

„Informelles Lernen“ – Neue Kontingenzformel, Expansion des Pädagogischen oder erziehungswissenschaftliche Grenzbestimmung?

Sammelrezension zu:

Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 255 S. ISBN 3-531-14369-7. Preis: 24,90 €.

Claus J. Tully (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 170 S. ISBN 3-531-14448-0. Preis: 22,90 €.

Beatrice Hungerland/Bernd Overwien (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 277 S. ISBN 3-8100-4230-7. Preis: 27,90 €.

Rita Meyer/Peter Dehnbostel/Dierk Harder/Thomas Schröder (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster: Waxmann 2004. 220 S. ISBN 3-8309-1386-9. Preis: 22,50 €.

Peter Dehnbostel/Philipp Gonon (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld: W. Bertelsmann 2004. 161 S. ISBN 3-7639-3254-2. Preis: 19,90 €.

Fast mutet es paradox an: In dem Maße, in dem Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb als erziehungswissenschaftliche Begriffe (wieder) an Rang und Ausstrahlung gewinnen, wird scheinbar gleichzeitig die Zuständigkeit pädagogischer Settings dafür zurückgenommen. Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb finden nur zum Teil in pädagogischen Arrangements statt. Sie finden sich statt dessen vor allem außerhalb dieser Settings in den alltäglichen Lebensvollzügen als *informelles Lernen*, als *informelle Bildung* und als *informeller Kompetenzerwerb*. Damit ist nun aber zunächst nur auf den mit dem Konzept Sozialisation bekannten Umstand verwiesen, dass Individuation

mehr ist und auch anderes als planmäßige Erziehung. Warum also diese „neuen“ Konzepte? Warum gerade jetzt? Und warum in dieser Breite? – Hier bieten sich zwei Erklärungen an: Auf der einen Seite kann es mit diesen Konzepten darum gehen, die Grenzen des Pädagogischen genauer zu bestimmen. Damit bestünde die Möglichkeit, pädagogische Verantwortung dort festzusetzen, wo sie material vorliegt. Auf der anderen Seite könnte hier versucht werden, etwas theoretisch und konzeptionell zu bannen, was zunächst als das Andere dem Pädagogischen gegenübertritt. Dies könnte sich entweder im Sinne neuer Kontingenzformeln vollziehen, mit denen das Nicht-Greifbare in pädä-

gogischen Termini als das Eigene erscheint. Oder es wird mit dieser begrifflichen Aneignung eine neue Offensive der Expansion des Pädagogischen eingeleitet, die nun auch das Umfeld pädagogischer Arrangements pädagogisch zu gestalten oder zumindest zu verwenden trachtet.

Kontingenzformel, Expansion oder Grenzbestimmung? – Die folgenden Publikationen legen Begriffs- und Verhältnisbestimmungen vor, die im Weiteren genauer betrachtet werden sollen.

Otto/Rauschenbach, Die andere Seite der Bildung. Von den hier zu besprechenden Publikationen ist der Referenzrahmen dieser Veröffentlichung am deutlichsten durch die Bildungsdebatte nach PISA bestimmt. Dabei geht es den Herausgebern darum, einerseits die Verengung der Bildungsdebatte auf Schule und Unterricht durch eine sozialpädagogische Perspektive aufzubrechen und andererseits mit einer Neukonturierung der Kinder- und Jugendhilfe diese konzeptionell in ein erweitertes Gesamtkonzept von Bildung zu integrieren. Den dazugehörigen Begründungsrahmen liefern Thomas RAUSCHENBACH und Hans-Uwe OTTO in ihrem Einführungsbeitrag. Die Befunde von PISA und IGLU verweisen auf die steigende Relevanz der non-formalen und informellen Bildung. Damit sei nun auch die Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe neben „all den anderen Sozialräumen“ neu zu bestimmen (S. 17). Sie fordern hier eine stärkere Gewichtung der bildungspolitischen gegenüber einer sozialpolitischen Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe.

Der Aufgabe einer Neubestimmung der Sozialpädagogik im Verhältnis zur schulischen Bildung widmen sich die Mehrheit der folgenden Beiträge. Im 1. Teil sind dazu sechs allgemeinere Beiträge versammelt. Klaus-Jürgen TILLMANN problematisiert etwa die Orientierung unseres Schulsystems an Homogenität, die – ohnehin nur fiktiv – zum Ausschluss der jeweils leistungsschwächeren Schüler führt, statt sie zu fördern. Roland MERTEN verdeutlicht mit Bezug auf die Geschichte der sozialpädagogischen Theorie, dass Sozialpädagogik immer schon die sozialen Bedingungen von Bildung im Blick und deren Gestaltung als staatliche Aufgabe formuliert habe. Mit Bezug auf PISA-Befunde wird gefordert, dass Bildungspolitik auch Sozialpolitik sei, gleichzeitig aber der Bildungsauftrag der Sozialpädagogik gestärkt werden müsse. Gleiches vertritt Michael WINKLER in seinem

Beitrag, wobei er deutlicher auf die Eigenlogik der Sozialpädagogik verweist, die – anders als Schule – sich auch gegen gesellschaftliche Strukturen zu stellen habe. Weniger sozialpädagogisch orientiert plädiert der Beitrag von Wolfgang BÖTTCHER für eine grundlegende paradigmatische Neuorientierung bei der Reform von Bildungsorganisationen nach ökonomischen Kriterien. Sein Programm der „4 E“ beinhaltet z.B. auch eine größere Gestaltungsautonomie der einzelnen Bildungsorganisation, die vielleicht den Rahmen für eine Neubestimmung der Schule abgeben kann. Spannungen zwischen Effektivitätskriterien und der Sozialpädagogik werden im Beitrag jedoch nicht reflektiert. Karin BOCK wiederum setzt an einer Problematisierung des Bildungsbegriffs bei PISA an und entwirft Bildung als konstruktive Aneignung und Veränderung bestehender Welt- und Selbstverhältnisse. Als notwendige Ergänzung von PISA und als Option einer künftigen Kinder- und Jugendhilfeforschung sollten deshalb die subjektiven und mit chaotischen Momenten versehenen Prozessverläufe in ihren Einbettungen untersucht werden. Den Abschluss des 1. Teils bildet der Beitrag von Rainer TREPTOW, der eine Emanzipation der Jugendhilfe aus der Dominanz eines schulischen Bildungsbegriffs fordert. Dazu wären die nationalen Kinder- und Jugendberichte durch regelmäßige internationale Expertisen zu ergänzen und die eigene Bildungsabwehr (ja der Rückzug auf die informellen Bereiche) zu überwinden.

Der 2. Teil konkretisiert die Frage nach dem Bildungspotenzial der Sozialpädagogik anhand der Arbeit mit Kindern. Dass ein Bildungsauftrag des Kindergartens grundlegend vorhanden ist und der Kindergarten der Elementarbereich des Bildungswesens sei, vertreten jeweils Ludwig LIEGLE und Hans-Günther ROBBACH in ihren Beiträgen. Dieser Bildungsauftrag müsse aber nun über die Vielfalt der Ansätze und gegen die Dominanz der Aufgabenbestimmung der Betreuung weiter konturiert werden. Die Entwicklung von Schulfähigkeit wäre als eine Aufgabe des Kindergartens anzusehen. – Die Abgrenzung des Bildungsbegriffs des Kindergartens von den Begriffen Erziehen und Betreuen fordert auch der Beitrag von Sabine ANDRESEN. Danach ginge es um die Reflexion des Zusammenhangs von Bildungschancen und sozialer Herkunft, aber auch um die Unverfügbarkeit des Kindes.

Im 3. Teil wird nach dem Bildungspotential der Jugendarbeit gefragt. Dass ein Bildungsauftrag in

der Jugendarbeit lange Tradition hat, gleichzeitig aber von der Praxis der Jugendarbeit weit entfernt ist, verdeutlichen in ihren Beiträgen z.B. Benedikt STURZENHECKER und Albert SCHERR. Der Bildungsanspruch sei daher neu zu akzentuieren und Kinder- und Jugendarbeit als bildungsorientierte Sozialisationsinstanz zu denken. Dabei seien gleichermaßen die Möglichkeiten der Partizipation in der Jugendarbeit zu stärken wie auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Autonomie zu berücksichtigen. Max FUCHS bezieht diese Überlegungen auf die Kinder- und Jugendkulturarbeit und regt an zu überprüfen, inwieweit das Konzept der „Lebensbewältigung“ mit seiner Nähe zur nonformalen Bildung als Bildungskonzept tauglich ist. Ähnlich argumentiert der Beitrag von Christian REUTLINGER, der auf das Aneignungshandeln Jugendlicher in benachteiligten Quartieren und den darin erworbenen Schlüsselqualifikationen fokussiert. Am Beispiel Heranwachsender mit Migrationshintergrund zeigt Isabell DIEHM auf, dass die Etablierung der Kinder- und Jugendhilfe als komplementärer Bildungsort nicht durch Stereotypisierungen der Professionellen gefährdet werden darf.

Im 4. Teil des Bandes sind abschließend drei Beiträge zu übergreifenden Perspektiven versammelt. Anhand der Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts verdeutlicht Karin BÖLLERT die Notwendigkeit eines neuen Entsprechungsverhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. In der Differenz zur Formalisierung schulischer Angebote liege die besondere Chance der Kinder- und Jugendhilfe, ihren eigenen Bildungsauftrag zu konturieren. – Heinz SÜNKER verweist bisher am deutlichsten auf die „permanente Verletzung von Gerechtigkeitsvorstellungen im Bildungsbereich“ (S. 223). Statt dreigliedrigem Schulsystem wäre durch Schule die Fähigkeit der politischen Mitbestimmung und der Teilnahme am Produktionsprozess für jeden sicherzustellen. Hans THIERSCH fordert ein Aufbrechen der Hegemonie eines scholarisierten Bildungsbegriffs und einer Unterstützungsfunktion Sozialer Arbeit. Besonders die bildungszugewandten Bereiche (wie Kindergarten und Jugendarbeit) wären als Repräsentanten der nicht formalisierten Bildung gleichwertig neben Schule zu stellen.

Tully, Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Der thematische Rahmen dieses Bandes geht allgemeiner von veränderten Anforderungen moderner Gesellschaften aus, die hier auf neue medientechnologische Aneignungsformen fokussiert werden. Diesen Rahmen spannt der Einführungsbeitrag von Claus J. TULLY mit der Frage nach neuen Lernkonzepten in der Informationsgesellschaft auf. Während die Industriegesellschaft an eine Formalisierung des Lernens gebunden war, scheinen Informationsgesellschaften besonders durch technische Entwicklungen auf informelles Lernen angewiesen zu sein. Offen bleibt, wie Schule mit dieser „Wende“ des Lernens umgeht. In drei Teilen behandeln die weiteren Beiträge die These der Informalisierung des Lernens, die Nutzung neuer Medientechnologien sowie die These der Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Zunächst widmet sich TULLY den veränderten Aneignungsformen neuer Medientechnologien, die durch ihre „Multioptionalität“ den Orientierungen von Jugend besonders entgegenkommen. Nicht die systematische Aneignung, sondern die intuitive Nutzung kennzeichnet die moderne Aneignungsform. Die Konsequenzen für Schule und die sozialen Folgen müssen jedoch noch genauer analysiert werden. Wie die informelle Aneignung neuer Medientechnologien aussehen kann, verdeutlicht Waldemar VOGELGESANG in seinem Beitrag zu LAN-Partys. Am Material aus dem Forschungsprojekt „Jugend- und Medienkultur“ wird gezeigt, wie informelle Aneignungsprozesse, soziale Kontextualisierungen und kreative Gestaltungen bei Jugendlichen entstehen. Medienkompetenz entsteht hier eher naturwüchsig, jedoch nicht für alle Jugendlichen in gleicher Weise. Deshalb braucht es neben schulischen Angebotsverbesserungen auch im außerschulischen Bereich Projekte der Jugendarbeit.

Bernhard SCHMIDT und Rudolf TIPPELT vertreten in ihrem Beitrag die These, dass mit E-Learning das gesteigerte Bildungspotential des Internet für Jugendliche (und junge Erwachsene) genutzt werden kann, weil Partizipation und selbstbestimmtes Lernen „zur Selbstinitiation von Bildungsprozessen ermutigt“ (S. 87). Die Fähigkeiten zu selbstreguliertem Lernen, zu kooperativem Wissensaufbau und zu einem reflektierten Umgang mit neuen Medien werden als die entscheidenden Lernkompetenzen für die Bewälti-

gung der Zukunft in einer konstruktivistischen Lernphilosophie gebündelt und am Beispiel einer eigenen virtuellen Lehrveranstaltung belegt. Auch Heike SCHAUMBURG und Ludwig J. ISSING bedienen sich eines konstruktivistischen Lernkonzeptes, um die (notwendige) Entwicklung einer neuen Lernkultur durch den Einsatz von Laptops in der Schule zu begründen. Die wissenschaftliche Begleitung eines vierjährigen Pilotversuchs an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium zeigt neben einem Zuwachs an Offenheit und Selbständigkeit aber auch die Widerstände einiger Lehrer beim Aufbrechen tradierter Rollenverständnisse.

Manuela du BOIS-REYMOND verbindet die Überlegungen zu einem neuen Lernhabitus mit dem Ziel einer progressiven europäischen Bildungs- und Jugendpolitik. Um den Anforderungen der Zukunft und den Veränderungen im Lebenslauf jugendlicher Lerner zu entsprechen, sei formales und informelles Lernen (z.B. im Konzept der Ganztagschule) neu zueinander zu vermitteln. An Zukunftsszenarien und Praxisbeispielen wird gezeigt, wie ein partizipatorisches Lernen aussehen kann, das auf eine Auflösung tradierter Rollen von Lernern und Lehrern setzt und intrinsisch motiviert ist.

Hungerland/Overwien, Kompetenzentwicklung im Wandel. Dieser Band zentriert die Überlegungen zur wachsenden Bedeutung informeller Lernprozesse um das Konzept des Kompetenzerwerbs. Einführend machen Beatrice HUNGERLAND und Bernd OVERWIEN deutlich, dass Kompetenzerwerb (auch) außerhalb etablierter Lernstrukturen erfolgt, weil informelles Lernen immer schon Voraussetzung und Weiterführung formaler Lernprozesse ist. Mit dem Kompetenzbegriff sind Lernen und Bildung stärker auf Biographieverläufe zu beziehen. Die konstruktivistischen Implikationen informellen Lernens haben nun für Schule erhebliche Konsequenzen, da sie das generationale Verhältnis insgesamt verändern.

Im 1. Teil markiert Claus J. TULLY die Eckpunkte einer neuen Lernkultur in der Informationsgesellschaft. Da gesellschaftlicher Wandel immer auch Veränderungen des Lernens bewirkt, liegt mit der Verbreitung neuer Medientechnologien gegenwärtig ein Umbruch der Lernkultur und ein Bedeutungsverlust formalisierter Lernkulturen (z.B. der Schule) vor. Am Beispiel einer Schülerbefragung wird belegt, dass die Aneignung v.a.

spielerisch und intuitiv erfolgt, Lernarrangements flexibel bestimmt werden und die klare Trennung von Experte und Laie aufweicht.

Den Auftakt im 2. Teil des Bandes zum Kompetenzerwerb in der Arbeit macht der Beitrag von Peter DEHNBOSTEL. Auf der Grundlage einer Systematisierung betrieblicher Lern- und Wissensformen wird argumentiert, dass das Ziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz die Integration von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen voraussetzt. Die Umsetzung dieser Orientierung wird anhand neuer Konzepte dezentraler Berufsbildung (z.B. der Lerninsel) gezeigt. Gabriele MOLZBERGER und Bernd OVERWIEN vertiefen diesen Aspekt auf der Grundlage einer Studie zum informellen Lernen in Klein- und Mittelbetrieben im IT-Bereich. In ihr wurden mithilfe von Leitfadeninterviews drei qualitative Betriebsfallstudien angefertigt und eine Fragebogenerhebung angeschlossen. Auch wenn die so gewonnenen Ergebnisse nicht immer vermittelt werden können, wird doch die hohe Bedeutung informellen Lernens z.B. im direkten Austausch mit Kollegen aufgezeigt. Inwieweit für die berufliche Handlungskompetenz auch familial erworbene Kompetenzen bedeutsam sind und erfasst werden können, diskutiert der Beitrag von Annemarie GERZER-SASS anhand des Instruments der „Kompetenzbilanz“. Eine Befragung verdeutlicht, dass in der Familienarbeit durchaus relevante Kompetenzen erworben werden können. Allerdings müsse eine Aufwertung dieser Familienarbeit auch in den Unternehmen und in der Politik erfolgen.

Der 3. Teil behandelt den Kompetenzerwerb durch Arbeit bei Kindern. Dabei wird in den drei Beiträgen gegen die einseitige Sichtweise von Kinderarbeit als Ausbeutung die These vertreten, dass im Ernstcharakter der Arbeitstätigkeit nichterkannte Lernpotentiale freigesetzt werden. Anne WIHSTUTZ verweist auf die Wichtigkeit, die Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen der Kinder selbst zur Kenntnis zu nehmen. Im Durchgang durch statistische Erhebungen zeigt sie, dass „Arbeit“ zum Alltag von Kindern und Jugendlichen in Deutschland gehört und einen positiven Beitrag zur Selbstbildung leisten kann. Diese These spezifiziert Helga ZEIHNER für die familiäre Hausarbeit. Dabei wird problematisiert, dass Kinder zunehmend aus der familialen Hausarbeit ausgeschlossen werden und damit wichtige Lernpotentiale verloren gehen. Ein Wiedereindringen von

Kindern in die Arbeitswelt diagnostiziert dagegen Dieter KIRCHHÖFER. Wie kindliche Tätigkeiten in die Arbeitswelt übergehen können, wird an Beispielen verdeutlicht.

Drei Beiträge im 4. Teil erweitern das Thema der Arbeit bei Kindern mit internationalen Befunden. Manfred LIEBEL greift dazu die Diskussion über Kosten und Nutzen der Kinderarbeit in den USA auf und zeigt, dass sich dort eine ambivalente Betrachtung durchgesetzt hat. Insgesamt decken sich die Überlegungen zu den Gewinnen der Kinderarbeit, mit denen in der deutschen Diskussion. Jedoch sollte die seit den 1990er-Jahren sich in den USA durchsetzende Berücksichtigung der je besonderen Lebensumstände und soziokulturellen Kontexte auch für die Betrachtungen hierzulande sensibilisieren. Dies findet sich auch im Beitrag von Olga NIEUWENHUIJS, die auf der Grundlage eigener anthropologischer Studien in einem Küstenort (Poomkara) in Kerala (Indien) für eine Reflexion unserer eigenen Perspektive plädiert. So seien der Kompetenzerwerb und der wirtschaftliche Erhalt der Familien und der Regionen durch Kinderarbeit nicht zu ignorieren. Vor allem aber sei unsere Sicht auf Kindheit eurozentristisch begrenzt: „Save for a minority of privileged children, childhood is not a period of idleness and luxury consumption.“ (S. 195) Wie an informell erworbene Kompetenzen angeknüpft werden kann und diese in der Entwicklungszusammenarbeit für eine nachhaltige Verbesserung von Lebenslagen genutzt werden können, zeigt der Beitrag von Hans-Heiner RUDOLPH. An vier internationalen Beispielen wird aufgezeigt, wie unter aktiver Beteiligung der Jugendlichen eine Steigerung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Selbstorganisation erreicht wird.

Um Kompetenzerwerb im Spannungsfeld zwischen Schule und Freizeit zentrieren sich drei Beiträge im 5. Teil des Bandes. Das die Kindersportkultur ein wesentliches biographisches Lernfeld für die Aneignung von Lebensführungskompetenzen sei, vertritt Peter BÜCHNER. Anhand von vier biographischen Fallstudien wird die These untermauert, dass über die Teilhabe an Kindersportkulturen durch die Eigenaktivität und die Eigeninvestitionen Prozesse der Selbst-Bildung und -reflexion stimuliert werden. Für eine partizipatorische Lernkultur plädiert der Beitrag von Ulrich KLEMM. Vehement wird eine Entschulung der Schule gefordert, die angesichts ihrer Mängel nur

deshalb unantastbar scheint, weil sie einen derart starken Legitimationskontext ausgebildet hat. Auch Jens LIPSKI fordert eine Veränderung von Schule, die aus dem Vergleich mit dem Lernen in der Freizeit resultiert. Lernen als Entwicklung von Lebenskompetenz findet v.a. in Lebensprojekten – nicht in der Schule – statt. Die Beratung und Unterstützung bei (Lebens-)Projekten müsse deshalb stärker Aufgabe der Schule werden. Gefordert wird eine Veränderung der Schulkultur in Richtung vernetzte Schulen oder Ganztagschulen.

Meyer u.a., Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Dieser Band bindet (wie auch der folgende) die Überlegungen zum informellen Lernen in den Kontext der beruflichen Weiterbildung ein. In vier Teilen werden 14 Beiträge vorgelegt, die sich aktuellen Tendenzen in der Weiterbildung, der Erfassung von Kompetenzen, der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung und schließlich der konkreten Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems widmen.

Den 1. Teil eröffnet Rainer BRÖDEL, der eine Erweiterung des Lernbegriffs und des pädagogischen Blicks mit dem Terminus des lebenslangen Lernens konstatiert. Statt einer anlassbezogenen Weiterbildung gewannen so die Vernetzung unterschiedlicher Lernkontexte sowie die Eigenaktivität der Lernenden an Bedeutung. Kritisch sei aber die neue Gewichtung von Autonomie und Selbstlernkompetenz, weil diese in Abhängigkeit von sozialen Milieus auch zu neuen Ungleichheiten führen kann. Dick MORAAL, Gudrun SCHÖNFELD und Uwe GRÜNEWALD geben im anschließenden Beitrag einen Überblick über neue Weiterbildungsformen und fragen nach alternativen Erfassungskonzepten für die Weiterbildungsstatistik. Sie schlagen eine Dreiteilung vor, die Lernumgebungen zum Zwecke des Lernens, umgestaltete Lernumgebungen mit einem primären anderen Zweck und jegliche nichtintentionale Lernprozesse unterscheidet. Im Beitrag von Gabriele MOLZBERGER und Bernd OVERWIEN werden Forschungsergebnisse einer Studie zum informellen Lernen in IT-Betrieben vorgestellt. Über drei qualitative Betriebsfallstudien und eine Befragung von 500 Klein- und Mittelbetrieben konnte die hohe Bedeutung des kommunikativen Lernens unter Kollegen gezeigt werden.

Im 2. Teil schlägt Jörg KNOLL in seinem Beitrag für die Erwachsenenbildung und Weiterbil-

dung eine Orientierung an Ansätzen der Organisationsentwicklung vor. Die Orientierung auf die Beteiligung der Betroffenen lässt sich hier auf die aktive Mitwirkung der Teilnehmer an der Weiterbildung beziehen. Wichtig sei aber auch eine Außensicht auf das eigene Qualitätsmanagement. Gerwin KOHLBECKER und Bernd WEISSCHUH diskutieren dies am Beispiel eines neuen Ausbildungsmodells der Daimler Chrysler AG, in dem der Entwicklungsprozess der Auszubildenden kontinuierlich begleitet und im Dialog beurteilt wird. Gemessen wird die Kompetenz über ein standardisiertes Instrument der Selbsteinschätzung entlang der aufgelisteten Schlüsselqualifikationen, wobei informell oder non-formell erworbene Kompetenzen miteinbezogen werden können. Julia GILLEN und Gerald PROß schlagen das Konzept „Profiling & Coaching“ vor, das aus einer Kombination von Kompetenzanalyse und Entwicklungsberatung besteht. Mittels „Kompetenzreflektor“ wird ein persönliches Kompetenzprofil erarbeitet, das dann in eine individuelle Zukunftsperspektive überführt wird.

Im 3. Teil des Bandes stellt zunächst Michael EHRKE das neue IT-Weiterbildungssystem als gelungene Verbindung von Kompetenzentwicklung und Karriereplanung sowie von informellen und formellen Lernen vor. Gestützt durch Ergebnisse der Weiterbildungsforschung wird hier die Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit und mit größerer Selbstregulierung durch die Teilnehmer gestaltet. Auch der Beitrag von Matthias ROHS und Johannes EINHAUS bezieht sich auf die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung im IT-Bereich und verdeutlicht den positiven Einfluss solcher Weiterbildung auf die Lernkultur des Unternehmens. Guido NEUMANN zeigt im Anschluss, dass die arbeitsorientierte Weiterbildung wichtige Impulse von der Berufsausbildung erhalten hat. So waren die Orientierung auf ganze Handlungen in Referenzprozessen und die Bedeutung einer netzwerkartigen Lernortkooperation wegweisend für die IT-Weiterbildung.

Im 4. Teil geben zu Beginn Peter DEHNBOSTEL, Dierk HARDER und Rita MEYER einen Überblick über das Entwicklungs- und Forschungsprojekt ITAQU. Sie verdeutlichen u.a. die Verbindung von Kompetenzentwicklung und individueller Karriereplanung, die netzwerkartige Kooperation von Lernorten sowie die Schrittfolge des Qualifizierungskonzeptes. Im Anschluss vertieft Rita MEYER

den Aspekt der Begleitforschung als Beitrag der Institutionalisierung der IT-Weiterbildung. So bestand die Hauptaufgabe in der Entwicklung und Erprobung arbeitsprozessorientierter Qualifizierungsmaßnahmen. Peter DEHNBOSTEL und Dierk HARDER vertreten anschließend die These, dass die Bildungsträger durch die Neuorientierung der Weiterbildung von einem grundlegenden Organisationswandel betroffen sind. Dies betrifft die Neuausrichtung auf Netzwerkkoooperation, auf Coachingprozesse sowie auf Organisations- und Personalentwicklung.

In den beiden abschließenden Beiträgen greift Thomas SCHRÖDER die Aspekte der Arbeitsprozess- und Kompetenzanalyse sowie der Arbeits- und Lernaufgaben aus dem Weiterbildungskonzept auf. Dabei wird in beiden Beiträgen noch einmal auf den Aufbau des IT-Weiterbildungssystems eingegangen, so dass es zu einigen Überschneidungen mit anderen Beiträgen des Bandes kommt.

Dehnbostel/Gonon, Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit. Dieser Band legt elf Beiträge in zwei Teilen zu Grundlegungen und zu Forschungsansätzen des informellen Lernens vor. – Eine gute Grundlegung liefert der Beitrag von Peter DEHNBOSTEL im 1. Teil. Nach einer Begriffsklärung des informellen Lernens wird gezeigt, wie in neuen Lernkonzepten implizite Lernprozesse in der Arbeit aber auch aus sonstigen Lebensbereichen einbezogen und mit formellen Lernen verknüpft werden. Dabei sei informell erworbenes, implizites Wissen der Mitarbeiter auch hoch bedeutsam für die Leistungsfähigkeit des Unternehmens. Andreas DIETRICH widmet sich in seinem Beitrag dem Verhältnis von informellem Lernen und Weiterbildungsmanagement. Er zeigt auf, dass nur auf dem ersten Blick zwei scheinbar gegensätzliche Orientierungen vorliegen, die schließlich in ein Verhältnis der Komplementarität überführt werden können. Der Beitrag von Philipp GONON systematisiert aus der Perspektive unterschiedlicher Positionen der betrieblichen Weiterbildung die Gewichtung informellen Lernens. Hier ist besonders mit der „Transformationsthese“ eine prinzipielle Offenheit gegenüber neuen Lernformen und eine Aufwertung des informellen Lernens verbunden. Die Konzeption eines Forschungsprojektes zur Unterstützung des Lernens in der Arbeit stellt Friederike NICKLAS in ihrem

Beitrag vor. Geplant ist ein Längsschnittdesign, das teilnehmende Beobachtung und biographische Analysen eng verzahnt mit Konzeptionsarbeit und Rückmeldungen an den Betrieb und die Weiterbildungsverantwortlichen. Beatrix NIEMEYER vertritt in ihrem Beitrag die These, das informelles Lernen die Chancen für berufliche und soziale Partizipation erhöht. Informelles Lernen sei besonders dort eine Alternative, wo die Beteiligung an formellen Lernprozessen erschwert oder verhindert ist. Am Beispiel der sozialen Integration benachteiligter junger Menschen zeigt sich, dass eine Motivation zum Lernen und Arbeiten v.a. dann gelingt, wenn die Jugendlichen Lernen nicht merken. Im Anschluss legt dann Bernd OVERWIEN einen guten Überblick über die internationale Diskussion des informellen Lernens vor. Angesichts der Schwierigkeit der einheitlichen Begriffsbestimmung in europäischen Debatten setze sich zunehmend eine „dreiteilige Begrifflichkeit“ von formalem Lernen, nicht formalem Lernen und informellem Lernen durch. Studien zum informellen Lernen zeigen zwar übereinstimmend einen Zuwachs an Kompetenzen und Selbstbewusstsein auf. Welche Voraussetzungen aber für informelles Lernen zu schaffen sind und wie dieses sinnvoll mit formalem Lernen zu verbinden sei, ist noch weitgehend ungeklärt.

Die Beiträge im 2. Teil eröffnet Uwe ELSHOLZ. Er widmet sich den noch wenig beachteten Lern- oder Teilnehmernetzwerken als Lernform. Am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Netzwerks „Kompenetz“ wird illustriert, wie über einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch eine „kooperative Kompetenzentwicklung“ angeregt und unterstützt wurde. Julia GILLEN plädiert in ihrem Beitrag für ein Modell der Kompetenzanalyse, das über unterschiedliche Zugänge und Daten und in der Verbindung mit einer Entwicklungsberatung selbst kompetenzfördernd ist. Die Gestaltung von Netzwerken zur Förderung des informellen Lernens und deren Erfassung sind Gegenstand des Beitrages von Rita MEYER. Am Beispiel des Projekts „ITAQU“ wird gezeigt, dass kooperatives und informelles Lernen in Teilnehmernetzwerken angeregt werden kann, dabei aber den Lernprozessbegleitern als „Beziehungspromotoren“ eine Schlüsselstellung zukommt. Mit dem Begriff der Erfahrung versucht Gabriele MOLZBERGER einen Forschungszugang zum informellen Lernen zu etablieren. Plädiert wird für einen qualitativen, re-

konstruktiven Zugang, wobei für sprachbasierte Erhebungen etwa in Interviews auf die Grenzen bei der Erfassung informellen Lernens hingewiesen wird. Auf diese methodische Problematik verweist auch der Beitrag von Markus WEIL über leitfadengestützte Interviews zur Erfassung informellen Lernens an einem Beispiel aus der Schweiz. Da man informelles Lernen nicht direkt, sondern nur indirekt als Reflexion über informelles Lernen erfassen kann, regen solche Erfassungen selbst zur Reflexion und damit zum informellen Lernen an.

Als abschließendes Resümee bleibt im Durchgang durch die besprochenen Veröffentlichungen festzuhalten: Alle Bände sind Ausdruck des Bemühens, begrifflich, konzeptionell-theoretisch und auch empirisch den Phänomenen des Lernens, der Bildung und der Kompetenzentwicklung nachzuspüren, die außerhalb institutionalisierter pädagogischer Arrangements situiert sind und die für pädagogische Fragestellungen an Bedeutung gewonnen haben. Die in vielen Beiträgen ange-mahnte begriffliche Unschärfe besteht jedoch auch noch nach dem Durchgang durch die Bände. Die Verständigung auf eine einheitliche theoretische Fassung informellen Lernens bleibt also eine vor-dringliche Aufgabe. Dazu liegen in den besprochenen Bänden einige Anregungen vor, die nun jedoch weiter auszubauen und zu systematisieren wären.

Damit ist ein weiteres Problem anzusprechen. Es scheint, dass die Auseinandersetzung mit informellem Lernen in unterschiedlichen und bislang nur schwach vernetzten Diskursfeldern geführt wird. Eine engere Verknüpfung der bestehenden Diskursfelder – hier z.B. der Sozialpädagogik und der betrieblichen Weiterbildung – könnte mit Blick auf das Spektrum der theoretischen Bezüge und der konkreten Umsetzungen fruchtbar sein. Der interdisziplinäre Blick wäre zugleich auch Garant für eine reflexive Vergewisserung über informelles Lernen als Gegenstand der Erziehungswissenschaft.

Für den am informellen Lernen interessierten Leser seien deshalb die Bücher in der vorliegenden Breite empfohlen. Allerdings wird der Leser, der stärker an allgemeinpädagogischen Fragestellungen interessiert ist, wohl eher in den ersten drei besprochenen Bänden fündig werden. Wer sich dagegen ganz konkret für informelles Lernen in

Weiterbildungsprozessen interessiert, der wird die konkreteren Anregungen in den beiden zuletzt besprochenen Bänden finden. Aufgrund der sich teilweise überschneidenden Autorenschaft muss der Leser hier jedoch mit einigen Redundanzen rechnen.

Schließlich sei noch auf eine m.E. bestehende Gefahr in der Diskussion zum informellen Lernen hingewiesen, die besonders deutlich in den Beiträgen zum Kompetenzerwerb durch die Arbeit von Kindern im dritten besprochenen Band aufscheint. Hier könnten in der besonderen Betonung der Kompetenzentwicklungspotentiale allzu leicht Gefährdungen und Risiken aus den Blick geraten. Der Trend aus der US-amerikanischen Debatte sollte auch für die deutsche Diskussion wegweisend sein: nämlich eine ambivalente Betrachtung, welche die sozialstrukturellen und schichtspezifischen Kontexte miteinbezieht.

Gleichwohl: Es ist eine vielversprechende und anregende Debatte um Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb eröffnet, die für die Theoriebildung und das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, ihrer Teildisziplinen und Arbeitsfelder unverzichtbar ist. Es wäre zu wünschen, dass mit den notwendigen Verschränkungen der Diskurse und auf einer breiteren empirischen Basis diese Debatte weitergeführt wird und dabei auch die schulpädagogische Disziplin noch stärker eingebunden wird. Denn ein neues Selbstverständnis der Schule werden wir wohl nicht ohne die Beteiligung der zuständigen Teildisziplin voranbringen können.

Dr. Rolf-Torsten Kramer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle/Saale, Tel.: 0345/55-21703, e-mail: rolf.kramer@zsl.uni-halle.de

Hirnforschung und Pädagogik

Sammelrezension zu:

Ludwig Duncker/Annette Scheunpflug/Klaudia Schultheis: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer 2004. 266 S. ISBN 3-1701-7412-6. Preis € 25,00.

OECD: Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart: Schattauer 2005. 155 S. ISBN 3-7945-2369-5. Preis € 29,95.

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim und München: Juventa 2002. 216 S. ISBN 3-7799-1099-3. Preis € 18,00.

Zeitschrift für Pädagogik: Thementeil Gehirnforschung und Pädagogik. 50. Jg., H. 4: Juli/August 2004. S. 471-538. ISSN 0044-3247. Preis € 20,00.

Eine beginnende Interdisziplinarität wirft stets die Frage nach ihrem zu erwartenden Ertrag auf, wobei sich die Einschätzungen oft innerhalb eines breiten Spektrums zwischen enthusiastischem Optimismus und skeptischer Ablehnung einer Zusammenarbeit bewegen. Auch die wissenschaftliche Diskussion um den möglichen Ertrag einer Interdisziplinarität von Hirnforschung und Pädagogik ist konträr.

Die optimistische Position erachtet einen Rückgriff auf neurowissenschaftliche Wissensbestände für unverzichtbar, um einer – spätestens seit PISA – als leistungsschwach „enttarnten“ Erziehungswissenschaft und Pädagogik entscheidende Entwicklungsimpulse zu geben. Meist wird in Aussicht gestellt, in nicht allzu ferner Zukunft konkrete pädagogische Probleme lösen und die Qualität von Bildung bedeutend verbessern zu können.