc. ist die Förderung des Lernens, das sich „natürlich“ im Lebenszusammenhang außerhalb von offiziellen Lernverantaltungen und Bildungsinstitutionen entwickelt.

Die Ratgeber und Helfer in diesen Servicezentren agieren dann nicht als „Lehrer“, sondern als Mentoren, Agenten, Tutoren, Councellors, Coaches, Facilitators, Broker etc.

A.J. Cropley von der University of Regina hat diesen Paradigmenwechsel vom Belehren zum Lernservice schon 1977 klassisch formuliert (440). Danach kommt es in Zukunft primär auf eine genau auf die Bedürfnissen der Lerner abgestimmte Lernhilfe an, d. h. auf persönliche Ermutigung, Eingehen auf persönliche Vorstellungen und Ängste der Lernenden, Hilfe bei Kontakten, Bewerbungen, Zulassungen, den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zwischen Lerner und Berater und ein auch bei Hilflosigkeit und Enttäuschungen nicht-locker-lassendes Entwickeln adäquater Motivationen und Vermittlungen für ein lebenslanges persönliches Weiterlernen.

Leitbild ist dabei ein unabhängigeres, selbstbestimmteres, direkteres lebenslanges Lernen aller Menschen in ihrem Lebenszusammenhang, für das mit Hilfe einer neuen Lernservice-Infrastruktur bei Bedarf „just in time“ angemessene Lernhilfen, Beratungen und Lernpartnerschaften in Anspruch genommen werden können.

Das wichtigste Anliegen ist es dabei, den Lernenden zu helfen, dass sie vor den wechselnden Lernanforderungen von außen ihr Lernen bewusster selbst steuern lernen. Dazu müssen die Lerner und Lernerinnen vor allem auch dabei unterstützt werden, sich über ihre eigenen Bedürfnisse, Voraussetzungen und Interessenschwerpunkte und über die biographischen Zusammenhänge ihrer Auswahl- und Verarbeitungsprozesse klarer zu werden. Diese klärende Bewusstseinsbildung soll es ermöglichen, in den verschiedensten Lebens- und Lernsituationen zusammenhängender und verantwortungsbewusster zu lernen.

8.5.2 Die Weiterentwicklung von Bibliotheken und Mediotheken zu Lernservice-Zentren für das Selbstlernen aller Bürger/innen

Bibliotheken/Mediotheken können im Rahmen des „lebenslangen Lernens aller“ eine besondere Bedeutung als Helfer und Berater bei der Informationssuche und Wissenskonstruktion für informelles Lernen gewinnen. Sie kommen dem Anliegen, thematisch konzentrierte Informationseinheiten für den gezielten Abruf durch informell Lernende bereitzustellen, strukturell besonders entgegen. Denn sie erwarten nicht die Teilnahme an Lehrgängen und Kursen, sondern sie stellen einzelne Texte, mediale Bausteine, modulare Lernmaterialien, die von den

Lernerinnen und Lernern nach ihren Interessen und Bedürfnissen ausgewählt und kombiniert werden können, bereit.

Es ist ihre große Zukunftsaufgabe, dafür zu sorgen, dass die Lernenden die Informationen, die sie ad hoc in aktuellen Lernsituationen brauchen, so direkt wie möglich finden und dass sie sich den nötigen Wissenszusammenhang „just in time“ erschließen können.

Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden sich das, was sie jeweils brauchen, selbst aussuchen und zusammenstellen und dass sie selbst entscheiden, welche Informationen, Texte, Lernunterlagen sie in welcher Zeit- und Themenfolge nutzen möchten. Die Wissenskonstruktion wird von einer Bringschuld der Lehrer mehr zu einer Erarbeitungsschuld der Lerner/innen. Das heißt diese Art von Lernservice ist eine Herausforderung zur Eigenaktivität der Lernenden (441).

Viele Bibliotheken gehen heute schon über die Bereitstellung von Literatur und Medien hinaus und werden zu einladend-motivierenden Service-Zentren für alle, die für aktuelle Lernprozesse Information, Anregung und Beratung suchen. Sie müssen dazu vorhandene Informations- und Wissensquellen auch für die Lerner erschließen - z. B. durch Annotationen, Erläuterungen, Anregungen für Ansatz- und Erschließungswege etc. Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare werden dann zunehmend zu Informationsspezialisten, Lernberaterinnen und Lernhelfern, die für bestimmte Lernergruppen und individuelle Interessen jeweils gezielt Informationen zusammenstellen und aufbereiten.

Diese Funktionserweiterung wird wesentlich erleichtert durch die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, sowohl bei den Recherchen der Lernhelfer/innen wie bei der Informationssuche der Lernerinnen und Lerner (442).

Die neue Technologie macht es möglich, dass mehr und mehr die Lernenden selbst über ihren PC Stichworte/Schlagworte eingeben oder antippen und dazu direkt die entsprechenden Informationen, Quellenangaben etc. erhalten und auch wichtige Dokumente für sich ausdrucken können.

Für die oft schwierigen elektronischen Suchprozesse müssen sie dabei aber bei Bedarf Wegweiser- und Lotsenhilfen abrufen können.

Ein instruktives Beispiel für diese Erweiterung einer Bibliothek zum kommunalen Lernservice-Zentrum ist die Entwicklung und die Zukunftsplanung der Stuttgarter Stadtbücherei. Hier entwickelt sich ein für alle Bürgerinnen und Bürger einer 500.000-Einwohner-Stadt offener Lernservice, der durch Suchhilfe und Lernberatung das vorhandene Wissen für die verschiedensten Selbstlernprozesse erschließen hilft.

Dieses Stuttgarter Modell nutzt dabei die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien und leistet bei Bedarf die notwendigen Motivations- und Wegweiserhilfen „für selbstgesteuertes Lernen“ (443).

Besonders interessante Besonderheiten dieses Modells sind

- die Lernateliers, die jeweils auf wechselnde thematische Schwerpunkte, Problemfelder etc. bezogen sind und dazu einschlägige Texte, Bilder, Kassetten, Disketten, CD-ROMs, Lernmodule etc. räumlich zusammenbringen,
- die Inszenierungen von Wissensensembles, die zur Auseinandersetzung mit wechselnden aktuellen Fragen, Ereignissen, Problemen herausfordern und den Besuch des Servicezentrums immer wieder zu einem spannenden Erlebnis machen,
- ein Beratungsservice, der jeweils auf ein Netzwerk von Experten zurückgreifen kann, und
- eine ansteckende Lernkultur, die Lesetradition und neue Technologien wie selbstverständlich zusammenbringt und die diesen offenen Lernort besonders attraktiv und populär macht.

Es geht dabei – wie generell bei der Unterstützung des informellen Lernens – um die Umstellung von einer fachsystematischen Orientierung und Informationsordnung zu einer themen-, problem-, phänomen- bzw. lebensbereichsspezifischen Zuordnung der Wissenselemente und Wissensquellen.

Der wachsende Besucherstrom (fast 40 % der Bevölkerung besuchen die verschiedenen Abteilungen dieser „Stadtbücherei“) bestätigt die These der Leiterin, dass die meisten Menschen durchaus motiviert sind selbst zu lernen – wenn man sie nur richtig anspricht und unterstützt (444).

Dabei ergibt sich die Motivation zum lebenslangen Lernen nicht nur aus der rationalen Einsicht in seine Notwendigkeit. Es bedarf dazu auch stärker emotional ansprechender Animationen, z. B. durch

- Spiele, szenische Darstellungen, anregende Ausstellungen, literarisches und mediales Versetzen in neue Situationen, andere Menschen, fremde Schicksale,
- die Verbindung mit ganzheitlichen Erfahrungen und attraktiven anderen Tätigkeiten, wie z. B., Sich-begegnen, Essen, Trinken, Flanieren, Kaufen, Kommunizieren ,
- die Inszenierung von kontroversen Problemperspektiven und Problemlösungsalternativen,
- die lernanregende Konfrontation mit Neuem, Unerwartetem, Überraschendem, die weitere Perspektiven und Horizonte öffnet, und
- die Ermöglichung gemeinsamer Aktions- und Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrer- und Lerner-Rollenkritik und neuen Rollendarstellungen bis zu Bürgerinitiativen und konzertierten Weiterbildungsaktionen.

Auf solche Weise können die Freude am eigenen Fragen, gemeinsamen Suchen, Erkunden, Lernen und ein solidarischer Geist der Lernpartnerschaft geweckt werden. Es sollen attraktive, von Schulassoziationen abgelöste Zugänge zu einem offenen, anregenden, ganzheitlichen Lernen, das eher Anlass zum Kommunizieren und zum Feiern als zum Pauken gibt, erschlossen werden.

In diesem Zusammenhang kommt den „Lernfestivals“ und „Adult Learners Weeks“, die jetzt in mehreren europäischen Ländern interessante Lernorte und Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen präsentieren und als Anlässe zu geselligem Feiern hervorheben, eine besondere Bedeutung zu (445).

Durch gemeinsames Erleben, Besprechen und ästhetisches Gestalten beim Lernen kann sich eine kommunikative Lernatmosphäre und Lernersolidarität entwickeln, die das lebenslange Lernen auch emotional anziehender macht.

Aus diesen Ansätzen soll sich eine neue Lernkultur entwickeln, die allmählich alle Lebensbereiche durchdringt und eine offene, agile, konstruktive, verantwortungsbewusste Einstellung zum Lernen fördert.

Wenn man Kultur als Beziehung von Natur auf humane Bedürfnisse, Ziele, Werte versteht, geht es bei dieser „Lernkultur" um die Stärkung natürlicher Neugierde und Wißbegier und ihre Beziehung auf die Wissens- und Kompetenzentwicklung für das Überleben in humaner Lebensqualität und Sinnbezogenheit.

8.5.3 Die französischen „Ateliers de Pédagogie personalisée"

Wenn man das „lebenslange Lernen aller" als „die soziale Frage des 21. Jahrhunderts" ernst nimmt, muss man sich verstärkt um die Lernprobleme, Lernmöglichkeiten und Lernformen derer kümmern, die in den bestehenden Bildungssystemen nicht zum Zuge kommen.

Das impliziert, dass der Erfolg in den Institutionen einer vorwiegend theoretisch-verbalen Wissensvermittlung nicht länger alleiniger allgemeingültiger Maßstab für die Beurteilung von „Begabung" und „Lenfähigkeit" sein darf.

Es müssen vielmehr ganz verschiedene Ansätze zum Lernen, die sich bei den „Bildungsbenachteiligten" in ihrer Lebens- und Arbeitswelt entwickeln, aufmerksamer beachtet, anerkannt, gefördert und wenn möglich auch mit den formalisierten Lernformen versöhnt werden.

In diesem bildungs- und sozialpolitischen Problem- und Überlegungshorizont sind in Frankreich die „Ateliers de Pédagogie personalisée" entstanden.

Die ersten Auslöser waren im Jahre 1981 Protestaktionen von Jugendlichen aus den Vorstädten von Lyon, die ohne anerkannte Schulabschlüsse und ohne formale Qualifikationszeugnisse keinen Platz in Gesellschaft und Arbeitswelt finden konnten (446).

Für diese in den formalen Bildungsstrukturen leicht als „bildungsschwach" und „lernunfähig" abqualifizierten Mitbürger/innen wurden in Frankreich im Laufe der 80er und 90er Jahre etwa 500 Lernservice-Ateliers eingerichtet. In diesen Stützpunkten für das offene Lernen wird versucht, auf die verschiedenen individuellen Voraussetzungen, Interessen, Ziele vorwiegend informell lernender Menschen einzugehen und es werden gemeinsam mit ihnen persönliche Lernprojekte entwickelt, die durch ein sensibel unterstütztes Selbstlernen („autoinformation assistée") realisiert werden (447).

Dabei geht es nicht um Belehrung, sondern um ein Lernen des Selbstlernens mit Hilfe persönlicher Anleitung, Beratung und motivierender Begleitung und gestützt auf geeignete Arbeitsblätter, Audio- und Videotapes, PC-Module etc. (448).

Das persönlich zugeschnittene Selbstlernen zur Befriedigung eigener Lerninteressen an den verschiedensten Lernorten und in unterschiedlichen Lernformen und Lernstilen soll von den Tutoren auch behutsam auf gesellschaftliche Notwendigkeiten und Arbeitsmarktanforderungen bezogen werden. Es vermeidet dabei aber bewusst jede schulähnliche Klassenzimmeratmosphäre und regt mehr ein gemeinsames Lernen in Projektgruppen und Workshops an.

Das früher schon bei durch Erfahrungslernen erworbene Wissen und Können wird in diesem Zusammenhang bewusst aufgenommen, anerkannt und einbezogen (449).

Ein zentrales Ziel dieser personalisierten Lernateliers ist die Weiterentwicklung des allen schon vertrauten informellen Lernens zu einem bewussteren, planmäßigeren, problemlösungsbezogeneren und auch zu formalen Anerkennungen führenden Lernen in plausiblen Projektzusammenhängen. Die Lernprojekte, in denen sich dieses angeleitete Selbstlernen entwickelt, sind relativ überschaubar, sie dauern keinesfalls länger als drei Monate.

Die wichtigsten Stabilisierungsinstrumente für dieses motivierend-beratend-anleitend unterstützte personalisierte Projektlernen sind der Lernplan und der Lernvertrag („plan de formation“, „contrat de formation“), den die Lernenden jeweils nach Evaluierung ihrer Bedürfnisse und Kompetenzen (positionnement de besoins, constraintes et capacites) mit dem Servicezentrum und einem persönlichen Mentor vereinbaren (450).

Dieser (im Projektverlauf einvernehmlich veränderbare) Lernvertrag legt die Lernverpflichtungen der Lerner/innen und die Unterstützungsverpflichtungen der Lernassistenten fest. Nach Projektende werden gemeinsam von Lernern/Lernerinnen und Lernassistenten/Lernassistentinnen eine Bilanz und eine Perspektive für das persönliche Weiterlernen („bilan et suivi“) erarbeitet (451) und dann ggf. ein „Certificat d’Autoformation“ ausgestellt.

Der Zugang zu diesen Lernateliers ist zu jeder Zeit und für jederman offen und die persönliche Lernbetreuung ist für die Nutzer kostenlos.

Die etwa 500 Lernateliers sind über „Minitel“ durch ein Netzwerk mit elektronischen Kommunikationsmöglichkeiten verbunden, das den wechselseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Nutzung von Datenspeichern erleichtert (452).

Diese Lernateliers für das offene Lernen arbeiten in der Regel nicht als isolierte Einrichtungen, sondern angelehnt und mitgetragen von GRETA. Dieses „Groupement d‘ Etablissements“ ist ein nationaler Netzwerk-Verbund von mehr als 5000 Lehr-/Lernzentren, Lehrerorganisationen und Schulen im Bereich der Weiterbildung, der durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, Trainingsprogramme und durch die Zusammenarbeit mit Firmen und Verbänden ein stärker individualisiertes beschäftigungsförderndes Lernen besonders im Erwachsenenalter zu entwickeln und zu unterstützen versucht (453).

Die Koordination dieser Ateliers-Arbeit, die gemeinsame Erfahrungsauswertung, die Ausbildung der Assistenten/Mentoren, die Qualitätssicherung und die nötigen zentralen Anstöße sind Aufgaben einer nationalen Unterstützungs- und Verbindungs-Agentur („Service d’Appui et de liaison des Ateliers de Pédagogie Personalisée“). Diese nach einem Buchstaben des griechischen Alphabet IOTA genannte Zentralstelle entwickelt auch innovative Lernmaterialien

und Tests, macht neue multimediale Methoden bekannt, organisiert Austauschtreffen und gibt Arbeitsberichte, Statistiken und einen Newsletter heraus.

Die Finanzierung dieses offenen Netzwerks der Lernateliers erfolgt zu etwa 50% durch den französichen Staat. Dazu kommen als Geldgeber verschiedene regionale Instanzen, die Wirtschaft und einige Stiftungen (454).

Unter den etwa 140.000 Menschen, die diese Lernateliers jährlich in Anspruch nehmen, waren z. B. 1994 rund 60 % Arbeitslose, 50 % Jugendliche und 68 % Frauen (455).

Diese Ateliers für die Unterstützung eines personalisierten, vorwiegend informellen Lernens sind ein interessantes Modell für den (auch z. B. an amerikanischen Hochschulen verbreiteten) Ansatz, das Lernen von der Bindung an allgemeine formale Curricula und Lehrgangsangebote zu lösen und stattdessen seine Ziele, Projekte, Methoden, Hilfen und Anerkennungen jeweils in vertraglich vereinbarter Weise auf persönliche Bedürfnisse, Voraussetzungen und Lebensperspektiven und auf spezifische Arbeitsplatzchancen zu beziehen und dabei die verschiedensten jeweils persönlich und situativ angemessenen formalen und informellen Lernmöglichkeiten flexibel einzubeziehen.

Damit soll und kann das Problem der mangelnden Relevanz, Zugänglichkeit und Attraktivität allgemein festgelegter Lerninhalte und unterrichtsähnlich formalisierter Vermittlungsmethoden für die dadurch frustrierten Menschen entschärft und eine neue Offenheit für ein stärker auf persönliche Voraussetzungen, Interessen und Möglichkeiten bezogenes lebenslanges Lernen aller erschlossen werden.

8.5.4 Die britische „University for Industry“ (UfI)

Die mit großem publizistischem Aufwand eingeführte University for Industry wird von einer privaten GmbH (UfI Ltd) mit der britischen Regierung als Hauptaktionär getragen. Sie hat den Auftrag, eine breitere Nachfrage nach lebenslangem Lernen anzuregen und neue attraktivere Wege zum Kompetenz- und Wissenserwerb zu erschließen (456).

Für unseren Zusammenhang ist dabei besonders interessant,

- dass die UfI unter dem didaktischen Leitprinzip „learndirect“, d. h. eines pragmatisch-unmittelbar auf Lebens- und Berufsanforderungssituationen bezogenen Lernens, steht (457),
- dass sie mit Hilfe der modernen I. u. K. Technologien jedem Lernenden ermöglichen soll, an Orten und in Formen zu lernen, die seiner Lebenssituation entsprechen (458) und
- dass dieses möglichst direkt auf die Entwicklung beschäftigungsrelevanter Kenntnisse und Kompetenzen ausgerichtete Lernen durch ein nationales Netzwerk von Lernservice-Zentren unterstützt wird.

Bis Ende 2000 ist die Einrichtung von 1.000 solcher „Learndirect-Centers“ im Vereinigten Königreich geplant (459).

Im Entwicklungsplan der UfI werden 4 Hauptzielgruppen genannt:

- Erwachsene mit geringen beruflichen Qualifikationen,
- Arbeitnehmer in kleinen Unternehmen,
- Arbeitnehmer im Einzelhandel, in der Autozuliefererindustrie, im Umwelt- und im Multimedia-Sektor, sowie
- Unternehmen, die ihr Knowhow in Bezug auf moderne Informations- und Kommunikationstechnologien verbessern müssen (460).

Die Konturen dieser noch im Aufbau befindlichen UfI sind noch nicht ganz klar. Im Grunde ist diese „University for Industry" wohl eine Verbund-, Koordinierungs- und Maklerorganisation,

- die Lernmöglichkeiten und Lernmaterialien, die von den verschiedensten Organisationen entwickelt und angeboten werden, nach Bedarf für jeden Interessenten zu Hause, am Arbeitsplatz oder in einem Lernzentrum zugänglich macht,
- die dazu notwendige innovative Lernmodule selbst entwickelt oder von Vertragspartnern entwickeln läßt,
- die die Lernservice-Zentren im ganzen Land steuert und
- die an individuelle Lerner/innen und Firmen – besonders mit Hilfe einer „National Learning Direct Telephone Helpline" – differenzierte Beratungs- und Anleitungsmöglichkeiten vermittelt (461).

Es ist das ehrgeizige bildungspolitische Ziel der UfI, durch die umfassende Erschließung und Bereitstellung von Hunderttausenden von Lernmodulen, Lernkursen, Lernberatungs- und Lernprüfungsmöglichkeiten im ganzen Land eine breite, besonders das informelle Lernen einbeziehende Lifelong Learning Bewegung zu initiieren und zu tragen.

Diese University for Industry ist so etwas wie eine virtuelle nationale Weiterbildungshochschule und ein landesweites Brokering-System, das die verschiedensten Lerngelegenheiten, Lernmodule und Lernhilfen zusammenbringt zur Förderung einer alle Formen und alle Orte menschlichen Lernens einbeziehenden breiteren Kompetenzentwicklung, die allerdings strikt ausgerichtet ist auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Menschen und der wirtschaftlich-technisch-wissenschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit des Landes.

Das britische Ministerium für Erziehung und Beschäftigung (DfEE) hat erste praktische Erfahrungen verschiedener Bildungsintitutionen und Firmen mit einigen der neuen UfI-Lernservice-Zentren zu einem Ratgeber für die Einrichtung weiterer solcher Zentren verarbeitet (462).

Dieser Ratgeber ist im Herbst 2000 von Otto Georg Wack vom NRW Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest ins Deutsche übersetzt und veröffentlicht worden, um deutsche Weiterbildungseinrichtungen anzuregen, selbst auch gezielter solche Lernservice-Zentren einzurichten – zur Unterstützung eines selbstgesteuerten Lernens, das „neben den traditionellen Lernwegen in festen Lerngruppen innerhalb von Bildungsinstitutionen" offenere flexiblere Lernwege, die gemäß den eigenen Lernbedürfnissen, zu individuell passenden Lernzeiten und in einem selbst gewählten Lerntempo beschritten werden können, erschließen und dabei die Möglichkeiten der neuen Technologien nutzen soll (463).

Als die Hauptvorteile dieser Lernservice-Zentren hat sich nach diesem Ratgeber im Vereinigten Königreich vor allem herausgestellt, dass sie

- einen erleichterten und verbesserten Zugang zum Lernen,
- eine flexible Unterstützung des offenen informellen Lernens,
- die Bereitstellung von Kontaktorten für Lerner-Kommunikation und Kooperation und
- -eine Qualitätssicherung für bereitgestellte Hardware und Software

gewährleisten.

Der britische Ratgeber enthält ganz praktische Vorschläge für die Planung, Abschätzung der Realisierbarkeit, Bedürfniserfassung und –befriedigung, die Entscheidung über mögliche Dienstleistungen und Lernmaterialien, die Organisation der Beratung, Lernunterstützung und Prüfung, die Nutzung neuer Technologien, eine kostengünstige personelle und sachliche Ausstattung, Leitung, Arbeitsorganisation und Verwaltung sowie zur Vernetzung, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Evaluation.

Über die Möglichkeiten eines direkten Transfers dieser britischen Lernservice-Center Erfahrungen und Ratschläge auf deutsche Weiterbildungsverhältnisse gibt es noch keine verläßlichen Erfahrungen.

8.5.5. Das kanadische Modell einer „Open Learning Agency“ (OLA)

In der kanadischen Provinz British Columbia hat die Provinzregierung 1988 eine öffentliche Agentur zur Förderung eines breiteren offenen kompetenzentwickelnden Lernens aller Bürgerinnen und Bürger gegründet. Diese „Open Learning Agency“ fasst die verschiedensten bestehenden Bildungsinstitutionen zusammen und koordiniert und erschließt ihre Möglichkeiten für ein stärker von den Bürgerinnen und Bürgern selbst gesteuertes lebenslanges Lernen.

Es ist der Auftrag dieser Lernagentur

„to provide increased access to the skills and knowledge required for successfull employment, higher educational achievement, enhanced citizenship and community participation and personal fulfillment“ (464).

Das heißt: OLA soll landesweit jedem Bürger und jeder Bürgerin in British Columbia angemessene Möglichkeiten für ein lebenslanges Lernen eröffnen, das die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, für bürgerschaftliche Zusammenarbeit und gesellschaftliche Anerkennung, für die persönliche Identitätsbildung und für einen begehrten Bildungsaufstieg wesentlich verbessert.

Dazu faßt OLA alle Bildungseinrichtungern der Provinz – das sind 75 Schuldistrikte nit 1670 Schulen, 323 Gemeinden, 21 Colleges, 5 Universitäten, 21 Community Skills Centers, 250 Bibliotheken und mehr als 350 Museen, Kultur- und Wissenschaftsorganisationen, Datenbanken etc in einem „Provincial Learning Network“ (PLNet) zusammen.

Dieses elektronische Netzwerk ermöglicht eine „two way communication“ zwischen allen Beteiligten und ist auch öffentlich für jederman zugänglich (465).

Diese Open Learning Agency erfaßt 5 Schwerpunktbereiche:

1. Eine Open University und ein Open College, die als Fernstudieneinrichtungen das außerschulische Studieren anleiten und betreuen, dazu auch anderswo erworbene Kompetenzen prüfen und ggf. anerkennen und anrechnen und entsprechende akademische Abschlüsse bzw. berufliche Diplome für Externe vergeben,
2. „workplace training systems“, die mit IuK Technologien die Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz fördern helfen,
3. einen „International Credential Evaluation Service“, der die Zeugnisse der verschiedensten in- und ausländischen Bildungsinstitutionen evaluiert und bewertet, aber auch Ergebnisse informellen Lernens über „portfolio assessments“ anerkennt,
4. ein Schulprogramm, das für Schüler innovative Lernmöglichkeiten und Lernmaterialien vermittelt und
5. ein „Knowledge Network“, das im wesentlichen Bildungsprogramme für Fernsehen und Hörfunk bereitstellt und ausstrahlt (466).

OlA wird zu etwa 70 % von der Provinzregierung British Columbia und zu etwa 30 % aus eigenen Einnahmen für Dienstleistungen und von Spenden und Sponsoren finanziert.

Die Zuschüsse der Provinz (Grund- und Projektfinanzierung zusammen) belaufen sich auf etwa 40 Millionen kanadische Dollar pro Jahr (467).

Zur Zeit (Ende 2000) vollzieht sich bei OLA (auch im Zusammenhang mit einem Präsidentenwechsel) eine Umstrukturierung, die darauf abzielt, die über Massenmedien ausgestrahlten Bildungsprogramme aufzugeben und an einen anderen Träger zu verkaufen. Es sollen künftig weniger eigene Lernkurse und Lernmaterialien entwickelt und angeboten werden und stattdessen die Entwicklung zu einer virtuellen Universität („The Virtual University of B.C.“) als Verbundmodell vorangetrieben werden (468).

OLA ist ein besonders interessantes und seit Jahren effektiv funktionierendes Modell einer „distributed learning task force“, d. h. einer aufgabenbezogen zusammenfassenden Erschließung verschiedener, übers ganze Land verteilter Lernmöglichkeiten (469).

Hauptziel ist dabei die Erschließung aller Lernressourcen und die beratend-unterstützende Förderung des auf verschiedene Lernplätze im ganzen Land verteilten lebenslangen Lernens für alle Bürger/innen.

Dabei unterscheidet sich OLA von der britischen „University for Industry“ vor allem dadurch, dass sie nicht nur spezifische Lernservice-Zentren, sondern praktisch alle bestehenden Bildungseinrichtungen der Provinz zu einer virtuellen Dachorganisation zusammenfaßt, um alle Kräfte und Möglichkeiten in einer koordinierten Entwicklungshilfe für ein offenes lebenslanges Lernen der Bürger/innen an den verschiedensten Lernorten und in den verschiedensten Lebens-, Arbeits- und Bildungszusammenhängen integrativ zu organisieren.

8.5.6 Lernservice-Netzwerke

Für die Erschließung aller Formen menschlichen Lernens zur nachhaltigen Umsetzung eines „lebenslangen Lernens aller“ ist die Entwicklung und Vernetzung der verschiedenen örtlichen, regionalen, nationalen und virtuellen Stützpunkte und Formen des Lernservice notwendig.

Jede Bildungs- und Weiterbildungseinrichtung und jede Kommune, Region und Landesregierung ist in der modernen Wissens-, Lern- und Bildungsgesellschaft herausgefordert, sich je nach den gegebenen Bedürfnissen und Möglichkeiten um die Einrichtung von Beratungs-, Vermittlungs- und Unterstützungsstellen für das vielfältige Lernen ihrer Bürgerinnen und Bürger zu bemühen.

Als die wichtigsten Grundmodelle, die in der Praxis in verschiedenen Mischformen und Akzentuierungen erscheinen, haben sich bisher international herausgeschält:

Lernläden, die man eher im Stil eines Einkaufbummels besuchen kann, um

- sich mit den verschiedensten Lernmaterialien, Lernmodulen, Lerngeräten, Lernkursen etc. vertraut zu machen, sie (mit Anleitung) auszuprobieren, nach Hause auszuleihen und ggf. zu erwerben,
- Rat und Hilfe bei Hardware- und Softwareproblemen zu finden,
- Wünsche und Anregungen zu didaktischen und technischen Verbesserungen vorzubringen und eventuell auch mit Vertretern der Hersteller zu diskutieren.

Lern-Fitness-Studios, in denen man

- verschiedene Lernmethoden und Lerntechniken kennenlernen und einüben,
- Kompetenzen zur Erschließung von Zugängen zu interessierenden Informationen, Wissensmodulen und Lernperspektiven oder zur Nutzung technologischer Lernerleichterungsmöglichkeiten entwickeln und
- sich zu spezifischen Recherche-Trainings-Teams treffen kann.

Lernateliers, in denen zu jeweils akuten Themen, Problemfeldern, Gebieten, Krisenphänomenen etc. die verchiedensten Informationen, Lernanstöße, Medien, Anregungs-„Events“, Disputations- und Kooperationsmöglichkeiten konzentriert dargeboten werden.

Lernagenturen, die Lernmöglichkeiten, Lernpartnerschaften, Lernräume, Lernberatungen, Lerngeräte, Expertenhilfen, aber auch Bildungsstipendien, steuerliche Vergünstigungen etc. vermitteln.

Wissenschaftszentren, in denen

- Grundformen wissenschaftlicher Experimente, Methoden und Erkenntnisse demonstriert und
- Fragen der Bürgerinnen und Bürger an die Wissenschaft aufgenommen, an Experten weitergegeben und entsprechende Antworten, Hinweise etc. erklärend und erläuternd vermittelt werden.

Erkundungsstützpunkte für die Planung, Organisation, Koordinierung, Unterstützung und Auswertung von individuellen und gemeinsamen Erkundungsprojekten in verschiedenen sozialen Umfeldern.

Technikstudios, in denen man

- die neuesten technischen Möglichkeiten der Informationshilfe und virtuellen Kommunikation kennenlernen,
- bei Anwendungs- und Nutzungsproblemen Rat und Hilfe finden und
- selbst lernen kann, die eigene Technik zu verbessern, neue Funktionen einzubauen, durch Updaten des PC den ständigen Geräte-Neukauf zu vermeiden etc.

Internetcafes, Fremdsprachenrestaurants, Bildungs-, Frühstücks- oder Abendtreffen, in denen man sich jeweils im Zusammenhang mit geselligem „Ausgehen" mit einer Sprache, dem Internet oder mit einem spezifischen Lerneinstieg vertraut machen kann.

Bürgerhäuser des Lernens als Treffpunkte für bürgerschaftliche Anliegen, Initiativen und Diskussionen mit Lernpartnern, Experten, Politikern z. B. über die gemeinsame Ausgestaltung eines lernenden Betriebs, einer lernenden Kommune oder Region etc.

Vitualitäts-Anschlußstellen für die gemeinsame Erleichterung, Ausweitung, Verbesserung virtueller Informations-, Konversations-, Kooperations- und Besuchsmöglichkeiten.

Diese verschiedenen Service-Einrichtungen können nicht jeweils isoliert, jede für sich, den vielfältigen Fragen, Anliegen, Problemen der Lerninteressenten angemessen gerecht werden.

Sie sind auf eine Vernetzung angewiesen, die es möglich macht, die Ressourcen anderer Service-Stellen und Bildungseinrichtungen in Anspruch zu nehmen.

Das führt zur Vision eines fach-, orts- und bereichsübergreifenden Verbundsystems von Bildungs-, Beratungs- und Vermittlungsstützpunkten, lernenden Betrieben, Ämtern, Instituten, Kommunen, Regionen für eine offene, flexible Lern- und Lernreflexions-Unterstützung aller Lernenden.

9. Die Entwicklung ganzheitlicher Lernumwelten zur Unterstützung des informellen Lernens

9.1 Kommunale und regionale Lernumwelten als Brennpunkte der neuen Lerngesellschaft

Es gibt in der internationalen Fachdiskussion nicht nur einen weitgehenden Konsens,

- dass sich das notwendige lebenslange Weiterlernen aller zu einem wesentlichen Teil informell, d. h. außerhalb bestehender Lehrveranstaltungen und Bildungsinstitutionen entwickeln wird und
- dass auch dieses informelle Lernen anregende und stützende Bezüge braucht, sondern auch darüber

- dass über die verschiedenen Lernunterstützungseinrichtungen hinaus das Gegenüber eines motivierenden gesamtgesellschaftlichen Lernumfeldes notwendig ist.

„Lernen überall“ macht im Grunde auch Lernanregungen und Lernhilfen überall nötig. Das heißt: im Zeitalter des lebenslangen Lernens muss auch die gesamte Umwelt als Lernumfeld gesehen und entwickelt werden.

Und da, wo sich menschliches Leben besonders verdichtet, wird auch eine besondere Verdichtung der Lernatmosphäre notwendig.

Das betrifft vor allem die Kommunen und Regionen, in denen sich nicht nur die formalen Lerneinrichtungen, sondern auch die Erfahrungen, Begegnungen und Anforderungen an informelles Lernen häufen.

„Lernende Kommunen“ und „lernende Regionen“ sind daher die wichtigsten, über den persönlich-familiären-nachbarschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Lebensbezug hinausführenden Bezugsfelder für ein informelles Lernen durch Umgang, Beobachtung, Gespräch, Verkehr, Konkurrenz, Zusammenarbeit, bürgerschaftliches Engagement etc.

Ein bahnbrechendes Projekt war in diesem Zusammenhang das sog. Parkway-Programm in Philadelphia. Der Initiator, John Brenner, ging schon 1969 davon aus, dass die High School am Ende ihrer Entwicklung und nicht mehr zu verbessern sei und dass Lernen eine Lebensform ist, die nicht nur an speziellen Orten, in Klassenzimmern etc. stattfindet, sondern in der ganzen Stadt. Daher seine Devise: „Philadelphia ist unser Campus und unser Curriculum“.

Die Menschen lernen informell in Wohnungen, an Arbeitsplätzen, im Verkehr, in Museen und Büchereien, in Ämtern und Einkaufsstätten, in Gärten und Parks, Theatern und Kinos, Labors und Restaurants. Und sie lernen an diesen verschiedenen Lernorten nicht von Lehrern, sondern von Partnern, Nachbarn, Kollegen, Briefträgern, Krankenschwestern, Rechtsanwälten, Politikern, Künstlern, Architekten, Handwerkern, von Bürgern mit verschiedenen Muttersprachen und kulturellen und religiösen Hintergründen etc.

Der Versuch diese gesamte Umwelt einer großen Stadt als Lernfeld zu erschließen wurde in Philadelphia wegen wachsender Klagen über die Zufälligkeit und Niveaulosigkeit dieses Lernens zunehmend von Tutorien für ein strukturierteres Lernen begleitet (470).

Die Erschließung der Kommune und Region als Lernfeld und die Förderung des informellen Lernens in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wird in einer Informations- und Wissensgesellschaft, in der die Zukunftschancen zunehmend von der Wissens- und Kompetenzentwicklung der Bürger und Bürgerinnen abhängt, zu einer notwendigen Überlebensstrategie.

Diese Einsicht hat zu einer breiten internationalen Entwicklung von „learning cities“ und „learning counties“ und zu organisatorischen Vernetzungen der bewusster lernfördernden Gemeinwesen geführt.

Auf globaler Ebene haben sich anläßlich der Olympischen Spiele von 1992 in Barcelona auf Vorschlag des Bürgermeisters von Barcelona die Städte, die damals eine gezielte Entwicklungshilfe für das lebenslange Lernen ihrer Bürger/innen für besonders wichtig hielten, zu ei-

ner „International Association of Educating Cities“ (IAEC) zusammengeschlossen. Die Mitglieder haben sich auf eine gemeinsame Charta zur Förderung des lebenslangen Lernens geinigt und dafür territoriale und themenbezogene Lernnetzwerke und Datenbanken entwickelt. Die IAEC organisiert alle zwei Jahre einen gemeinsamen Kongreß zum Erfahrungs- und Anregungsaustausch. Diese Konferenzen fanden bisher in Barcelona, Göteborg, Bologna, Chicago und Southampton statt (471).

Der IAEC gehören bisher etwa 150 Städte an. Aus Deutschland gehört dazu nur Berlin, allerdings ohne besonderes Engagement. Inzwischen haben sich in Frankreich, England, Italien, Spanien, Portugal, in Skandinavien und in Lateinamerika auch nationale Vereinigungen von „learning cities“ gebildet.

Im Vereinigten Königreich hat sich, angeregt durch die National Commission on Education und die britische Regierung, ein besonders aktives „National Network of Learning Cities“ entwickelt, das auch vom National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE) und der Royal Society of Arts unterstützt wird.

Die Hauptziele dieses nationalen Netzwerks sind:

- to „promote learning as being at the heart of city renaissance“,
- Erfahrungen und Best practice-Beispiele zur kommunalen Lernförderung auszutauschen,
- beispielhafte Projekte zu initiieren und zu entwickeln, sowie
- zusammenzuarbeiten mit nationalen und internationalen Organisationen, die die Rolle der Kommunen bei der Entwicklung des lebenslangen Lernens fördern (472).

Die Entwicklung dieser learning cities und ihrer Zusammenarbeit wird inzwischen auch von der EU gefördert. Dabei wird in den Förderrichtlinien der Europäischen Kommission ausdrücklich auf die notwendige Entwicklung des Potentials des informellen Lernens und „the construction of pathways from non-formal community education and training to formal education and training“ verwiesen (473).

Neben den Städten besinnen sich auch einige Regionen auf eine gezieltere Förderung des lebenslangen Lernens ihrer Bürger/innen. Ein bekanntes Beispiel für eine lernende Region ist die englische Grafschaft Kent. Sie hat sich zum Ziel gesetzt,

- die Bürgerinnen und Bürger zum lebenslangen Lernen zu motivieren,
- dazu die nötige Information und Beratung/Betreuung bereitzustellen,
- den Zugang zu allen Formen des Lernens zu öffnen und
- Lernergebnisse bildungswegunabhängig anzuerkennen und zu honorieren.

Die Förderung des Lernens als einer „lifetime activity“ wird in Kent auch wissenschaftlich evaluiert, besonders im Hinblick auf die Verschiedenheiten des „individual commitment to learning in Kent“ (474).

9.2 Die Entwicklung einer bürgerschaftlichen Lernkultur

Die Notwendigkeit einer breiten vielfältigen Entwicklung von Lerngelegenheiten und Lernanreizen, Kommunikations- und Förderungsmöglichkeiten im gesamten Umfeld der Menschen trifft national wie international auf begrenzte öffentliche Förderungs- (und Verschuldungs-)möglichkeiten.

Dieses Problem wird zum Teil zu entschärfen versucht durch die Mobilisierung einer bürgerschaftlichen Lernersolidarität, d. h. einer Lernbewegung, in der die Bürgerinnen und Bürger durch wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit wesentlich selbst dazu beitragen, dass in ihrer Lebens- und Arbeitswelt vielfältige Lerngelegenheiten und Lernhilfen erschlossen und genutzt werden.

Die gemeinsame bürgerschaftliche Erschließung der Umwelt für ein „natürlich-ganzheitliches" Selbstlernen der Menschen führt, konsequent weiter gedacht, zu einer modernen „Lerngesellschaft".

Dabei bedeutet „Lerngesellschaft" nicht den Totalanspruch, dass sich in der Gesellschaft alles primär um das Lernen drehen soll, sondern dass in einer akuten Zeitsituation dem Lernen und Weiterlernen eine besondere Bedeutung für die Zukunft der Gesellschaft zukommt und dass die Bürgerinnen und Bürger sich darauf einstellen sollten.

Mit der Konzipierung einer „Lerngesellschaft" erschließt sich eine wichtige soziale Dimension des lebenslangen Lernens:

Lernen kann man zwar immer nur selbst, als Person, aber Lernen kann man nicht ohne Kommunikation. Und für die Lernmotivation ist die Freude an Gemeinsamkeit und Solidarität beim Lernen ganz wesentlich.

In einer von bürgerschaftlichem Engagement getragenen Lerngesellschaft können sich vor allem auch neue bewusster selbstgewählte Partnerschaften und Solidaritäten entwickeln - auf der Grundlage gemeinsamer Interessen und Bedürfnisse und nicht nur der traditionellen, ethnischen, ideologischen, religiösen, standesmäßigen, familiären Zugehörigkeiten, in die man hineingeboren bzw. ohne bewusste Entscheidung hineinsozialisiert wurde.

Das heißt: mündiger werdende Menschen können in einer Lerngesellschaft im Zusammenhang einer zunehmenden Selbststeuerung ihres Lebens und Lernens die zerbrechenden traditionellen Bindungen und automatischen Zugehörigkeiten zum Teil durch neue selbstgewählte Gruppenbildungen und projektbezogene Lernersolidaritäten ersetzen.

Die Idee einer von den Bürgern selbst bewusst mitgestalteten „Lerngesellschaft" impliziert eine solche ziel- und aufgabenbezogene Zusammenarbeit und selbstgesteuerte soziale Einbindung und Verankerung.

Eine neue offene unhierarchische Organisationsform für diese Lerngesellschaft sind die Netzwerke von Selbsthilfegruppen, die sich örtlich bilden auf der Grundlage fairer Gegenseitigkeit und einer Engagement gewordenen Gemeinwohlbezogenheit.

Das ist so etwas wie ein dritter Weg zwischen obrigkeitlicher Steuerung und Ausgeliefertsein an einen unsozialen freien Markt.

Die skandinavischen Bildungsminister haben sich in diesem Sinne die Entwicklung des lebenslangen Lernens in ihren Ländern zu einer Art „Volkssport“ der Bürger vorgenommen (475).

- Wichtiges Kennzeichen einer solchen neuen Lerngesellschaft und Lernkultur ist eine anregend-ermutigende Lernatmosphäre, in der wechselseitig
- die Freude am eigenen Fragen und am gemeinsamen Suchen, Entdecken, Lernen geweckt,
- zur konstruktiven Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen angeregt und befähigt,
- auf interessante Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen aufmerksam gemacht,
- die Informations- und Kommunikationstechnologien für das lebenslange Lernen aller erschlossen,
- die notwendigen kommunikativen Kontakte, Lernpartnerschaften und Expertenhilfen für das selbstgesteuerte Weiterlernen vermittelt,
- die vielfältigen informellen und organisierten Lerngelegenheiten in überschaubare, für jeden offene Netzwerke zusammengebracht,
- Lernen, Lernbemühungen und Lernerfolge in ihrer Bedeutung für die gemeinsame Zukunft bewusst gemacht und gesellschaftlich anerkannt und
- allen Bürgerinnen und Bürgern faire Chancen für ein sinnvolles Mitlernen und für eine herkunfts- und lernweg-unabhängige Anerkennung ihrer Kenntnisse und Kompetenzen gesichert werden.

Besonders wichtig ist es, dass in einer solchen lernenden „Zivilgesellschaft“ alle die Möglichkeit haben, sich zu orientieren und weiterzuentwickeln. Jeder muss z. B. etwas von seinen persönlichen Stärken einbringen können in gemeinsame Erkundungsprojekte.

Das ist sicher eine kühne Zukunftsperspektive. Aber wir brauchen in der aktuellen Umbruchssituation eine überzeugende sinngebende gesellschaftliche Perpektive, die so etwas wie eine breitere politisch-sozial-kulturelle Lernbewegung auslöst, die alle Formen menschlichen Lernens erfaßt, ihnen synergetischen Auftrieb gibt und zu einer neuen partnerschaftlichen Kultur des menschlichen Lernens für alle führt.

Die wesentlich auf einer behutsamen Einbeziehung des informellen Lernens beruhende Verwirklichung eines „lebenslangen Lernens aller“ kann entscheidend gefördert werden durch eine attraktive Lernumwelt mit anregend-motivierenden realen und virtuellen Lernservice-Zentren und vielfältigen Erfahrungs-, Erlebnis-, Handlungs- und Kommunikationsräumen, in denen sich eine bürgerschaftliche Lernersolidarität entwickeln kann.

10. Zusammenfassender Anspruch

1. Der schnelle Wandel und die zunehmende Unvorhersehbarkeit äußerer Verhältnisse, Situationen und Herausforderungen fordert die Menschen zunehmend zu einem direkteren Selbstlernen in den wechselnden Anforderungskonstellationen ihrer Umwelt heraus.

Die bildungspolitische Antwort auf diese Herausforderung heißt: mehr Unterstützung und Anerkennung des selbstgesteuerten Lernens der Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt.

2. Das Zurückbleiben weiter Bevölkerungskreise vor den Anforderungen schulisch abstrahierender Qualifizierungen führt zu einer wachsenden Zahl von Modernisierungsverlierern und Ausgeschlossenen und zu einer bedrohlichen sozialen Bildungskluft sowie zu einem weitgehend brachliegenden Kompetenzpotential bei den Bürgerinnen und Bürgern, das sich angesichts neuer epochaler Herausforderungen keine Gesellschaft mehr leisten kann.

   Die bildungspolitische Antwort auf diese Herausforderung ist die Förderung und die behutsame Weiterentwicklung des allen bereits vertrauten informellen praktischen Lernens zu einem zunehmend bewussteren, reflektierteren, kohärenteren und diskursfähigeren lebenslangen Lernen aller.

3. Die Entwurzelung und Vereinzelung vieler Menschen im Zusammenhang von Globalisierung, Marktkonkurrenz und Arbeitsflexibiliserung machen neue soziale Bindungen und Solidaritäten notwendig.

   Eine bildungspolitische Antwort auf diese Notwendigkeit ist der Ausbau einer für alle Menschen offenen kooperativen Lerngesellschaft und bürgerschaftlichen Lernkultur als motivierendes Umfeld und stützender Rahmen für eine neue Lernersolidarität.

Im Hinblick auf eine schwierige weltweite Umbruchsituation erscheint die hier angeregte Weiterentwicklung des menschlichen Lernens durch eine breite Anerkennung, Förderung und Einbeziehung des informellen Lernens als eine epochale Aufgabe und Zukunftsperspektive, die zu einer gemeinsamen Konzentration aller pädagogischen Kräfte herausfordert.

LITERATURVERZEICHNIS

Kenneth Abrahamson: Concepts, Organisation and Current Trends of Lifelong Education in Sweden. In: International Journal of University Adult Education, Vol.XXXII, No 3, Nov. 1993, S.47-69

Peter Alheit: Alltagslernen. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen Restphänomens, Frankfurt/M. 1983

Peter Alheit, Dorothea Pliening (Hrg): Assessment of prior experimental learning as a key to lifelong learning. Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference 5.-6.6.98. Universität Bremen, 1999, S. VII

Peter Alheit, Johannes Beck, Eva Kammler, Richard Taylor, Henning Salling Olesen (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Contributions to the Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen 25.-27.2.1999, Collected Papers Vol. I and II, Roskilde University Press, Roskilde Denmark, 2000

ALIMA: Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens. In: ZEP, 21.Jg. Heft 1, März 1998, S. 19-23

American Council on Education (ACE): The Center for Adult Learning and Educational Credentials, Washington o.J.

Heino Apel: Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit – ein Perspektivenwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung S. 97-108

A.P.P.: A French Example of Open Learning Centers „Personalised Open Learning Centre“ IOTA Paris 1995

Monica Aring, Besty Brand: The Teaching Firm: Where productive work and learning converge. Report on Research Findings and Implications. Newton, Mass. January 1998

Birgitta Axelsson: Learning at Science Centres – „a Little Acorn?“ In: Alheit u.a. Vol.I, 2000, S. 262-289

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Lernfest 98, Rückblick auf das erste bundesweite Lernfest, Bonn 1998

Herman Baert: Environment for Inclusive and Flexible Adult Education. In: Lline, Heft 3, 2000, S. 153-161

Sam Bailie, Celia O'Hagan, University of Ulster, Northern Ireland: Accrediting prior experiential learning in Higher Education: Bridging the gap between formal and informal learning. In: Alheit/Pliening 1999, S. 46-61

Hans G. Bauer, Claudia Munz, Sabine Pfeiffer: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als Methode und Ziel. In: Berufsbildung 57,1999, S. 8-9

M. Behrens, R. Jost, C. Merazzi, K. Spiess: Harmonisierung und gegenseitige Anerkennung von Modulen, Modula Altendorf 1999

Berichtssystem Weiterbildung VII, BMBF Bonn 1999

Kamla Bhasin (FAO): Das Ziel heißt Emanzipation menschlicher Werte. Herausforderungen für Frauen: Entwicklung und Bildung in Südasien.

In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 23-39

Jens Björnavold: Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. CEDEFOP Thessaloniki April 17, 2000 (Björnavold I)

Jens Björnavold: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning, CEDEFOP Thessaloniki 1999 (Björnavold II)

Jens Björnavold: Assessing non-formal learning: European developments and paradoxes. CEDEFOP Thessaloniki 2000 (Björnavold III)

Ingeborg Bootz, Thomas Hartmann: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? In DIE IV, 1997, S. 22-25

Barrie Brennan: Reconceptualizing non-formal education. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 10., No 3, May-June 1997, S. 185-200

Ralph G. Brockett, Roger Hiemstra: Bridging the Theory-Practice-Gap in Self-Directed Learning. In Stephen Brookfield (Ed) 1985, S. 31-40

Ralph G. Brockett: A Response to Brookfields Critical Paradigm of Self-Directed Adult Learning. In: Adult Education Quarterly 1/1985, S. 55-59

Ralph G. Brockett: The Relationship between Self-Directed-Learning Readiness and Life-Satisfaction among older Adults. In: Adult Education Quarterly 4/1985, S. 210-219

Agnieszka Bron: APEL from Three Perspectives: Micro, Meso and Macro. In: Alheit/Pliening 1999, S. 140-146

Stephen Brookfield (Ed): Self-Directed-Learning. From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education Nr. 25, San Francisco 1985

Stephen Brookfield: Sources in Self-Directed-Learning.Theory and Practice. In: Stephen Brookfield (Ed.) 1985 S. 87-94

Stephen Brookfield: Analysing a Critical Paradigm of Self-Directed-Learning: A Response. In: Adult Education Quarterly 1/1985, S. 60-64

Stephen Brookfield: Lifelong Learning in the USA. In: International Journal of University Adult Education, Jg. 33, 1994, Heft 1, S. 23-48

Ingrid Bussmann: Bibliothek 21 – Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen. In: KAW: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.-6.11.1998, BMBF, Bonn 1999, S. 98-112

CAEL-Institutional Report: Metropolitan State University St.Paul: An Individualised Competence-Based Assessment Modell, o.J.

CAEL: Prior Learning Assessment. A Guidebook to American Institutional Practices, Chicago 1999

CAEL Forum and News: „Credentials and Competences“ Nr. 3, Vol. 22, Spring 1999

Rosemary S. Caffarella, Judith M. O’Donnell: Self-Directed Learning. A Critical Paradigm Revisited. In: Adult Education Quarterly 4/1987, S. 199-211

Carnegie Commission on Higher Education: New Students and New Places. New York 1971

CASAS: Meet the Mandates of the Workforce Investment Act. San Diego 1999 (CASAS I)

CASAS Quartely Report. Summer 1999. Vol XII, Number 4, San Diego 1999 (CASAS II)

CASAS: Assessment-Training-Resources. CASAS San Diego 1999 (CASAS III)

CASAS: Stategies, tools and resources for welfare to work success. San Diego 1999 (CASAS IV)

CASAS: About CASAS Testing. CASAS San Diego 1999 (CASAS V)

Steve Chapman, Pam McPhee, Bill Proudman: What is Experiential Education?
In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 235-247

Arthur W. Chickering: Developmental Change as a Major Outcome.
In: Keeton 1976, S. 62-107

Laura Choplin: On Defining Experiential Learning. In Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 15-22

Club of Rome: Bericht für die 80er Jahre. Aurelio Pecci (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, Wien 1979

James S. Coleman: Differences between Experiential and Classroom Learning. In: Keeton and Associates 1976, S. 49-61

James S. Coleman: Experiential Learning and Information Assimilation: Toward an Appropriate Mix. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 123-129

Comment: Lifelong Learning for People in Europe. Heft Nr.19, January 1997: Learning Cities

Dan Conrad: Reflections on Living with Respect: The 1991 Kurt Hahn –Address.
In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 411-424

Brian Costello, Mary Jones: Career Oriented Learning: An Innovation Approach.
In: CAEL Forum and News Vol. 23, Fall 1999, Nr.1, S. 31-32

A. J. Cropley: Educational Brokering: Access to lifelong education? International Review of Education, XXIII, 1977, Heft 3, S. 339-343

April Crosby: A critical look: The Philosophical Foundations of Experiential Education.
In : Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 3-13

Council of Europe: Strategies for learning democratic citizenship, Strasbourg 19.7.2000

Council of Europe: Education for Democratic Citizenship – a lifelong perspective,
Strasbourg Juni 2000

Sheila Dale: The Adult Independent Learning Project: work with adult self-directed learners in public libraries. In: J.Librarianship II, April 1979, S. 83-106

Danish Ministery of Education: The Development of National Competence. Business Development via the Development of Qualifications, Copenhagen 1997

Pat Davies, Jim Gallacher and Fiona Reeve: The Accreditation of Prior Experiential Learning. In: Alheit/Pliening 1999, S. 115-139

Peter Dehnbostel, Ernst Uhe: Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 3-7

Jacques Delors (Ed.): Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Paris 1996

DfEE: Flexible Learning Strategies: Learning Centres – A Guide. Cambridge Learning Systems Ltd. London 1997

Günther Dohmen: Bildung und Prüfung (I) In : Recht und Wirtschaft der Schule, Heft 5, 1961, S. 134-140

Günther Dohmen: Bildung und Prüfung (II) In: Recht und Wirtschaft der Schule, Heft 6, 1961, S. 176-179

Günther Dohmen: Externenstudium. Internationale Entwicklungen zur Einbeziehung des Externenstudiums in den Hochschul- und Weiterbildungsbereich. Weinheim 1978, S.47-49

Günther Dohmen: Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute. Okt.1999, S.46-51

Dutch Ministry of Education, Culture and Science: Lifelong Learning. The Dutch Initiative. Den Haag 1998 (Abkürzung DI)

Sören Ehlers: Job rotation schemes and their consequences for the national systems for training and education. In: Sigvart Tosse u.a.1998, S. 147-157

Donate Elschenbroich: Das Glück des Anfangs. In: R. Elschenbroich (Hrsg): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Ffm 1996

John Erpenbeck, Volker Heyse: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999

Dieter Euler: Multimediales Lernen in der Berufsbildung.
In: Berufsbildung Heft 51, 1998, S. 2

Europäische Kommission: Weissbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel 1995

Europäische Kommission: Anpassung der Bildungssysteme. Auszug aus dem Weißbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 135-143

Norman Evans: Learners All – worldwide. In: CAEL Forum and News, Vol. 23, Nr. 1,
Fall 1999, Chicago 1999, S. 19-20

Alan Ewert: Research in Experiential Education: An Interview. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 351-356

Donald L. Finkel, Stephen Monk: The Design of Intellectual Experience,
In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 239-274

Wilhelm Flitner: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen, Zürich 1961

FO-APP – Centre de Formation Ouvertes. Ateliers de Pédagogie Personalisée, Paris 1998

Hermann Josef Forneck: Zur Rezeption von alltagsweltlich-orientierten Theorien in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 14, Dez.1984, S. 1-11

Harald Fuhr: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern. In: Hans-Dieter Haller, Hilbert Meyer: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 150

W. Todd Furniss: Higher Education for Everybody? Issues and Implications, Washington 1971

John Garrick: Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Ressorce Development. N.Y. 1998

Dan Garvey, Anna Catherine Vorsteg: From Theory to Practice for College Student Interns: A Stage Theory Approach. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 297-303

Michael A. Gass: Programming the Transfer of Learning in Adventure Education. In : Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 131-142

Kamanja Gathu: Communication Media and Technology. The Role of Radio in Non-Formal Education Programmes Revisited. In: Adult Education and Development 51, IIZ/DVV, Bonn 1998, S. 177-188

Wolfgang Geisler: Philadelphia ist unser Campus. Philadelphia ist unser Curriculum. Dossier über das Parkway-Programm in Philadelphia , USA. In: b:e, 26, S. 26-28

Ettore Gelpi: Macht und Bildung in internationalen Beziehungen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, Dez.1995, S. 109-118

Sue Georgious: APEL in Europe – New challenges. In: Alheit/Pliening 1999, S. 31-42

Gesellschaft CH-Q: Schweizerisches Qualifikationsbuch/Dossier Swiss de Qualification. Altendorf 1999

Martin Gjelsvik/Odd Nordhang: Creation of Cross-Organizational Learning In: Tosse u.a. 1998, S. 105-128

W. Goetze, R. Marty, E. Zeltner: Modularisierung in der Grundbildung, Modula Altendorf 1999

Ph. Gonon, L. Sgier: Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Modula Altendorf 1999

Samuel Gould: Diversity by Design, San Francisco 1973

David E. Gray: The Internet in Lifelong Learning: Liberation or Alienation. In: International Journal of Lifelong Education Vol.18, March-April 1999, S. 119-126

Joyce Hankey: Using Experiential Principles to Encourage Reform. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 435-440

Helsinki University of Technology: Lifelong Learning Institute Dipoli, Espoo, Finnland

Henner Hildebrand/Heribert Hinzen (IIZ/DVV): Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung. Beitrag zum Bericht des BMZ an den Dt. Bundestag. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 119-134

Heribert Hinzen: Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt „Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung“. In Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 10

Hochschule für Bibliotheks- und Informationswesen Stuttgart: Informationsspezialisten zwischen Technik und gesellschaftlicher Verantwortung. Tagungsband zum Internationalen Kongress vom 4.-5.12.1995, HBL Stuttgart 1995

Cyril O. Houle: The External Degree. Commission on Non-Traditional Study,
San Franscisco 1973

Cyril O. Houle: Deep Traditions of Experiential Learning. In: Keeton 1976, S. 33

Jasper S. Hunt jr.: Deweys Philosophical Method and its Influence on his Philosophy od Education. In Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 23-32

IFKA Dokumentation Band 20: Neue Zeitfenster für Weiterbildung, Bielefeld 1998

Roy J.Ingham: Self Directed Learning: Looking at the Concept from a Different Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the Commission of Professors of Adult Education, Louisville, Nov.1984

The Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILT): Continuing Professional Development, London 2000

Peter Jarvis: Adult Learning in the Social Context. London 1987

Hannelore Jouly: Bibliotheken: Stützpunkte und Ateliers für selbstgesteuertes Lernen. Stadtbücherei Stuttgart 1999

Wolfgang Jütte: Die japanische Konzeption einer Lerngesellschaft zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: Nacke/Dohmen 1996, S. 28-41

Jochen Kade: Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. Kap. IV: Erwachsenenbildung und Erfahrung. In: Karlheinz Geißler, Jochen Kade: Die Bildung Erwachsener. München 1982, S. 57-72

Bernadette Kadiski: Lernen ist überall möglich, doch wie kann man erfassen, was jemand tatsächlich gelernt hat? In: Berufsbildung 57, S. 19-20

Wolfgang Karcher/Bernd Overwien: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb. In: ZEP 21. Jg, Heft 2, März 1998, S. 8-14

KAW: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. BMBF Bonn 1998

KAW: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4.-6.11.1998 in Königswinter. BMBF Bonn 1999

Morris T. Keeton and Associates: Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment. San Francisco 1976

Kent County Council/ Kent Association of Further Education Corporations/Kent Forum for Lifelong Learning: Invest in Kent. Kent Learning our Future. The Summary. 1996-2006, May 1996

Kent Training and Enterprise Council (TEC): „Kent Learning: Creating a Lifelong Learning Region“ o.J.

Kent Learning Team: The Kent Prospects, Update 4. o.J.

Dieter Kirchhöfer: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-Report Heft 66, Berlin Sept. 2000

Pamela J. Kerr, Michael A. Gass: A Group Development Model for Adventure Education. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 285-296

Ludgera Klemp: Befreiung durch rechtliche Alphabetisierung. Nichtformelle Bildung von Frauen in Tansania. In: Zs. f. befreiende Pädagogik Nr.11/12, Dez.1996, S. 84-93

David A. Kolb: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey 1984

Wolfram Knöchel: Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld, Berlin 2000, S. 75-112

Malcolm Knowles: Informal Adult Education. New York 1950

Malcolm Knowles: Higher Education in the US. American Council on Education, Washington D.C. 1969

Malcolm Knowles: Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago 1975

Jean B. Kordalewski: The Regional Learning Service (RLS). Syracuse N.Y. 1982

Leif Chr. Lahn: Tacit professional knowledge and the learning environment of adult workers. In: Tosse u.a. 1998, S.29-59

Lois Lamdiu: Earn College Credit for What You Know. Dubuque, Iowa 1997

Landesbeirat für Erwachsenenbildung: Selbstorganisiertes Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dokumentation, Dresden 2000

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW: Lernzentren – Ein Ratgeber. Soest 2000.

Ute Laur-Ernst: Informelles Lernen in der Arbeitswelt. Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 1998, S. 44-47

LeMagazine, Nr.13. EU Brüssel 2000

Tytti Liinakoski: The Revival of Research and Development Activities in the Field of Liberal Adult Education in Finland. In: Nordic Council of Ministers GR 2000, S. 20-21

Edward Lindeman: The Meaning of Adult Education. Montreal 1961

Jens Lipski: Lernen und Interesse, und
Jens Lipski: Für das Leben lernen – aber wo ? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen.
Beide in : Deutsches Jugendinstitut (DJI): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten“. München 2000, S. 5-9 und S. 43-49

David W. Livingstone: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.-23.4.1999 in Berlin, Berlin 1999, S. 65-91

Claudia Lohrenscheit, Renate Schüssler: Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor. In : ZEP, 21.Jg. Heft 1, März 1998, S. 24-30

Robert S. McArthur: Habits of the Heart. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 399-410

Alan Mandell, Elena Michelson: Portfolio Development and Adult Learning – Purposes and Strategies. With contributions from 15 leading experts in the field. CAEL, Chicago 1990

Heinz Mandl, Manfred Prenzel, Cornelia Gräsel: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft Heft 2, 1992, S. 126-143

Res Marty: Berufliche Qualifizierung und Modularisierung. Autorisierte Fassung eines ausführlichen Berichts beim „Forum Bildung“ am 14./15.7. 2000 in Berlin

Leland Medsker, Steward Edelstein. Hannah Kreplin, Janet Ruyle, John Shea: Extending Opportunities for a College-Degree. Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley 1975

Barbara Merrill and Stephen Hill: Lifelong Learning through APEL: A UK Perspective.
In: Alheit u.a. Vol.2, 2000, S. 526-539

Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Horst Siebert (Hrsg): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 99-121

Jack Mezirow: A Critical Theory of Self-Directed Learning. In : Stephen Brookfield (Ed.) 1985, S. 17-30

Jack Mezirow: Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco 1991

Elana Michelson: Expanding the Logic of Portfolio-Assisted Assessment: Lessons from South Africa. In: CAEL Forum and News, Fall 1999, Vol. 23, Nr.1, S. 17-18 und S. 33-35

Arild Mikkelsen: The Norwegian Competence Reform. In: Nordic Council of Ministers,
GR 2000, S. 8-11

Modula: Leitfaden zur Beschreibung eines Moduls (2000), Leitfaden für Kompetenznachweise (2000) und Leitfaden für Anbieter, 1.1.2001

Bernhard Nacke, Günther Dohmen (Hrg): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. KBE, Würzburg 1996
Georg Hans Neuweg: Mehr Lernen als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 197-217

Ruth S. Nickse: Assessing Life-Skills Competence. CBE-Forum Perspectives on Competency-Based Education 3, Balmont Calif. 1980

Donald Nolan: Offene Leistungsbeurteilung in der Weiterbildung: The New York Regents External Degrees. In: Unterrichtswissenschaft 6. Jg., Heft 1, März 1978, S. 31-43.

Nordic Council of Ministers: „The Golden Riches in the Grass – Lifelong Learning for All", Arhus 1995 (Abkürzung: GR 95)

Nordic Council of Ministers: Action Plan 1997-2000, Copenhagen 1997
(Abkürzung AP 97)

Nordic Council of Ministers: „Golden Riches 1/2000. Nordic Adult Education", Copenhagen 2000 (Abkürzung GR 2000)

Nordic Council of Ministers: Individual Learning Accounts – a Stimulus for Lifelong Learning Golden Riches 2000, Copenhagen 2000, S. 18-20

Norvell Northcutt: Adult Functional Competency: A Summary. University of Texas, Austin 1975

Tim Oates: Analysing and describing competence – critical perspectives. Conference Paper vom 13.4.99 für den Internationalen Fachkongreß „Kompetenz für Europa" (21.-23.4.99) in Berlin

OECD: Learning opportunities for adults, Paris 1977

Rolf Oerter: Einleitung zu „Lernen en passant- implizites Lernen"
In : Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 194-196

Rolf Oerter: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben
In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 239-256

OLA (Open Learning Agency): Interim Report of the Distibuted Learning Task Force, Burnaby B.C., Nov. 26, 1996

Open Tertiary Education in Australia. Final Report of the Committee on Open University to the Universities Commission. Dec. 1974, Canberra, Australia 1975

Jorge Osorio: Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 40-50

Bernd Overwien: „Informelle Lehre" und beschäftigungsorientierte nonformale Bildung für Jugendliche im informellen Sektor Lateinamerikas. In: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band, Heft 1, 1998, S. 80-92

Henriette Perker, Centre pour le développement de l' information sur la formation permanente, Bericht vom November 1994, Paris 1994

Michael Polanyi: The Tacit Dimension. New York 1967

QUEM-Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin 2000

Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl: Lernen als Erwachsener. GdWZ 4, 1995,
S. 193-196

Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl: Eigenverantwortliches Lernen als persönliches Wissensmanagement. In: KAW Dokumentation 1999, S. 40-48

Alexander Renkl: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Research Report des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Päd. Psychologie der Univ. München Nr. 41, Sept. 1994

Alexander Renkl, Heinz Mandl, Hans Gruber: Inert Knowledge. Analyses and Remedies. In: Educational Psychologist 2/1996, S. 115-121

Mitchell Sakofs: Opinion: Opportunity and Adversity. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 441-443

Franz Schapfel-Kaiser: Erfahrungsbezogenes Lernen in einem berufsübergreifenden Schulungsbaustein für Auszubildende. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 21-23

Hartmut Schaupeter, Karlheinz Sonntag, Ralf Stegmaier: Arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 13-15

Jens U.Schmidt: Prüfungen als Hemmschuh für neue didaktische Entwicklungen? In: Berufsbildung 57, 1999, S. 46-47

Donald Schoen: The Reflective Practitioner. San Francisco 1983

Donald Schoen: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco 1987

Nick J.Small: Self-directed-learning: Opportunities of control? In: Alheit u.a. Vol. 2, 2000, S. 698-717

James C.M.Shute/J.Kila Reimer: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 88-96

Horst Siebert (Hrg): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977

Martin G. Spillane: Portfolio Assessment in Higher Education: Seeking Credibility on the Campus. In: Journal of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning (NIAEL), June 1999

Gabriele Steffen: Bürger-Lernen. Die Stadt als Fundament der Lerngesellschaft. In: Günther Dohmen: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. BMBF, Bonn 1999, S. 269-329

Thomas H. Stoffer: Implizites Lernen von Reizstrukturen: Ist ein Erwerb impliziten musikalisch-syntaktischen Wissens allein durch Musikhören möglich? In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 218-238

John Storan: AP(E)L and lifelong Learning: A comparative analysis from the UK context. In: Alheit/Pliening 1999, S. 17-30

Gerald A. Straka: Selbstgesteuertes Lernen. Vom „Key-West-Konzept“ zum Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens. In: Harald Geißler (Hrsg): Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim 1996, S. 59-77

Hans Thiersch: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 1978, S. 6-25

Francoise Thorin: The National Education's Contribution to Adult Education in France. Ministry of Education, Research and Vocational Insertion, Paris October 1995

Sigwart Tosse, Pia Falkencrone, Arja Puurula, Bosse Bergstedt (Hrsg): Corporate and Non-Formal Learning. Adult Education Research in Nordic Countries, Trondheim 1998

Allen Tough: Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions. Adult Education Quarterly, 28.4.1978, S. 250-263

Allen Tough: Intentional Changes. A Fresh Approach to Helping People Change. Chicago 1982

Matthias Trier: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im sozialen Umfeld. Literaturbericht. In: QUEM-Materialien 38: Tätigkeitsgebundenes Lernen in Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin 2000, S. 9-74

University for Industry. Engaging people in learning for life. A summary. Department for Education and Employment (DfEE), London 1998

The University of the State of New York: Adults Learn Here. Albany N.Y. 1979

Jane Vella: Erwachsenenbildung für die Entwicklung. Alternative Wege zur Fortbildung. In : Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, Dez. 1995, DIE, S. 63-74

A.P. Wailey, R.J.Simpson: The great uncashed: AP(E)L, credit systems and social inclusion within Higher Education. In: Alheit/Pliening 1999, S. 105-114

Bjarne Wahlgren: Non-formal Competence – the Workplace and Liberal Adult Education. In: Nordic Council of Ministers: GR 2000, S. 2-4.

Karen Warren: The Student-Directed Classroom: A Model for Teaching Experiential Education Theory. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S.249-258

Karen Warren, Mitchell Sakofs, Jasper S. Hunt jr. (Ed): The Theory of Experiential Learning. Association for Experiential Education (AEE), Boulder, Colorado 1995

Makario Waqanivalu/Adele M. E. Jones: Changing Structures: Generating Rural Employment through Non-Formal Education for Young Fijan Women. In: Adult Education and Development 48, 1997, S. 255-270

Karen E. Watkins, Victoria J. Marsick: Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 11, Nr. 4, Oct./Dec.1992, S. 287-300

Franz E. Weinert: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 2/1982, S. 99-110

E. Wettstein, M. Behrens, P. Müller: Anerkennung fremder Lernleistung, Modula Altendorf 1999

E. Wettstein, S. Friedrichs, P. Müller: Nachweisinstrumente, Qualifikationsbuch, Modula Altendorf 1999

Danny Wildemeersch, Theo Jansen (Ed): Adult Education, Experiential Learning and Social Change. S'Gravenhage VUGA 1992

Lorraine Wilson: When we want to empower as well as to teach. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 275-283

Reiko Yamada (Poole Gakuin University): Higher Education Reform toward a Lifelong Learning Society. In: CAEL Forum and News, Vol. 23, Nr. 1, Fall 1999, S. 13-14

Brian J. Zucker, Chantell C. Johnson, Thomas A. Flint: Prior Learning Assessment.
A Guidebook to American Institutional Practices. CAEL Chicago 1999

Nachweise und Anmerkungen

1) - Im Berichtssystem Weiterbildung VII des BMBF wird auf S. 56 festgestellt, daß fast 3 von 4 Erwerbstätigen informell für beruflichen Kenntniserwerb lernen. (Teilnehmerquote 74 %)
   - David W.Livingstone kommt in der ersten kanadischen Untersuchung über informelles Lernen zu dem Ergebnis (S. 78), daß alle erwachsenen Kanadier im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden für informelles Lernen und 4 Wochenstunden für Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen aufwenden (= 74 %)
   - Allen Tough kommt zu einem noch etwas höheren Prozentsatz in: Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions, Adult Education Quarterly, 28.4. 1978, S. 250-263
   - Ute Laur-Ernst vom BIBB berichtete bei den Hochschultagen Dresden 1998, daß das Ausmaß des informellen Kompetenzerwerbs zwischen 70 bis 90 % eingeschätzt werde. Auch ihre Umfrage bei deutschen und amerikanischen workshop-Teilnehmern ergab einen Anteil von 80-90 % informellen Erwerbs beruflichen Wissens und Könnens und sie stellt dazu fest, dies sei „ein Ergebnis, das durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt ist".(Ute Laur-Ernst: Informelles Lernen in der Arbeitswelt, S. 44-47)
   - Sam Campbell stellt in den Honeywell-Studies fest, daß Manager zu 80 % durch Erfahrungen mit Arbeit und Mitarbeitern lernen.
   - Auch die amerikanischen Untersuchungen des Education Development Center (EDC) kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Monica Aring, Besty Brand: The Teaching Firm: Where productive work and learning converge. Report on Research Findings and ImplicationS. Newton, MasS. January 1998)
   - Die OECD kam schon 1977 zu dem Schluß, daß das von den Lernern selbst gesteuerte Lernen (als der bewußte Teil des informellen Lernens) „approximately two thirds of the total learning efforts of adults" ausmacht (OECD: Learning opportunities for adults, Paris 1977, S. 20)
   - In der AG Betriebliche Weiterbildungsforschung wird heute davon ausgegangen, daß informelles Lernen „80 % des gesamten Lernens Erwachsener ausmacht." (Wolfram Knöchel: Informelles Lernen zur selbständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In: QUEM Materialien 38, Berlin 2000, S. 75-112, Zitat auf S. 109)
   - Bei der Fachtagung „Lernen im Prozeß der Arbeit - Ende der betrieblichen Weiterbildung?" von Bundesinstitut für Berufsbildung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung und Institut der deutschen Wirtschaft am 15.Juni 1998 in Hannover berichtete Edgar Sauter vom BIBB über Entstehungszusammenhang und Grundkonzeption der Studie „Formen der weichen Weiterbildung" und über methodische Grundfragen einer statistischen Erfassung des informellen arbeitsintegrierten Lernens (S. 5-9).

2) Berichtssystem Weiterbildung VII, BMBF Bonn 1999, S. 16/17

3) Günther Dohmen: Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute. Okt.1999, S. 46-51

4) James S. Coleman: Differences between Experiential and Classroom Learning. In: Morris T. Keeton and Associates: Experiential Learning. San Francisco 1976, S. 49-61

- James S. Coleman: Experiential Learning and Information Assimilation: Toward an Appropriate Mix. In: Karen Warren, Mitchell Sakofs, Jasper S. Hunt jr. (Ed.): The Theory of Experiential Learning, Boulder, Colorado 1995, S. 123-129

5) IFKA Dokumentation Band 20: Neue Zeitfenster für Weiterbildung, Bielefeld 1998

6) Club of Rome: Bericht für die 80er Jahre. Aurelio Pecci (Hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979

7) Council of Europe: Strategies for learning democratic citizenship, Strasbourg 19.7.2000, S. 18

8) Karen E. Watkins, Victoria J. Marsick: Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in OrganisationS. In: International Journal of Lifelong Education, Vol.11, Nr.4, Oct./Dec.1992, S. 287-300

9) Watkins/Marsick S. 290

10) Allen Tough: Intentional ChangeS. A Fresh Approach to Helping People Change. Chicago 1982

11) Peter Jarvis: Adult Learning in the Social Context. London 1987

12) Jack Mezirow: Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco 1991, beS. S. 17-30

13) Edward Lindeman: The Meaning of Adult Education. Montreal 1961

14) Donald Schoen: The Reflective Practitioner. San Francisco 1983
- Donald Schoen: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco 1987

15) Michael Polanyi: The Tacit Dimension. New York 1967

16) Jens Björnavold: Making Learning Visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. CEDEFOP Thessaloniki April 17, 2000, S. 6. (Björnavold I)

17) Björnavold I, S. 7

18) Jens Björnavold: Assessing non-formal learning: European developments and paradoxeS. CEDEFOP Thessaloniki 2000, S. 2 (Björnavold III)
- Björnavold I S. 4

19) Peter Dehnbostel, Ernst Uhe: Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 3-7, Zitat auf S. 3

20) Hartmut Schaupeter, Karlheinz Sonntag, Ralf Stegmaier: Arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 13-15, beS. S. 15

21) Schaupeter u.a. S. 14

22) John Garrick: Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Ressource Development. London 1998

23) Sh. dazu: Nick J.Small: Self-directed-learning: Opportunities of control ? In: Peter Alheit u.a. (Hrsg): Lifelong Learning Inside and Outside SchoolS. Second European Conferen-

ce on Lifelong Learning, Bremen 25.-27.2.1999. Collected Papers Vol.2. Roskilde University Press, Roskilde Denmark 2000, S. 698-717, beS. S. 702

24) David A.Kolb: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey 1984

25) Morris T. Keeton and Associates: Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment. San Francisco 1976, S. 4/5

26) Cyril O. Houle: Deep Traditions of Experiential Learning. In: Keeton 1976, S. 33

27) James S. Coleman: Differences between Experiential and Classroom Learning. In: Keeton 1976, S. 44-61 u. S. 63

28) Arthur W. Chickering: Developmental Change as a Major Outcome. In: Keeton 1976, S. 62-107, beS. S. 63

29) Franz Schapfel-Kaiser: Erfahrungsbezogenes Lernen in einem berufsübergreifenden Schulungsbaustein für Auszubildende. In: Berufsbildung 57, Juni 1999, S. 21-23, beS. S. 21

30) Donald Schoen: The Reflective Practitioner, San Francisco 1983

31) David A. Kolb: Experiential Learning, 1984, S. 136-141

32) Günther Dohmen: Bildung und Prüfung (I) In : Recht und Wirtschaft der Schule, Heft 5, 1961, S. 134-140
    - Günther Dohmen: Bildung und Prüfung (II) In: Recht und Wirtschaft der Schule, Heft 6, 1961, S. 176-179

33) Joyce Hankey: Using Experiential Principles to Encourage Reform. In: Warren/Sakofs/Hunt 1995, S. 435-440

34) Hankey S. 438 u.440

35) Sh. die folgenden Beiträge in Warren/Sakofs/Hunt:
    - Donald L.Finkel, Stephen Monk: The Design of Intellectual Experience, S. 239-274
    - Lorraine Wilson: When we want to empower as well as to teach, S. 275-283
    - Pamela J.Kerr, Michael A. Gass: A Group Development Model for Adventure Education, S. 285-296
    - Dan Garvey, Anna Catherine Vorsteg: From Theory to Practice for College Student Interns: A Stage Theory Approach, S. 297-303

36) Alan Ewert: Research in Experiential Education: An Interview. In: Warren u.a. S. 351-356, bes. S. 356

37) Wilhelm Flitner: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen, Zürich 1961

38) Dehnbostel/Uhe 1999, S. 3

39) Georg Hans Neuweg: Mehr Lernen als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten LernenS. In: Unterrichtswissenschaft 3/2000 S. 197-217, bes. S. 212

40) Neuweg S. 209

41) Rolf Oerter: Einleitung zu „Lernen en passant- implizites Lernen“.
In : Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 194-196

42) Rolf Oerter: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 239-256

43) Thomas H. Stoffer: Implizites Lernen von Reizstrukturen: Ist ein Erwerb impliziten musikalisch-syntaktischen Wissens allein durch Musikhören möglich? In: Unterrichtswissenschaft 3/2000, S. 218-238

44) Neuweg S. 198-199

45) Oerter S. 195

46) Oerter S. 241

47) Oerter S. 254-255

48) Neuweg S. 197 u. 217-218

49) Michael Polanyi: The Tacit Dimension, N.Y.1966

50) Neuweg S. 208-209

51) Neuweg S. 211

52) Neuweg S. 211

53) Oerter S. 254

54) Hans G. Bauer, Claudia Munz, Sabine Pfeiffer: Erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten als Methode und Ziel. In : Berufsbildung 57,1999, S. 8-9

55) Dehnbostel/Uhe, Berufsbildung 57, 1999, S. 3

56) Jochen Kade: Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. Kap.IV: Erwachsenenbildung und Erfahrung in: Karlheinz Geißler, Jochen Kade: Die Bildung Erwachsener. München 1982, S. 57-72

57) Hartmut Schaupeter, Karlheinz Sonntag, Ralf Stegmaier: Arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. Didaktische Gestaltungsperspektiven. In: Berufsbildung 57/1999, S. 13-15

58) Dehnbostel/Uhe S. 4

59) Hermann Josef Forneck: Zur Rezeption von alltagsweltlich-orientierten Theorien in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 14/Dez.1984, S. 1-11

60) Forneck S. 4

61) Hans Thiersch: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 1978, S. 6-25, bes. S. 6-10

62) Peter Alheit: Alltagslernen. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen Restphänomens, Frankfurt/M. 1983, S. 130

63) Forneck S. 10

64) Stephen Brookfield: Lifelong Learning in the USA. In: International Journal of University Adult Education, Jg.33, 1994, Heft 1, S. 23-48

65) Malcolm Knowles: Self-directed Learning. A Guide for Learners and TeacherS. Chicago 1975

66) Diese Diskussion erreichte einen ersten Höhepunkt in den Nationalen Erwachsenenbildungskonferenzen der Jahre 1984 und 1985 und ihren literarischen Folgen:
- Roy J.Ingham: Self Directed Learning: Looking at the Concept from a Different Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the Commission of Professors of Adult Education, Louisville, Nov.1984
- Stephen Brookfield: Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm. In: Adult Education Quarterly 2/1984, S. 59-71
- Ralph G. Brockett: Self-Directed-Learning: Research Trends and Practice IssueS. Paper presented at the 1985 National Adult Education Conference in Milwaukee
- Stephen Brookfield: Self-Directed Learning. A Critical Review of Research. In: Stephen Brookfield (Ed): Self-Directed-Learning. From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education Nr.25, San Francisco 1985, S. 5-15
- Jack Mezirow: A Critical Theory of Self-Directed Learning. In : Stephen Brookfield (Ed.) 1985, S. 17-30
- Ralph G.Brockett, Roger Hiemstra: Bridging the Theory-Practice-Gap in Self-Directed Learning. In Stephen Brookfield (Ed) 1985, S. 31-40
- Stephen Brookfield: Sources in Self-Directed-Learning.Theory and Practice. In: Stephen Brookfield (Ed.) 1985 S. 87-94
- Stephen Brookfield: Analysing a Critical Paradigm of Self-Directed-Learning: A Response. In: Adult Education Quarterly 1/1985, S. 60-64
- Ralph G.Brockett: A Response to Brookfields Critical Paradigm of Self-Directed Adult Learning. In: Adult Education Quarterly 1/1985, S,55-59
- Ralph G.Brockett: The Relationship between Self-Directed-Learning Readiness and Life-Satisfaction among older AdultS. In: Adult Education Quarterly 4/1985, S. 210-219
- Rosemary S. Caffarella, Judith M. O'Donnell: Self-Directed Learning. A Critical Paradigm Revisited. In: Adult Education Quarterly 4/1987, S. 199-211

67) Franz E.Weinert: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des UnterrichtS. In: Unterrichtswissenschaft 2/1982, S. 99-110

68) Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl: Lernen als Erwachsener. GdWZ 4,1995, S. 193-196
- Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl: Eigenverantwortliches Lernen als persönliches Wissensmanagement. In: KAW: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.-6.11.1998, BMBF 1999, S. 40-48

69) Gerald A. Straka: Selbstgesteuertes Lernen. Vom „Key-West-Konzept" zum Modell motivierten selbstgesteuerten LernenS. In: Harald Geißler (Hrsg): Arbeit, Lernentes Lernen. Vom „Key-We
vierten selbstgesteuerten LernenS. In: Harald Geißler (Hrsg): Arbeit, Lernentes Lernen. Vom „K
vierten selbstgesteuerten LernenS. In: Harald Geißler (Hrsg): Arbeit, Lernentes Lernen. Ve
vierten selbstgesteuerten LernenS. In: Harald Geißler (Hrsg): Arbeit, Lernentes Lern

92) Keeton S. XI

93) Keeton S. XI

94) Preface von Morris Keeton S. XV

95) Malcolm Knowles: Informal Adult Education. New York 1950

96) Brookfield 1994, S. 23-48

97) Brookfield 1994, S. 33

98) Brookfield 1994, S. 31

99) Brookfield 1994, S. 34

100) Leland Medsker u.a.: Extending Opportunities for a College-Degree. Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley 1975, S. 295

101) Karen Warren,Mitchell Sakofs, Jasper S. Hunt jr. (Ed): The Theory of Experiential Learning. AEE, Boulder, Colorado 1995

102) Robert S. McArthur: Habits of the Heart. In:Warren S. 399-410, bes. S. 401

103) Michael A.Gass: Programming the Transfer of Learning in Adventure Education. In : Warren S. 131-142, bes. S. 131

104) Mitchell Sakofs: Opinion: Opportunity and Adversity. In: Warren S. 441-443, bes. S. 442

105) Steve Chapman, Pam McPhee, Bill Proudman: What is Experiential Education ? In: Warren S. 235-247, bes. S. 237-241

106) Robert McArthur S. 401 u. 403

107) Robert McArthur S. 405 u. 406

108) Robert McArthur S. 408

109) Mitchell Sakofs S. 442

110) Dan Conrad: Reflections on Living with Respect: The 1991 Kurt Hahn –AddresS. In: Warren S. 411-424, bes. S. 419

111) Introduction by Morris Keeton in :Keeton 1976 S. VIII

112) April Crosby: A critical look: The Philosophical Foundations of Experiential Education. In : Warren S. 3-13, bes. S. 8

113) Jasper S. Hunt jr.: Deweys Philosophical Method and its Influence on his Philosophy od Education. In Warren S. 23-32, bes. S. 32

114) Hunt S. 25-35

115) James S. Coleman: Experiential Learning and Information Assimilation: Toward an Appropriate Mix S. 123-129

116) Coleman S. 128

117) Laura Choplin: On Defining Experiential Learning. In Warren S. 15-22, bes. S. 19
April Crosby S. 5 u. S. 12

118) Chapman, McPhee, Proudman S. 237

119) Chapman, McPhee, Proudman S. 238.239

120) Chapman, McPhee, Proudman S. 239

121) Chapman u.a. S. 242 u. 245
- Lorraine Wilson S. 280

122) Karen Warren: The Student-Directed Classroom: A Model for Teaching Experiential Education Theory. In: Warren S. 249-258, bes. S. 264
- Donald L.Finkel, Stephen Monk S. 259-274, bes. S. 264

123) Lorraine Wilson S. 280-281

124) Finkel/Monk S. 260

125) Der Bericht ist in deutscher Übersetzung erschienen im: QUEM-Report Heft 60: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongreß 21.-23.4.1999 in Berlin, Berlin 1999, S. 65-91

126) Livingstone S. 83

127) Livingsone S. 85

128) Günther.Dohmen: Externenstudium. Internationale Entwicklungen zur Einbeziehung des Externenstudiums in den Hochschul- und Weiterbildungsbereich. Weinheim 1978, S. 47-49

129) Open Tertiary Education in Australia. Final Report of the Committee on Open University to the Universities Commission. Dec. 1974, Canberra, Australia 1975

130) Brian Costello, Mary Jones: Career Oriented Learning: An Innovation Approach. In: CAEL Forum and News Vol.23, Fall 1999, Nr.1, S. 31-32

131) Costello/Jones S. 15-16

132) Nordic Council of Ministers:„The Golden Riches in the Grass – Lifelong Learning for All“, Arhus 1995 (Abkürzung: GR 95)
- Nordic Council of Ministers: Action Plan 1997-2000, Copenhagen 1997 (Abkürzung AP 97)

134) Nordic Council of Ministers: „Golden Riches 1/2000. Nordic Adult Education“, Copenhagen 2000 (Abkürzung GR 2000)

135) GR 95, S. 20

136) GR 95, S. 11

137) GR 95, S. 13

138) GR 95, S. 16

139) GR 95, S. 16 u. S. 97

140) GR 95, S. 15 u. 17

141) GR 95, S. 13

142) GR 95, S. 20

143) GR 95, S. 96

144) AP 97, S. 12/13

145) AP 97, S. 23

146) AP 97, S. 13

147) AP 97, S. 5

148) AP 97, S. 7 u. 13

149) AP 97, S. 6 u.10

150) AP 97, S. 14, 18, 20

151) AP 97, S. 25 u. 29

152) AP 97, S. 8

153) AP 97, S. 6 u. 7

154) AP 97, S. 16

155) AP 97, S. 25

156) GR 2000, S. 1

157) GR 2000, S. 1

158) Kenneth Abrahamson: Concepts, Organisation and Current Trends of Lifelong Education in Sweden. In: International Journal of University Adult Education, Vol.XXXII, No 3, Nov.1993, S. 47-69

159) Abrahamson S. 50

160) Abrahamson S. 67

161) Abrahamson S. 56

162) Abrahamson S. 49

163) Abrahamson S. 52

164) Abrahamson S. 53/54

165) Abrahamson S. 68

166) Nordic Council of Ministers: Individual Learning Accounts – a Stimulus for Lifelong Learning Golden Riches 2000, Copenhagen 2000, S. 18-20

167) Arild Mikkelsen: The Norwegian Competence Reform. In: GR 2000, S. 8-11

168) GR 2000, S. 8

169) Leif Chr.Lahn: Tacit professional knowledge and the learning environment of adult workerS. In: Sigvart Tosse u.a. (Hrg): Corporate and nonformal learning. Adult education research in Nordic countrieS. Trondheim 1998, S. 29-59, Zitat auf S. 29

170) GR 2000 S. 8

171) GR 2000 S. 10

172) GR 2000 S. 10

173) The Danish Ministery of Education: The Development of National Competence. Business Development via the Development of QualificationS. Copenhagen 1997

174) Bjarne Wahlgren: Non-formal Competence – the Workplace and Liberal Adult Education. In: Nordic Council of Ministers: GR 2000, S. 2-4. Zitat S. 3

175) Wahlgren S. 4

176) Sören Ehlers: Job rotation schemes and their consequences for the national systems for training and education. In: Sigvart Tosse u.a. (Hrg): Corporate and nonformal learning. Adult Education research in the Nordic countrieS. Trondheim 1998 S. 147-157, bes. S. 147 u. S. 154-155

177) Wahlgren S. 4

178) Darüber hat Eeva Siiralla in dem von Bernhard Nacke und Günther Dohmen herausgegebenen Kongreßbericht „Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und.Anregungen aus Wissenschaft und Praxis“, Bonn 1996, S. 59-65 berichtet.

179) Tytti Liinakoski: The Revival of Research and Development Activities in the Field of Liberal Adult Education in Finland. In: GR 2000, S. 20-21

180) Liinakoski S. 21

181) Sigwart Tosse, Pia Falkencrone, Arja Puurula, Bosse Bergstedt (Hrsg): Corporate and Non-Formal Learning. Adult Education Research in Nordic Countries, Trondheim 1998

182) Leif Chr. Lahn: Tacit Professional Knowledge and the Learning Environment of adult WorkerS. In Tosse u.a. S. 29-59, bes. S. 29.

183) Dazu für Norwegen: Martin Gjelsvik/Odd Nordhang in Tosse S. 105-128. -Für Dänemark: Sören Ehlers in Tosse, S. 147-57

184) Danny Wildemeersch, Theo Jansen (Ed): Adult Education, Experiential Learning and Social Change. S'Gravenhage VUGA 1992

185) Wildemeersch S. 6 u. 9

186) Wildemeersch S. 10

187) Wildemeersch S. 31

188) Wildemeersch S 14

189) Wildemeersch S. 15 u. 163

190) Wildemeersch S. 161

191) Wildemeersch S. 162

192) Wildemeersch S. 10

193) Wildemeersch S. 20

194) Wildemeersch S. 163

195) Wildemeersch S. 23 u. 26

196) Wildemeersch S. 28

197) Wildemeersch S. 29

198) Wildemeersch S. 158

199) Wildemeersch S. 159

200) Wildemeersch S. 22

201) Wildemeersch S. 22-23

202) Wildemeersch S. 161

203) Wildemeersch S. 165

204) Wildemeersch S. 164

205 Wildemeersch S. 29

206) Wildemeersch S. 11, 160, 164, 165

207) Wildemeersch S. 32

208) Wildemeersch S. 30

209) Wildemeersch S. 166

210) Ministry of Education, Culture and Science: Lifelong Learning. The Dutch Initiative. Den Haag 1998 (Abkürzung DI)

211) DI. S. 14

212) DI, S. 18

213) DI, S. 14

214) DI, S. 15

215) DI, S. 15

216) DI, S. 20

217) DI, S. 20

218) DI, S. 21

219) DI, S. 21

220) DI, S. 16

221) DI, S. 16

222) DI, S. 17 u.20

223) DI, S. 11

224) Europäische Kommission: Weissbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1995

225) Weissbuch S. 35

226) Weissbuch S. 40

227) Peter Alheit, Dorothea Pliening (Hrg): Assessment of prior experimental learning as a key to lifelong learning. Evaluating European PracticeS. Contributions to the European Conference 5.-6.6.98. Universität Bremen, 1999, S. VII
   - Peter Alheit, Johannes Beck, Eva Kammler, Richard Taylor, Henning Salling Olesen (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside SchoolS. Contributions to the Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen 25.-27.2.1999, Collected Papers Vol. I and II, Roskilde University Press, Roskilde Denmark, 2000

228) Alheit 1999, S. VII

229) Council of Europe: Education for Democratic Citizenship – a lifelong perspective. Strasbourg Juni 2000, S. 39

230) Jens Björnavold I: Making Learning Visible, April 2000
   - Jens Björnavold II: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning, 1999
   - Jens Björnavold III: Assessing Non-Formal Learning. April 2000

231) GR S. 13

232) Björnavold I, S. 67-68

233) Björnavold I. S. 19-21

234) Björnavoöd I, S. 20

235) Vgl. dazu im einzelnen Kap.6.4

236) Vgl. dazu im einzelnen Kap. 6.3

237) Björnavold I, S. 27

238) Björnavold I, S. 29

239) Björnavold I, S. 30

240) Björnavold I, S. 30-32

241) Björnavold I, S. 25

242) Björnavold I, S. 33-34

243) Wolfgang Jütte: Die japanische Konzeption einer Lerngesellschaft zur Förderung des lebenslangen LernenS. In: Bernhard Nacke, Günther Dohmen (Hrg): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und PraxiS. KBE Würzburg 1996, S. 28-41, Zitat auf S. 31

244) Donate Elschenbroich: Das Glück des AnfangS. In: R.Elschenbroich (Hrsg): Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Ffm 1996, S. 7-50

245) Reiko Yamada (Poole Gakuin University) : Higher Education Reform toward a Lifelong Learning Society. In: CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, Fall 1999, S. 13-14

246) Jütting S. 39

247) Kamanja Gathu: Communication Media and Technology. The Role of Radio in Non-Formal Education Programmes Revisited. In: Adult Education and Development 51, IIZ/DVV, Bonn 1998, S. 177-188

248) Gathu S. 180

249) Gathu S. 179

250) Gathu S. 180

251) Gathu S. 178

252) Gathu S. 180

253) Gathu S. 178

254) Gathu S. 179

255) Gathu S. 179

256) Gathu S. 180-181

257) Gathu S. 179

258) Gathu S. 180

259) Barrie Brennan: Reconceptualizing non-formal education. In: International Journal of lifelong Education, Vol.10.No 3, May-June 1997, S. 185-200

260) Brennan S. 186

261) Brennan S. 195

262) Brennan S. 191-193

263) Brennan S. 197/198

264) Ludgera Klemp: Befreiung durch rechtliche Alphabetisierung. Nichtformelle Bildung von Frauen in Tansania. In: ZS. f.befreiende Pädagogik Nr.11/12, Dez.1996, S. 84-93

265) Klemp S. 84

266) Klemp S. 85

267) Klemp S. 86

268) Klemp S. 85-86

269) Klemp S. 86

270) Harald Fuhr: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern. In: Hans-dieter Haller, Hilbert Meyer: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3, Stuttgart 1986, S. 150.

271) Sh. dazu besonders im Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr.36 vom Dezember 1995 die Beiträge von
- Kamla Bhasin (FAO) :Das Ziel heißt Emanzipation menschlicher Werte. Herausforderungen für Frauen: Entwicklung und Bildung in Südasien, S. 23-39, (hier bes. S. 35/36),
- Prof. Jorge Osorio (Generalsekretär des Lateinamerikanischen Rates für Erwachsenenbildung (CEAAL)): Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika, S. 40-50,
- Prof. Jane Vella, (University of Guelph): Erwachsenenbildung für die Entwicklung. Alternative Wege zur Fortbildung S. 63-74, hier bes. S. 65,
- James C.M.Shute/ J.Kila Reimer: Entwicklungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze, S. 88-96,
- Heino Apel (DIE): Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit – ein Perspektivenwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung S. 97-108, hier bes. S. 105,
- Ettore Gelpi (UNESCO/Europarat): Macht und Bildung in internationalen Beziehungen, S. 109-118, hier bes. S. 115 ,
- Henner Hildebrand/Heribert Hinzen (IIZ/DVV): Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung. Beitrag zum Bericht des BMZ an den Dt.Bundestag, S. 119-134, hier bes. S. 129 u. S. 133 . und
- Europäische Kommission: Anpassung der Bildungssysteme. S. 135-143.

272) Claudia Lohrenscheit/Renate Schüssler: Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor. In: ZEP, 21.Jg. Heft 1, März 1998, S. 24-30, bes. S. 24

273) Bernd Overwien: „Informelle Lehre“ und beschäftigungsorientierte nonformale Bildung für Jugendliche im informellen Sektor LateinamerikaS. In: ZS. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94.Band, Heft 1 (1998) S. 80-92, bes. S. 88

274) Wolfgang Karcher /Bernd Overwien: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb. In: ZEP 21.Jg, Heft 2, März 1998, S. 8-14, bes. S. 13

275) Karcher/Overwien S. 9-10

276) Lohrenscheit/Schüssler S. 28, und Heiner Hildebrand/Heribert Hinzen: Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, S. 133

277) Karcher/Overwien S. 14

278) ALIMA: Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des SüdenS. In: ZEP, 21.Jg. Heft 1, März 1998, S. 19-23, bes. S. 20/21

279) ALIMA S. 21 u.23

280) Jorge Osorio V.: Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, Dez. 1995, DIE Ffm, S. 40-50, bes. S. 47
   - Jane Vella: Erwachsenenbildung für die Entwicklung. Alternative Wege in der Fortbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, Dez. 1995, DIE S. 63-74, bes. S. 66
   - Europäische Kommission: Anpassung der Bildungssysteme. Auszug aus dem Weißbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 135-143, bes. S. 136

281) Claudia Lohrenscheit, Renate Schüssler: Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor. In : ZEP, 21.Jg. Heft 1, März 1998, S. 29

282) Kamla Bhasin: Das Ziel heißt Emanzipation menschlicher Werte. Herausforderungen für Frauen. Entwicklung und Bildung in Südasien. In: Lit. u. Forschungsreport Weiterbildung 36, 1995, S. 23-39, bes. S. 38
   - Osorio S. 43

283) Vella S. 63

284) Overwien 1998, S. 87-89
   - Overwien 1998, S. 88

285) Lohrenscheit/Schüssler S. 29

286) T.v.Trotha in Die Zeit Nr.33 v. 10.8.00, S. 10

287) Vella S. 64/65,
   - Henner Hildebrand/Heribert Hinzen: Erwachsenenbildung und Armutsbekämpfung. In Lit.u.Forschungsreport WB 36, 1995, S. 119-134, bes. S. 119 u. 129
   - Heribert Hinzen: Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt „Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung“. In Lit. u. Forschungsreport WB 36, 1995, S. 10
   - James C.M. Shute, J.Kila Reimer: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze. In: Lit. u. Forschungsreport WB 36, 1995, S. 88-96, bes. S. 92-94.

288) Klemp S. 90 u. 92

289) Makario Waqanivalu/Adele M.E.Jones: Changing Structures: Generating Rural Employment through Non-Formal Education for Young Fijan Women. In: Adult Education and Development 48, 1997, S. 255-270, bes. S. 259

290) Lohrenscheid S. 29

291) Gathu S. 182-183

292) Gathu S. 184-185

293) Jens U. Schmidt: Prüfungen als Hemmschuh für neue didaktische Entwicklungen ? In: Berufsbildung 57, 1999, S. 46-47, Zitat S. 47

294) Günther Dohmen: Bildung und Prüfung. In: Recht und Wirtschaft der Schule Teil I: Heft 5, 1961 S. 134-140 und Teil II Heft 6, 1961 S. 176-179

295) American Council on Education (ACE): The Center for Adult Learning and Educational Credentials, Washington o.J., S. 1

296) CAEL: Prior Learning Assessment. A Guidebook to American Institutional Practices, Chicago 1999, S. 2-3

297) Ausführliche Darstellungen dieser geschichtlichen Entwicklung finden sich in den Standardwerken von Cyril O. Houle: The External Degree.(Sponsored by the Commission on Non-Trafitional Study) San Francisco 1973, und von
- Morris T.Keeton and Associates: Experiential Learning. Rationale, Characteristics and Assessment. San Francisco 1976

298) Carnegie Commission on Higher Education: New Students and New PlaceS. New York 1971, S. 8

299) Houle S. 2

300) Samuel Gould: Diversity by Design, San Francisco 1973

301) Abgedruckt in: J.B.Bear: How to Earn an American University Degree. Mendocino CA.1984, S. 5

302) Donald Nolan: Offene Leistungsbeurteilung in der Weiterbildung: The New York Regents External DegreeS. In: Unterrichtswissenschaft 6.Jg. Heft 1, März 1978, S. 31-43.
- Jean B. Kordalewski: The Regional Learning Service (RLS). Syracuse N.Y. 1982

303) Cyril O. Houle: The External Degree. San Francisco 1973, S. 20-27

304) Houle S. 14/15

305) Nolan S. 43

306) Houle S. 13-15

307) Morris T. Keeton and Associates: Experiential Learning. Rationale, Characteristics and Assessment, San Francisco 1976, S. 5 und S. XIII

308) Brian J.Zucker, Chantell C.Johnson, Thomas A. Flint: Prior Learning Assessment. A Guidebook to American Institutional PracticeS. CAEL Chicago 1999, S. 187

309) Zum Beispiel : CAEL-Institutional Report: Metropolitan State University St.Paul: An Individualised Competence-Based Assessment Modell

310) Z.B. für 1999-2000 einen „Online-Workshop: Prior Learning Assessment in Partnership with DePaul University

311) Zucker S. 31

312) Zucker S. 2

313) Brian Costello, Mary Jones: Career Oriented Learning: An Innovative Approach. In: CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, Fall 1999, CAEL Chicago 1999, S. 15

314) Norman Evans: Learners All – worldwide. In: CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, Fall 1999, Chicago 1999, S. 20

315) CASAS: Meet the Mandates of the Workforce Investment Act. San Diego 1999 (CASAS I)
   - CASAS Quartely Report.Summer 1999. Vol XII, Number 4, San Diego 1999 (CASAS II)
   - CASAS: Assessment-Training-ResourceS. CASAS San Diego 1999 (CASAS III)
   - CASAS: Stategies, tools and resources for welfare to work succesS. San Diego 1999. (CASAS IV)
   - CASAS: About CASAS Testing. CASAS San Diego 1999 (CASAS V)

316) CASAS I

317) CASAS II, S. 1

318) CASAS III, S. 5

319) Alan Mandell, Elena Michelsen: Portfolio Development and Adult Learning – Purposes and Strategies, CAEL Chicago 1990

320) Mandell S. V/VI

321) Vorwort S. XI-XII zu Ruth S. Nickse: Assessing Life-Skills Competence. CBE-Forum Perspectives on Competency-Based Education 3, Balmont Calif. 1980

322) Nickse S. XIII-XIV

323) Nickse S. XI

324) Malcolm Knowles: Higher Education in the US. American Council on Education, Washington D.C. 1969, S. 29/30

325) Nickse S. 2

326) Herman Baert: Environment for Inclusive and Flexible Adult Education. In: Lline, Heft 3, 2000, S. 153-161, bes. S. 158

327) Nickse S. 8

328) Eine der ersten Zusammenfassungen dazu findet sich schon bei Norvell Northcutt: Adult Functional Competency: A Summary. University of Texas, Austin 1975

329) Nickse S. 14

330) Leland Medsker u.a. (Hrg): Extending Opportunities for a College Degree. Practices, Problems and PotentialS. Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley 1975

331) W.Todd Furniss: Higher Education for Everybody ? Issues and ImplicationS. Washington 1971

332) Cyril O.Houle: The External Degree. Commission on Non-traditional Study. San Francisco 1973

333) Dazu bes. das Themenheft Nr.3, Vol.22, Spring 1999 von CAEL Forum and News: „Credentials and Competences“,
- Lois Lamdiu: Earn College Credit for What You Know. Dubuque, Iowa 1997
- Martin G. Spillane (University of Wisconsin, Madison): Portfolio Assessment in Higher Education: Seeking Credibility on the CampuS. In: Journal of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning (NIAEL), June 1999

334) Houle S. 23

335) Norman Evans (Professor am Goldsmiths College. University of London): Learners All-Worldwide. In CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, Fall 1999, S. 19-20, Zitat auf S. 19

336) Tim Oates: Analysing and describing competence – critical perspectiveS. Conference Paper vom 13.4.99 für den Internationalen Fachkongreß „Kompetenz für Europa“ (21.-23.4.99) in Berlin, S. 9

337) Jens Björnavold (II) : Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencieS. CEDEFOP Thessaloniki 1999, S. 13

338) Oates S. 3

339) Elana Michelson (Professorin am Empire State College) : Expanding the Logic of Portfolio-Assisted Assessment: Lessons from South Africa. In: CAEL Forum and News, Fall 1999, Vol.23, Nr.1, S. 17-18 und S. 33-35

340) Michelson S. 33-35

341) Michelson S. 18 u.33

342) Alan Mandell and Elana Michelson: Portfolio Development and Adult Learning. Purposes and StrategieS. With contributions from 15 leading experts in the field. CAEL Chicago 1990

343) Oates S. 8

344) John Storan: AP(E)L and lifelong Learning: A comparative analysis from the UK context. In: Peter Alheit und Dorothea Pliening: Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning. Universität Bremen 1999, S. 17-30, bes. S. 19

345) Storan S. 20

346) Pat Davies, City University, Jim Gallacher and Fiona Reeve, Glasgow Caledonian University: The Accreditation of Prior Experiential Learning. In: Peter Alheit und Dorothea Pliening: (Hrsg): Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European PracticeS. Universität Bremen 1999, S. 115-139. bes. S. 120

347) Storan S. 21

348) Storan S. 21

349) Storan S. 23

350) Storan S. 27

351) Sue Georgious, Director of the Open College Network for Central England: APEL in Europe – New challengeS. In: Alheit/Pliening 1999, S. 31-42, bes. S. 33

352) Georgious S. 33/34 u.42

353) Sam Bailie, Celia O'Hagan, University of Ulster, Northern Ireland: Accrediting prior experiential learning in Higher Education: Bridging the gap between formal and informal learning. In: Alheit S. 46-61, bes. S. 52-55

354) A.P. Wailey, R.J.Simpson: The great uncashed: AP(E)L, credit systems and social inclusion within Higher Education. In: Alheit S. 105-114, bes. S. 108-109

355) The Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILT): Continuing Professional Development, London 2000

356) Davies S. 133-134

357) Björnavold I, S. 75

358) Henriette Perker, Centre pour le developpement de l' information sur la formation permanente, Bericht vom November 1994, Paris 1994, S. 2

359) Björnavold I. S. 55

360) Björnavold I, S. 59-60

361) Perker S. 2

362) Perker S. 3

363) Perker S. 4

364) Perker S. 6

365) Perker S. 6

366) Perker S. 3

367) Perker S. 6

368) Davies S. 118 u. 121

369) Davies S. 118

370) Davies S. 121

371) Davies S. 121-122

372) Davies S. 121-122

373) Davies S. 125

374) Davies S. 123 u. 126

375) Davies S. 118

376) Davies S. 118

377) Davies S. 131

378) Davies S. 132

379) Davies S. 135-136

380) Davies S. 133

381) Günther Dohmen: Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute, Oktober 1999, S. 46-51

382) Björnavold I, S. 33-34

383) Björnavold I, S. 39

384) Björnavold I, S. 41

385) Björnavold I, S. 41

386) Agnieszka Bron: APEL from Three Perspectives: Micro, Meso and Macro. In: Alheit S. 140-146

387) Bron S. 142

388) Bron S. 142

389) Bron S. 143

390) Bron S. 145

391) Bron S. 149

392) Bron S. 155

393) Björnavold I, S. 50

394) Björnavold I, S. 50

395) Björnavold I, S. 52

396) Ph.Gonon, L.Sgier: Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Modula Altendorf 1999

397) Res Marty: Berufliche Qualifizierung und Modularisierung. Autorisierte Fassung eines ausführlichen Berichts beim „Forum Bildung“ am 14./15.7.2000 in Berlin, S. 1

398) Marty S. 1

399) E.Wettstein, M.Behrens, P.Müller: Anerkennung fremder Lernleistung . Modula 1999
400) Marty S. 3

401) Marty S. 2

402) MODULA Info 2/2000, S. 8-10
- W.Goetze, R.Marty, E.Zeltner: Modularisieung in der Grundbildung, Modula 1999.

403) MODULA 2/2000, S. 6-7

404) Gesellschaft CH-Q: Schweizerisches Qualifikationsbuch/ Dossier Swiss de Qualification. Altendorf 1999

405) Marty S. 3

406) Modula: Leitfaden zur Beschreibung eines Moduls (2000) , Leitfaden für Kompetenznachweise (2000) und Leitfaden für Anbieter, 1.1.2001

407) John Erpenbeck, Volker Heyse: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999

408) Marty S. 4

409) MODULA Info 1/2000

410) E.Wettstein, S. Friedrichs, P.Müller: Nachweisinstrumente, Qualifikationsbuch. Modula Altendorf 1999

411) M.Behrens, R.Jost, C.Merazzi, K.Spiess: Harmonisierung und gegenseitige Anerkennung von Modulen. Modula Altendorf 1999

412) Bernadette Kadiski: Lernen ist überall möglich, doch wie kann man erfassen, was jemand tatsächlich gelernt hat? In: Berufsbildung 57, S. 19-20, Zitat auf S. 20

413) Barbara Merrill and Stephen Hill: Lifelong Learning through APEL: A UK Perspective. In: Peter Alheit u.a. (Hrsg): Lifelong Learning inside and outside of SchoolS. Second European Conferenc Lifelong Learning. Collected Papers Vol.2, Roskilde University Print 2000, S. 526-539

414) Dieter Kirchhöfer: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-Report Heft 66, Berlin Sept.2000, bes. S. 11-17 und S. 83-85

415) Kirchhöfer S. 78/79

416) Kirchhöfer S. 79

417) Kirchhöfer S. 87

418) Kirchhöfer S. 79-80

419) Kirchhöfer S. 14

420) Kirchhöfer S. 90

421) Kirchhöfer S. 24 u. S. 36/37

422) Kirchhöfer S. 39

423) Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Paris 1996

424) Alexander Renkl: Die „unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln. Research Report des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Päd. Psychologie der Univ. München Nr.41, Sept. 1994
   - Alexander Renkl, Heinz Mandl, Hans Gruber: Inert Knowledge. Analyses and RemedieS. In: Educational Psychologist 2/1996, S. 115-121

425) Michael Polanyi: The Tacit Dimension, New York 1966

426) Neuweg S. 207, Stoffer S. 234, Oerter S. 240-242

427) Jens Lipski: Lernen und Interesse, und
   - Jens Lipski: Für das Leben lernen – aber wo ? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen

   Beide in : Deutsches Jugendinstitut (DJI): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts „Lebenswelten als Lernwelten". München 2000, S. 5-9 und S. 43-49 Zitat auf S. 43

428) Lipski S. 8

429) Lipski S. 8

430) Heinz Mandl, Manfred Prenzel, Cornelia Gräsel: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft Heft 2, 1992, S. 126-143

431) Council of Europe: Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Strasbourg 2000, bes. S. 36

432) David E. Gray: The Internet in Lifelong Learning: Liberation or Alienation. In: International Journal of Lifelong Education Vol.18, March-April 1999, S. 119-126, Zitat auf S. 120

433) Gray S. 122

434) Gray S. 122

435) Gray S. 123-125

436) Dieter Euler: Multimediales Lernen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung Heft 51, 1998, S. 2

437) Birgitta Axelsson: Learning at Science Centres – „a Little Acorn" ? In: Peter Alheit u.a.(Hrsg): Lifelong Learning Inside and Outside of SchoolS. Second European Confe-

rence on Lifelong Learning, Bremen 1999, Collected Papers, Vol.I, Roskilde University Print, Roskilde Denmark 2000, S. 262-289

438) Axelsson S. 284

439) Helsinki University of Technology: Lifelong Learning Institute Dipoli, Espoo, Finland

440) A.J.Cropley: Educational Brokering: Access to lifelong education ? International Review of Education, XXIII,1977, Heft 3, S. 339-343)

441) Sheila Dale: The Adult Independent Learning Project: work with adult self-directed leraners in public librarieS. In: J.Librarianship II, April 1979, S. 83-106

442) Hochschule für Bibliotheks- und Informationswesen Stuttgart: Informationsspezialisten zwischen Technik und gesellschaftlicher Verantwortung. Tagungsband zum Internationalen Kongreß vom 4.-5.12.1995, HBL Stuttgart 1995

443) Ingrid Bussmann: Bibliothek 21 – Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen. In: KAW: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4.-6.11.1998, BMBF Bonn 1999, S. 98-112

444) Hannelore Jouly: Bibliotheken: Stützpunkte und Ateliers für selbstgesteuertes Lernen. Stadtbücherei Stuttgart 1999

445) Adolf Grimme Institut: Lernfest 98, Rückblick auf das erste bundesweite Lernfest. Münster 1998

446) A.P.P.:A French Example of Open Learning Centers „Personalised Open Learning Centre“ IOTA Paris 1995, S. 1

447) FO-APP – Centre de Formation OuverteS. Ateliers de Pedagogie Personalisee, Paris 1998, S. 1

448) FOAPP S. ¾

449) FOAPP S. 3

450) FOAPP Appendix 1, 2 et 3

451) FOAPP Appendix 4

452) FOAPP S. 1

453) Francoise Thorin: The National Education’s Contribution to Adult Education in France. Ministry of Education, Research and Vocational Insertion, Paris October 1995, S. 1-3

454) IOTA Circulaire du 14 Janvier 1994

455) A.A.P.S. S. 2

456) LeMagazine, Nr.13. EU Brussel 2000, S. 23

457) LeMagazine 13, 2000, S. 23

458) Le Magazine 13, 2000, S. 23

459) LeMagazine 13, 2000, S. 23

460) LeMagazine 13, 2000, S. 23

461) University for Industry. Engaging people in learning for life. A summary. Department for Education and Employment (DfEE), London 1998

462) DfEE: Flexible Learning Strategies: Learning Centres – A Guide. Cambridge Learning Systems Ltd. London 1997

463) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lernzentren – Ein Ratgeber. Soest 2000. Vorwort von Otto Georg Wack S. 3-4

464) Open Learning Agency http://www.ola.bc.ca

465) Provincial Learning Network, 28.4.97, S. ½

466) OLA: Education Program Plans 1996-99, S. 1

467) http://www.ola.bc.ca

468) E-Mail Information von Direktor Dr. Tony Bates, Mitglied des Konsortiums, das die neue virtuelle Universität vorbereitet (14.11.2000)

469) OLA Interim Report of the Distibuted Learning Task Force, Nov.26, 1996

470) Wolfgang Geisler: Philadelphia ist unser CampuS. Philadelphia ist unser Curriculum. Dossier über das Parkway-Programm in Philadelphia , USA. In: b:e, 26, S. 26-28

471) Gabriele Steffen: Bürger-Lernen. Die Stadt als Fundament der Lerngesellschaft. In: Günther Dohmen: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. BMBF Bonn 1999, S. 269-329

472) Comment: Lifelong Learning for People in Europe. Heft Nr.19, January 1997: Learning CitieS. S. 13

473) Journal of the European Communities 10/1/97, zitiert aus Comment 19, 1997, S. 4

474) Kent County Council/ Kent Association of Further Education Corporations/Kent Forum for Lifelong Learning: Invest in Kent. Kent Learning our Future. The Summary. 1996-2006, May 1996
   - Kent Training and Enterprise Council (TEC):„Kent Learning: Creating a Lifelong Learning Region“ o.J.
   - Kent Learning Team: The Kent Prospects, Update 4 o.J.

475) Konferenz der nordischen Erziehungsminister vom 7.-8.11.1996 in Copenhagen.

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

bmb+f

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

BMBF PUBLIK