

Katrin Kaufmann

Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungs- monitorings

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



Springer VS

Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings

Katrin Kaufmann

Informelles Lernen im Spiegel des Weiter- bildungsmonitorings



Springer VS

Katrin Kaufmann
Freie Universität Berlin, Deutschland

Dissertation Freie Universität Berlin, 2011 (D188)

ISBN 978-3-531-19384-7
DOI 10.1007/978-3-531-19385-4

ISBN 978-3-531-19385-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Freien Universität Berlin entstanden.

Verschiedenen Menschen, die in wesentlichem Maße dazu beigetragen haben, diese Arbeit fertig zu stellen, möchte ich an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Begleitung und Unterstützung danken.

In erster Linie und in besonderem Maße möchte ich mich herzlich bei Herrn Prof. Dr. Harm Kuper für die intensive Betreuung bedanken. Diese war von einer stets wertschätzenden, motivierten wie motivierenden Förderung, geduldiger Anregung und Unterstützung geprägt und einem dabei stets ansprechbaren und sich Zeit nehmendem Betreuer.

Ebenfalls herzlich bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hans Merkens, der nicht nur meinen Studienverlauf sehr geprägt hat, sondern letztlich auch in bedeutendem Maße dazu beigetragen hat, den Weg des Promotionsziels einzuschlagen. Daher freue ich mich besonders, dass er sich bereit erklärt hat, für diese Arbeit als Zweitgutachter zur Verfügung zu stehen.

Sarah Widany und Dr. Andreas Ortenburger danke ich für die immer schöne wie produktive gemeinsame Arbeitszeit. Beide ‚Büro-WG’s‘ waren von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung getragen, in fachlicher wie persönlicher Hinsicht und haben so zu wertvollen Freundschaften geführt. Sarah Widany gebührt darüber hinaus bedeutender Dank, da mit ihr nicht nur das Projekt ‚Trenddatensatz AES-BSW‘ initiiert und auch mit Spaß umgesetzt worden ist, sondern sie hat während der gesamten Phase inhaltlich immer wieder wichtige Impulse gegeben, nicht nur in der letzten Korrekturphase.

Bedeutsam beigetragen hat auch die angenehme und kollegiale Arbeitsatmosphäre im gesamten Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Freien Universität Berlin. Die stets konstruktiven Rückmeldungen, Hinweise, Diskussionen aller Mitarbeiter haben den gesamten Arbeitsprozess begleitet und durch wertvolle Anregungen unterstützt. Insbesondere Melanie Erckrath danke ich für den intensiven Literaturabgleich und die sehr hilfreichen Korrekturanmerkungen. Prof. Dr. Halit Öztürk danke ich für die ebenfalls immer produktive und anregende Zusammenarbeit gerade zu Beginn der Dissertationsphase.

Herzlich Danken möchte ich auch meinen Freunden, ohne deren umfassende Unterstützung ich diese Arbeit nicht rechtzeitig hätte fertig stellen können. Der gesamten ‚BoxiWG and the Hood‘ danke ich für ihre Unterstützung auf allen Ebenen, die ich in unerwartetem Ausmaß erfahren habe. Für intensives Korrekturlesen danke ich besonders herzlich Alexander Kuchta, Sarah Widany, Sandra Kissling und Franziska Wilke. Nora Däberitz danke ich herzlich für ihre nicht minder bedeutenden motivierenden Wünsche und Gedanken, die das tägliche Schreiben immer etwas leichter gemacht haben. Pea Kershaw und Silvia Kulisch danke ich ebenfalls herzlich für ihre stetige Anteilnahme und Zuversicht.

Alexander Kuchta danke ich des Weiteren besonders für sein intensives Begleiten, Motivieren, Unterstützen und gleichzeitig stetes Ausgleichen auf allen Ebenen. In den Wellenbewegungen der letzten Monate hat er sich als Meister im Wellenreiten bewiesen und mich dadurch in bedeutendem Maße unterstützt.

Last but not least möchte ich meiner Familie und dabei ganz besonders meinen Eltern und meiner Oma danken, die mich während des gesamten Studiums und auf meinen Wegen und Zielen jeweils umfassend unterstützt und bestärkt haben. Dieses ‚backup‘ im Hintergrund hat mir immer den notwendigen Rückhalt und gleichzeitige Freiheit gegeben, meine Ziele und Wege zu verfolgen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	17
2	Informelles Lernen – Definitorische Annäherungen.....	25
2.1	Historische Ursprünge	26
2.2	Definitionen und Verwendung in bildungspolitischen Kontexten	27
2.2.1	Bildungspolitische Verwendung ab den 1970er Jahren	27
2.2.2	Bildungspolitische Verwendung ab den 1990er Jahren	29
2.2.3	Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven.....	33
2.3	Definitionen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.....	34
2.4	Zusammenfassung: Abgrenzungskriterien und pragmatische Verwendung	44
3	Informelles berufsbezogenen Lernen in repräsentativen Erhebungen	47
3.1	Repräsentative Individualbefragungen	49
3.1.1	Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und Adult Education Survey (AES)	50
3.1.1.1	Umstellung des BSW auf den AES – Erfassung „informeller beruflicher Weiterbildung“ bzw. „informellen Lernens“	53
3.1.1.2	Perspektiven	60
3.1.1.3	Empirische Befunde auf Basis des AES 2007 zum informellen Lernen.....	62

3.1.1.4	Empirische Befunde auf Basis des BSW zur informellen beruflichen Weiterbildung	64
3.1.1.5	Zusammenfassung	77
3.1.2	BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung	78
3.1.3	Repräsentativbefragung zum Bildungsverhalten und -bewusstsein... ..	82
3.1.4	Berufliche Weiterbildung als Bestandteil Lebenslangen Lernens (WeLL)	84
3.1.5	Internationale Perspektiven	86
3.1.6	Zusammenfassung	91
3.2	Repräsentative Betriebsbefragungen	91
3.2.1	Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Betriebspanel)	92
3.2.2	Erhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) zur betrieblichen Weiterbildung	94
3.2.3	Continuing Vocational Training Survey (CVTS).....	96
3.3	Zusammenfassung	99
4	Selektivität beruflicher Weiterbildungsteilnahme – Theoretische Ansätze	101
4.1	Grobe Rahmung theoretischer Zugänge	101
4.2	Humankapitaltheoretischer Ansatz	104
4.3	Arbeitsmarktsegmentationsansätze	108
4.3.1	Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarkts	110
4.3.1.1	Empirische Ergebnisse zum Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarkts	118
4.3.1.2	Empirische Ergebnisse zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung	121
4.4	Zusammenfassung und Konkretisierung der theoretischen Annahmen ..	124

5	Empirischer Teil	133
5.1	Systematisierung informeller Weiterbildungsaktivitäten im BSW 2003	135
5.2	Vergleichsmöglichkeit informeller beruflicher Weiterbildung im BSW	137
5.3	Hypothesen	151
5.4	Datengrundlage.....	157
5.4.1	Aufbereitung der Daten	161
5.4.2	Stichprobenbeschreibung.....	162
5.5	Deskriptive Analysen	166
5.6	Systematisierung informeller Weiterbildungsaktivitäten	176
5.6.1	Prüfung der Systematisierungsmöglichkeit informeller Weiterbildungsaktivitäten in den BSW-Querschnitterhebungen 1994-2007.....	180
5.6.2	Zwischenfazit	189
5.6.3	Deskriptive Analysen: Beteiligung an informellen Weiterbildungsformaten nach soziodemographischen Merkmalen .	191
5.6.4	Exkurs: Beteiligung an informellen Weiterbildungsformaten in Segmenten des Arbeitsmarktes	199
5.7	Selektivitätsmuster informeller Weiterbildungsformate	207
5.7.1	Ergebnisse am Beispiel der Querschnitterhebung BSW 2003 – Schrittweise Aufnahme der Erklärungsfaktoren	214
5.7.1.1	Informelles Weiterbildungsformat „arbeitsbegleitendes Lernen“	215
5.7.1.2	Informelles Weiterbildungsformat „lernförderliche Arbeitsorganisation“	220
5.7.1.3	Informelles Weiterbildungsformat „Fachkommunikation“	224
5.7.2	Zwischenfazit.....	228

5.7.3	Ergebnisse im Trendvergleich: Erklärungsfaktoren der Beteiligung an verschiedenen Weiterbildungsformaten	229
5.7.3.1	Arbeitsbegleitendes Lernen.....	229
5.7.3.2	Lernförderliche Arbeitsorganisation.....	233
5.7.3.3	Fachkommunikation.....	237
5.7.3.4	Formale berufliche Weiterbildung.....	241
5.7.4	Zusammenfassung.....	245
6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion.....	251
6.1	Zusammenfassung	251
6.2	Bewertung und Schlussfolgerungen	257
7	Resümee und Ausblick.....	261
8	Literaturverzeichnis	265

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Beteiligungsquoten formaler und informeller beruflicher Weiterbildung (in %) nach den Angaben des Berichtssystems Weiterbildung (1994-2003; 2007)	65
<i>Abbildung 2:</i>	Beteiligungsquoten an einzelnen informellen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten 2003 und 2007 (in %).....	68
<i>Abbildung 3:</i>	Beteiligungsquoten im Trendvergleich 1994-2007: „Berufsbezogener Besuch von Fachmessen oder Kongressen“ und „Lesen berufsbezogener Fachliteratur“	168
<i>Abbildung 4:</i>	Beteiligungsquoten im Trendvergleich 1994-2007: "Teilnahme an Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt oder Beteiligungsgruppe“, „Teilnahme an internen betrieblichen Austauschprogrammen/-maßnahmen“ „Teilnahme an externen betrieblichen Austauschprogrammen/-maßnahmen“	171
<i>Abbildung 5:</i>	Beteiligungsquoten im Trendvergleich 1994-2007: „Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz“ und „Lernen durch Beobachten und Ausprobieren“	175
<i>Abbildung 6:</i>	Prinzip der Hauptkomponentenanalyse.....	178
<i>Abbildung 7:</i>	Beteiligungsquoten der informellen Weiterbildungsformate und der formalen beruflichen Weiterbildung 1994-2007	192
<i>Abbildung 8:</i>	Verteilung der Fälle in den einzelnen Erhebungsjahren auf die nach beruflicher Stellung und Betriebsgröße differenzierten Teilarbeitsmärkte.....	202
<i>Abbildung 9:</i>	Beteiligungsquoten (in %) der informellen Weiterbildungsformate in den verschiedenen Arbeitsmarktsegmenten, BSW 2003	204

Tabellen

<i>Tabelle 1:</i>	Themenschwerpunkte BSW-Erhebungen ab 1991.....	51
<i>Tabelle 2:</i>	Vergleich der Erfassung „informelles Lernen“ im AES und „Selbstlernen“ im BSW 2007, 2003, 2000.....	58
<i>Tabelle 3:</i>	Charakteristika interner und externer Arbeitsmärkte nach Doeringer & Piore (1980/1971).....	110
<i>Tabelle 4:</i>	Charakteristika des dreigeteilten Arbeitsmarkts nach Lutz & Sengenberger (1974) und Sengenberger (1987).....	113
<i>Tabelle 5:</i>	Differenzierung informeller berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten – Vier-Faktoren-Lösung.....	136
<i>Tabelle 6:</i>	Frageformulierung zur Erfassung informeller beruflicher Weiterbildung im BSW.....	139
<i>Tabelle 7:</i>	Vergleich der Erfassung informeller berufsbezogener Weiterbildung im BSW ausgehend von der Operationalisierung im BSW 2007.....	140
<i>Tabelle 8:</i>	Erfassung informeller berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten im BSW: am Arbeitsplatz oder in der Freizeit.....	142
<i>Tabelle 9:</i>	Ausgewiesene Beteiligungsquoten der offiziellen Berichtslegungen des BSW.....	145
<i>Tabelle 10:</i>	Erfassung ausgewählter informeller beruflicher Weiterbildungsaktivitäten im BSW.....	147
<i>Tabelle 11:</i>	Nach Art der Aktivität vergleichbare und durchgängig im BSW (1994-2007) erfassten, nicht kursförmig organisierte berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten.....	149
<i>Tabelle 12:</i>	Erhebungszeiträume, Ausschöpfungsquoten und Anzahl realisierter Interviews in den BSW-Querschnitterhebungen (1994-2007).....	159
<i>Tabelle 13:</i>	Anzahl der Fälle in den einzelnen BSW-Querschnitterhebungen, die in die Analysen eingehen ...	163
<i>Tabelle 14:</i>	Häufigkeitsverteilungen ausgewählter soziodemographischer und tätigkeitsbezogener Merkmale in den BSW-Querschnitterhebungen (1994-2007).....	165
<i>Tabelle 15:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Berufsbezogener Besuch von Fachmessen oder Kongressen“ und „Lesen berufsbezogener Fachliteratur“ (BSW 1994-2007).....	170

<i>Tabelle 16:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Teilnahme an Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt oder Beteiligungsgruppe“ und „Teilnahme an internen betrieblichen Austauschprogrammen/-maßnahmen“ (BSW 1994-2007).....	172
<i>Tabelle 17:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Teilnahme an Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt oder Beteiligungsgruppe“ und „Teilnahme an externen betrieblichen Austauschprogrammen/-maßnahmen“ (BSW 1997-2007).....	172
<i>Tabelle 18:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Teilnahme an Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt oder Beteiligungsgruppe“ und „Teilnahme an externen betrieblichen Austauschprogrammen/-maßnahmen“ (BSW 1997-2007).....	173
<i>Tabelle 19:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Teilnahme an Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt oder Beteiligungsgruppe“ und „Teilnahme an internen betrieblichen Austauschmaßnahmen oder Austauschprogramme mit anderen Firmen“ (BSW 1994)	173
<i>Tabelle 20:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für „Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz“ (ohne Funktionsträgerdifferenzierung) und „Lernen durch Beobachten und Ausprobieren“ (BSW 1994-2007)	175
<i>Tabelle 21:</i>	Variablenspezifische Werte des KMO-Kriteriums zur Prüfung der Geeignetheit der Variablen für faktoranalytische Auswertungen (BSW 1997).....	182
<i>Tabelle 22:</i>	Höchste Faktorladungen der einzelnen Variablen als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 1997).....	182
<i>Tabelle 23:</i>	Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse mit der Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 1997) – Kommunalitäten der Variablen.....	183
<i>Tabelle 24:</i>	Höchste Faktorladungen der einzelnen Variablen als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 2000).....	185
<i>Tabelle 25:</i>	Höchste Faktorladungen der einzelnen Variablen als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 2003).....	186

<i>Tabelle 26:</i>	Höchste Faktorladungen der einzelnen Variablen als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 2007).....	187
<i>Tabelle 27:</i>	Höchste Faktorladungen der einzelnen Variablen als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse mit Vorgabe einer Drei-Faktor-Lösung (BSW 1994).....	189
<i>Tabelle 28:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für das informelle Weiterbildungsformat „arbeitsbegleitendes Lernen“ und der „Teilnahme an formal organisierter beruflicher Weiterbildung“ (BSW 1994-2007)....	193
<i>Tabelle 29:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für das informelle Weiterbildungsformat „Lernförderliche Arbeitsorganisation“ und der „Teilnahme an formal organisierter beruflicher Weiterbildung“ (BSW 1994-2007)....	194
<i>Tabelle 30:</i>	Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest & Zusammenhangsmaß Phi für das informelle Weiterbildungsformat „Fachkommunikation“ und der „Teilnahme an formal organisierter Weiterbildung“ (BSW 1994-2007)	194
<i>Tabelle 31:</i>	Empirische Differenzierung der Arbeitsmarktsegmente nach dem Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarkts.....	201
<i>Tabelle 32:</i>	Ergebnisse des Zusammenhangsmaßes Phi für die formale berufliche Qualifikation und der Beruflichen Stellung (BSW 1994-2007).....	212
<i>Tabelle 33:</i>	Ergebnisse des Zusammenhangsmaßes Phi für die formale berufliche Qualifikation und der Beruflichen Stellung (BSW 1994-2007).....	213
<i>Tabelle 34:</i>	Anzahl der Fälle in den einzelnen Erhebungsjahren, die in die logistischen Regressionsmodelle eingehen.....	214
<i>Tabelle 35:</i>	Schrittweise logistische Regressionen – Abhängige Variable „arbeitsbegleitendes Lernen“ (BSW 2003)	218
<i>Tabelle 36:</i>	Schrittweise logistische Regressionen – Abhängige Variable „lernförderliche Arbeitsorganisation“ (BSW 2003).....	222
<i>Tabelle 37:</i>	Schrittweise logistische Regressionen – Abhängige Variable „Fachkommunikation“ (BSW 2003).....	226
<i>Tabelle 38:</i>	Logistische Regressionen – Abhängige Variable informelles Weiterbildungsformat „arbeitsbegleitendes Lernen“ (BSW 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007).....	232
<i>Tabelle 39:</i>	Logistische Regressionen – Abhängige Variable informelles Weiterbildungsformat „lernförderliche Arbeitsorganisation“ (BSW 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007)	236

<i>Tabelle 40:</i>	Logistische Regressionen – Abhängige Variable informelles Weiterbildungsformat „Fachkommunikation“ (AV) (BSW 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007).....	240
<i>Tabelle 41:</i>	Logistische Regressionen – Abhängige Variable formale berufliche Weiterbildungsbeteiligung (BSW 1994, 1997, 2000, 2003 und 2007).....	244

Der Anhang ist online als Zusatzmaterial über VS onlinePLUS über die ISBN zum Buch erhältlich.

1 Einleitung

Begründungszusammenhang für die Fragestellung

Seit nunmehr 20 Jahren kommt dem sog. ‚informellen Lernen‘ Erwachsener im Kontext bildungspolitisch geprägter Debatten um das lebenslange Lernen zunehmende Aufmerksamkeit zu. Unter dem Eindruck von Globalisierungsprozessen und dem „Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft“ (EU-Kommission 2000a, S. 3) wird Weiterbildung insgesamt eine wichtige Funktion zugeschrieben, sowohl im Hinblick auf die Sicherung der individuellen Einkommens- und Beschäftigungssituation als auch der sozialen wie beruflichen Inklusion (vgl. EU-Kommission 2000a; OECD 2005a, S. 15; Krekel/Walden 2007, S. 272; Wilkens/Leber 2003, S. 329).

Informelles Lernen wird dabei vielfach als neue und notwendige Reaktion auf grundlegende technologische, arbeits- und organisationsstrukturelle Veränderungen betrachtet (vgl. u. a. Dohmen 2001, S. 13ff.; Brödel 2004, S. 9f.). Im Kontext betrieblich-arbeitsorganisatorischer Veränderungsprozesse sprechen Baethge & Baethge-Kinsky (2004, S. 23f.) gar vom neuen Typus der prozessorientierten beruflichen Weiterbildung. Aufgrund ihres Potentials, kurzfristige sowie situationsadäquate Anpassungen an veränderte Arbeitsanforderungen zu ermöglichen, werden Formen des arbeitsintegrierten Lernens bzw. des Lernens am Arbeitsplatz als besonders bedeutsame Formen des berufsbezogenen Kenntniserwerbs betont (vgl. Mertins/Molzberger/Schröder 2008, S. 32f.). Dementsprechend rückt informelles Lernen als relevante Form des lebenslangen Lernens verstärkt in den bildungspolitischen Fokus (vgl. EU-Kommission 2000a, S. 18).

Somit findet informelles Lernen Eingang in die Formulierung von Bildungsbenchmarks und in die Erhebungskonzepte repräsentativ angelegter Surveys. Seit Anfang der 1990er Jahre wird das informelle Lernen Erwachsener zunehmend in Individual- und Betriebsbefragungen in Deutschland erfasst. Allerdings ist ‚informelles Lernen‘ weder in der (inter-)nationalen bildungspolitischen noch -wissenschaftlichen Diskussion einheitlich definiert. Dies muss nicht notwendigerweise als problematisch erachtet werden, als vielfältige Zugänge jeweils verschiedene Fragestellungen ermöglichen und somit in der Summe zu einer umfassenderen Erkenntnis führen können. Zu überdenken ist dies erst dann, wenn für die Überprüfung von Bildungsbenchmarks, als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen und Handlungsanforderungen, auf die Ergeb-

nisse repräsentativer Erhebungen zurückgegriffen wird. Die begriffliche Uneindeutigkeit des informellen Lernens schlägt sich nämlich in verschiedenen Erhebungsformaten nieder, so dass die jeweils ermittelten Beteiligungsquoten am informellen Lernen nur begrenzt miteinander verglichen werden können. Bereits für die einigermaßen einheitlich definierte ‚formale Weiterbildung‘ wird auf die Schwierigkeit eines Vergleichs von Beteiligungsquoten auf der Grundlage unterschiedlicher Repräsentativerhebungen hingewiesen (vgl. Widany 2009; Wohn 2007). Trotz der relativ einheitlichen Operationalisierung der formalen Weiterbildung als Teilnahme an Kursen, Seminaren oder Lehrgängen, kommen die verschiedenen Befragungen aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte, Bezugszeiträume und Zielgruppen zu deutlich unterschiedlichen Beteiligungsquoten (vgl. ebd.). Insofern potenziert sich für das informelle Lernen gewissermaßen die Schwierigkeit, vergleichbare Beteiligungsquoten zu ermitteln.

Als übergreifendes Ergebnis jedoch werden die – im Vergleich zu allen anderen Formen der Bildungsbeteiligung Erwachsener – besonders hohen Teilnahmequoten des informellen Lernens ausgewiesen. Aufgrund dieser quantitativen Reichweite wird oftmals auch auf eine geringe soziale Selektivität dieser Lernform geschlossen. Im Kontext bildungspolitischer Steuerung werden Richtwerte formuliert, mit denen die bildungspolitische Absicht ausgedrückt wird, die Teilnahme am lebenslangen Lernen und damit auch die Beteiligung an informellem Lernen weiter auszuweiten. Bezogen auf die 25-64jährige Bevölkerung soll beispielsweise die „Beteiligung an allen Lernformen einschließlich des sog. informellen Lernens (...) von 72 % auf 80 % steigen.“ (BMBF 2008a, S. 3).¹ Des Weiteren werden informelle Formen des Kenntniserwerbs vor allem für formal Geringqualifizierte als bedeutsam für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz erachtet (vgl. BMBF 2008b, S. 10). Entsprechend wird mit dem informellen berufsbezogenen Lernen auch ein besonders hohes Inklusionspotential für formal Geringqualifizierte verknüpft: Die Idee der Kompensation formaler (Weiter-)Bildung durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit scheint in diesen Diskussionen immer wieder durch (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. VIII; 185).² Sowohl die erreichte als auch

¹ Im Vergleich dazu soll die „Beteiligung an formalisierter Weiterbildung (Kurse und Seminare) von derzeit 43 % auf 50 % steigen. Die Gruppe der Geringqualifizierten soll mindestens zu 40% (bisher 28 %) aktiv sein.“ (BMBF 2008a, S. 3).

² In diesem Zusammenhang sind auch die gegenwärtigen Bestrebungen der Zertifizierung und Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen einzuordnen (vgl. BMBF 2008b; Käßlinger 2007; Werquin 2008). Dabei stellt die internationale Vergleichbarkeit von – non-formal oder informell – erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten ein zentrales Thema dar (vgl. CEDEFOP 2009). In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung einer international vergleichend angelegten Kompetenzmessung Erwachsener zu nennen (PIAAC, Pro-

die angestrebte bildungspolitische Zielmarke von 72 % bzw. 80 % lassen somit insgesamt eine (bildungspolitisch) günstige Schlussfolgerung zu: Der überwiegende Teil der Bevölkerung partizipiert am lebenslangen Lernen.

Bei genauerer Betrachtung fallen allerdings zwei zu problematisierende Aspekte auf:

1. Beteiligungsraten zum informellen Lernen werden in diesen globalen, bildungspolitischen Kontexten vielfach nicht differenziert betrachtet oder analysiert. Beteiligungsquoten von durchgängig mehr als 50 % (vgl. BMBF 2006, S. 190; BMBF 2003, S. 185; Kuwan 1999, S. 56; Kuwan 1996, S. 222) ergeben sich, wenn aus einer Vielzahl aufgelisteter Aktivitäten, die in der jeweiligen Studie als informelles Lernen betrachtet werden, wenigstens eine von den Befragten im jeweiligen Referenzzeitraum ausgeübt wurde.
2. Selbst bei dieser vergleichsweise groben Betrachtung wird für das informelle Lernen eine ähnliche soziale Selektivität festgestellt, wie für die formale Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 193ff.; Kuwan 1999, S. 56ff., 59; BMBF 1993, S. 322ff.; Kuwan 1996, S. 224ff.; Kuwan 1989, S. 8, 45). Häufig wird dies allerdings im Vergleich zur formal organisierten Weiterbildung relativiert (vgl. OECD 2005b, S. 319). Eine kompensatorische Funktion von informeller Weiterbildung konnte bisher nicht bestätigt werden.

Seit 1988 werden im Berichtssystem Weiterbildung (BSW), als nationalem Erhebungsinstrument zum individuellen Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Formen des berufsbezogenen Kenntniserwerbs erhoben, die als informelle Weiterbildung bezeichnet werden (vgl. Bilger 2005a, S. 9). Im Rahmen einer Schwerpunkterhebung im Jahr 1994 wurde das Frageprogramm zur informellen Weiterbildung wesentlich erweitert und seither durchgängig im dreijährigen Rhythmus der Befragung erfasst. Als wiederholte Querschnitterhebung ist das BSW grundsätzlich auf die Analyse von Trendentwicklungen im Bildungsbereich Weiterbildung ausgerichtet. Somit stellt das BSW zum informellen Lernen Erwachsener die derzeit umfangreichste Datenbasis in Deutschland dar.

Auf der Grundlage dieser Datenbasis wurde in verschiedenen sekundäranalytischen Auswertungen versucht, die Heterogenität der als ‚informelle Weiterbildung‘ erfassten Aktivitäten angemessener zu berücksichtigen. Beteiligungsmuster informeller Weiterbildung wurden nicht nur global, über alle erfassten Aktivitäten hinweg, betrachtet, sondern die verschiedenen informellen Weiterbildungsaktivitäten wurden – nach je unterschiedlichen Kriterien – zusammenge-

fasst. Anschließend wurden entsprechend der jeweiligen Systematik Beteiligungsstrukturen analysiert. Entsprechend sind auch diese Systematisierungsvorschläge informeller Weiterbildungsaktivitäten nicht einheitlich, obwohl sie auf derselben Datengrundlage basieren (vgl. Wohn 2007, S. 9f.; Heise 2009, S. 64; Baethge/Brunke/Wieck 2010, S. 180ff.; Kuper/Kaufmann 2010, S. 108). Auch dies kann letztlich auf die uneinheitliche Definition des ‚informellen Lernens‘ zurückgeführt werden. Insgesamt verweisen die verschiedenen Systematisierungsvorschläge darauf, dass die informellen Weiterbildungsaktivitäten nach übergeordneten Strukturmustern unterschieden werden können. Dabei erscheint ein Systematisierungsvorschlag als besonders geeignet, die Heterogenität der unter informeller Weiterbildung erfassten Aktivitäten im BSW angemessen zu berücksichtigen (vgl. Kuper/Kaufmann 2010, S. 107ff.). In diesem werden funktionale Bezüge der informellen Weiterbildungsaktivitäten, der Grad ihrer Integration in Arbeitsabläufe sowie der benötigten bzw. angewandten Medien berücksichtigt. Die Plausibilität dieser Systematisierung wird ebenfalls durch die Ermittlung unterschiedlich bedeutsamer Einflussfaktoren für die Teilnahme an den verschiedenen Formaten informeller Weiterbildung unterstrichen (vgl. ebd., S. 111ff.).

Obgleich das BSW auf die Analyse von Entwicklungen im Zeitverlauf ausgerichtet ist, liegen für die informelle berufliche Weiterbildung derzeit keine Trendanalysen vor. Dies ist vor allem auf die – z. T. geringfügigen, z. T. deutlichen – Modifikationen in der Erfassung informeller Weiterbildung zurückzuführen, aufgrund dessen der direkte Vergleich von Beteiligungsquoten im Zeitverlauf nur eingeschränkt möglich ist (vgl. BMBF 2006, S. 188ff.).

Allerdings lässt sich mit Bezug auf die unterschiedlichen funktionalen Bezüge der verschiedenen informellen Weiterbildungsaktivitäten und dem Ausmaß ihrer Eingebundenheit in Erwerbstätigkeitskontexte prüfen, ob in den verschiedenen Querschnitterhebungen des BSW ähnliche Aktivitäten erfasst werden. Anschließend kann weitergehend geprüft werden, ob sich für die so identifizierten, als annähernd vergleichbar zu betrachtenden, informellen Weiterbildungsaktivitäten ein stabiles Muster innerhalb der Teilnahmestrukturen der verschiedenen Querschnitterhebungen abbilden lässt.

Um für die verschiedenen Formate informeller Weiterbildung Annahmen unterschiedlicher Beteiligungsbedingungen zu formulieren und zu prüfen, lässt sich auf arbeitsmarktsegmentationstheoretische Ansätze zurückgreifen, da diese besonders geeignet erscheinen, personen- und tätigkeitsbezogene Merkmale als Erklärungsfaktoren zu integrieren. Sekundäranalytische Auswertungen sehen sich grundsätzlich mit der Herausforderung konfrontiert, Fragestellungen unter Rückgriff auf theoretische Erklärungsansätze mit den bereits vorhandenen Daten zu prüfen. Dies gilt in besonderem Maße, wenn weder der zu betrachtende Ge-

genstand (,informelles Lernen‘), noch die verwendete Datengrundlage zur Erfassung dieses Gegenstands eine konsistente theoretische Fundierung aufweisen. Das BSW sieht sich im Hinblick auf die Erfassung der ,informellen Weiterbildung‘ grundsätzlich mit dem Vorwurf einer mangelnden theoretischen Fundierung konfrontiert (vgl. Dobischat/Gnahn 2008, S. 222; Baethge/Brunke/Wieck 2010, S. 175).³ Da die theoretische Einbettung des Forschungsgegenstands auf die Erhebungsleistungen des BSW zurückgeworfen ist, sind einer stringenten theoriegeleiteten Analyse enge Grenzen gesetzt.

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit lauten daher:

3. Welche Möglichkeiten bieten die Querschnitterhebungen 1994-2007 des BSW, um informelle berufsbezogene Weiterbildung im Trend zu betrachten?
4. Lassen sich in den verschiedenen Querschnitterhebungen einheitliche Systematisierungsmuster informeller Weiterbildungsaktivitäten ermitteln, für die mit Bezugnahme auf Segmentationsansätze Beteiligungsbedingungen vergleichend analysiert werden können?

Das analytische Vorgehen dieser Arbeit ist entsprechend als explorativ zu charakterisieren, da die Möglichkeiten und Grenzen einer ,quasi‘-trendanalytischen Betrachtung informeller Weiterbildung geprüft werden.

Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung dieser Fragestellung ist die Arbeit folgendermaßen strukturiert:

Zunächst werden in *Kapitel 2* definatorische Annäherungen an den heterogen verwendeten Begriff des informellen Lernens vorgenommen. Aufgrund der deutlich bildungspolitisch geprägten Debatte um das informelle Lernen wird hierfür zwischen einer Verwendung in bildungspolitischen Kontexten einerseits (*Kapitel 2.2*) und in Studien und Ansätzen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung andererseits (*Kapitel 2.3*) unterschieden. In *Kapitel 2.4* werden diese Ausführungen zu den verschiedenen Abgrenzungskriterien des informellen Lernens zusammengefasst und eine für diese Arbeit notwendige pragmatische Begriffsverwendung aufgezeigt.

³ In diesem Zusammenhang lässt sich auf einen generellen „Mangel theoretisch begründeter Konstruktion quantitativer Daten in der Weiterbildungsforschung.“ (Kuper 2011, S. 537) verweisen.

Kapitel 3 beschäftigt sich eingehend mit der Erfassung informellen Lernens in repräsentativ angelegten Studien in Deutschland. Neben der Operationalisierung und den auf dieser Grundlage ermittelten Beteiligungsquoten interessieren dabei vor allem differenziertere Analysen, die die Heterogenität der informellen Weiterbildungsaktivitäten zu berücksichtigen versuchen und auf dieser Grundlage Beteiligungsbedingungen verschiedener Formate informeller Weiterbildung analysieren. Differenziert wird dabei zwischen Personenbefragungen und Betriebsbefragungen (*Kapitel 3.1 und 3.2*).

Zunächst werden die Erhebungskonzepte des BSW und des europäischen Monitoringkonzepts des Adult Education Surveys (AES) vorgestellt (*Kapitel 3.1.1*). Das BSW, das die Datengrundlage der hier durchzuführenden sekundär-analytischen Auswertungen darstellt, wird voraussichtlich ab 2012 vom europäischen Monitoringkonzept des Adult Education Surveys (AES) abgelöst. Daher werden in *Kapitel 3.1.1.1* die Unterschiede dieser beiden Erhebungskonzepte zur Erfassung des informellen Lernens ausführlich aufgezeigt und die Möglichkeiten und Grenzen einer weiterführenden Betrachtung nicht kursförmig organisierter Weiterbildungsaktivitäten mit dem AES erörtert. Daran anknüpfend werden Empfehlungen zur Modifikation des AES-Erhebungskonzepts zum informellen Lernen referiert (*Kapitel 3.1.1.2*). Anschließend werden die Ergebnisse, die auf der Grundlage dieser beiden Datensätze zum informellen Lernen bereits ermittelt wurden, dargelegt (*Kapitel 3.1.1.3 und 3.1.1.4*). Da auf der Grundlage verschiedener Querschnitterhebungen des BSW nicht nur die (überwiegend deskriptiven) Ergebnisse der offiziellen Berichtslegungen, sondern auch eine ganze Reihe sekundäranalytischer Auswertungen vorliegen, sind diese Ausführungen vergleichsweise umfangreich. Daher werden die Ausführungen zum BSW und AES in *Kapitel 3.1.1.5* noch einmal kurz zusammengefasst.

Weitere repräsentativ angelegte Individualbefragungen, die Informationen zum informellen Lernen Erwachsener erfassen, werden in den sich anschließenden Kapiteln vorgestellt (*Kapitel 3.1.2 bis 3.1.4*). Auch hier werden neben der konkreten Operationalisierung des informellen Lernens die auf dieser Grundlage ermittelten Ergebnisse dargelegt. Internationale Erhebungen werden in *Kapitel 3.1.5* aufgezeigt. Allerdings wurden hier nur solche Studien berücksichtigt, die auf international vergleichende Perspektiven (unter Berücksichtigung von Deutschland) ausgerichtet sind. Dies trifft, mit Ausnahme des AES, letztlich nur auf das im Rahmen der EU-Arbeitskräfteerhebung (AKE) erhobene Ad-hoc Modul Lebenslanges Lernen zu (*Kapitel 3.1.5*).

Repräsentative Betriebsbefragungen, die Informationen zum betrieblichen Weiterbildungsangebot erheben und darunter auch informelle Weiterbildungsaktivitäten erfassen, werden in *Kapitel 3.2.1 bis 3.2.3* vorgestellt. Die auf dieser Grundlage ermittelten Ergebnisse können die der Individualerhebungen insoweit

ergänzen, als sie Hinweise auf betriebliche Rahmenbedingungen geben können, die das Angebotsspektrum betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten beeinflussen. Darüber hinaus kann auf dieser Grundlage geprüft werden, ob Betriebe verschiedenen Qualifikationsgruppen unterschiedliche Formen von Weiterbildung offerieren. In *Kapitel 3.3* werden die Schlussfolgerungen, die sich aus den bisherigen Analyseergebnissen ergeben, mit Blick auf die hier zu erörternden Fragestellungen kurz zusammengefasst.

Für die Erklärung differenter Beteiligungsbedingungen verschiedener Formate informeller Weiterbildung werden in *Kapitel 4* theoretische Zugänge erörtert. Unter Berücksichtigung der im BSW erfassten informellen Weiterbildungsaktivitäten und der Ergebnisse des bisherigen Forschungsstands zur selektiven (informellen) Weiterbildungsbeteiligung werden arbeitsmarktsegmentationstheoretische Ansätze fokussiert. Einführend werden als grobe Rahmung zunächst verschiedene theoretische Ansätze skizziert, die zur Erklärung selektiver Weiterbildungsteilnahme herangezogen werden können (*Kapitel 4.1*). Anschließend werden Grundannahmen der Humankapitaltheorie nach Gary S. Becker (1964) und deren späteren Ergänzungen und Erweiterungen zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahme erörtert (*Kapitel 4.2*). Dies ist notwendig, da zentrale Annahmen der Humankapitaltheorie und ihren Erweiterungen in die in *Kapitel 4.3* vorgestellten Arbeitsmarktsegmentationsansätze ebenfalls eingehen. Der konkret auf den Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland bezogene Ansatz eines dreigeteilten Arbeitsmarkts nach Lutz & Sengenberger (1974) wird in *Kapitel 4.3.1* vorgestellt. Anschließend werden empirische Ergebnisse zur Gültigkeit dieses Ansatzes für Deutschland referiert (*Kapitel 4.3.1.1*). In *Kapitel 4.3.1.2* werden dann Ergebnisse von Studien berichtet, in denen der Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarkts zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung herangezogen und empirisch geprüft wurde. Die sich aus den theoretischen Ansätzen und empirischen Ergebnissen ableitenden Annahmen zur Erklärung unterschiedlicher Beteiligungsbedingungen informeller berufsbezogener Weiterbildungsaktivitäten werden in *Kapitel 4.4* zusammengefasst und konkretisiert.

In *Kapitel 5* werden die aufgestellten Fragestellungen unter Berücksichtigung der theoretischen Annahmen empirisch geprüft. Als Ausgangspunkt werden zunächst die Ergebnisse des Systematisierungsvorschlags informeller Weiterbildungsaktivitäten dargelegt, der auf der Grundlage der Daten des BSW 2003 ermittelt wurde und der sich als angemessener als bisherige erwiesen hat (*Kapitel 5.1*; vgl. Kuper/Kaufmann 2010, S. 108). Im Rahmen der sekundäranalytischen Auswertungen wird geprüft, inwiefern sich eine partielle Replikation dieses theoretisch plausiblen Strukturmusters in den verschiedenen Querschnitterhebungen des BSW ermitteln lässt (*Kapitel 5.6*). Zuvor wird in *Kapitel 5.2* geprüft, welche Aktivitäten in den verschiedenen BSW-Erhebungen als annähernd ver-

gleichbar erfasst betrachtet werden können, wenn unterschiedliche funktionale Bezüge und kontextuelle Einbindungen in Erwerbstätigkeit der verschiedenen informellen Weiterbildungsaktivitäten als ausschlaggebende Kriterien betrachtet werden. Dafür werden die konkreten Operationalisierungen der informellen Weiterbildungsaktivitäten, die jeweiligen Bezugszeiträume und Zielgruppen der verschiedenen Querschnitterhebungen einander gegenübergestellt und die Möglichkeiten und Grenzen des trendanalytischen Vorhabens diskutiert.

Auf dieser Grundlage werden in *Kapitel 5.3* die konkreten Hypothesen dieser Arbeit formuliert. In *Kapitel 5.4* wird die Datengrundlage der sekundäranalytischen Auswertungen beschrieben. Darunter fallen auch die Ausführungen zur Aufbereitung der Daten (*Kapitel 5.4.1*) und die Beschreibungen der Stichproben (*Kapitel 5.4.2*). Anschließend werden erste deskriptive Analyseergebnisse präsentiert (*Kapitel 5.5*).

In *Kapitel 5.6* wird schließlich geprüft, inwiefern sich eine einheitliche Systematisierungsstruktur informeller Weiterbildungsaktivitäten in den verschiedenen Querschnitterhebungen ermitteln lässt. Die Ergebnisse werden in *Kapitel 5.6.2* zusammenfassend diskutiert. Unter Verwendung der so identifizierten informellen Weiterbildungsformate schließen sich wiederum deskriptive Analysen an (*Kapitel 5.6.2 und 5.6.3*).

In *Kapitel 5.7* werden schließlich Beteiligungsbedingungen für die ermittelten informellen Weiterbildungsformate geprüft. Die Ergebnisse der Analysen im Trendvergleich werden in *Kapitel 5.7.3* präsentiert. Auch diese Ergebnisse werden abschließend zusammenfassend betrachtet (*Kapitel 5.7.4*).

Eine zusammenfassende Diskussion und Bewertung der durchgeführten Analysen und ermittelten Ergebnisse wird schließlich in *Kapitel 6* gegeben. Ein Resümee und Ausblick schließen die Arbeit ab (*Kapitel 7*).

2 Informelles Lernen – Definitiorische Annäherungen

Für ‚informelles Lernen‘ kann bislang weder in der bildungspolitischen noch -wissenschaftlichen Diskussion von einem einheitlichen Begriffsverständnis gesprochen werden (vgl. Werquin 2008, S. 143; Bohlinger 2009, S. 163). Selbst ‚Lernen‘ wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht einheitlich definiert oder verwendet:

Da die Verwendung des Lernbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft kaum auf bestimmte Theorietraditionen zurückgeht, ist insgesamt ein sehr fragmentierter Zugriff auf verschiedene Diskussionslinien zu konstatieren, in denen dem Begriff Lernen unterschiedliche Bedeutung zukommt. (Kuper 2010, S. 346)

Künzel bezweifelt hinsichtlich des informellen Lernens,

(...) ob eine allgemein zustimmungsfähige Objektbeschreibung und -analyse z. Zt. überhaupt zu leisten ist. (Künzel 2005, S. XII)

Eine eindeutige Definition des ‚informellen Lernens‘ kann somit nicht gegeben werden. Daher wird anhand der Skizzierung historischer Ursprünge des Begriffs und unter Berücksichtigung der damit verbundenen Entwicklungslinien in Form verschiedener Definitionen eine Annäherung vorgenommen (*Kapitel 2.1 bis 2.3*). Abschließend wird eine für diese Arbeit notwendige pragmatische Verwendung des Begriffs herausgestellt (*Kapitel 2.4*).

Insgesamt ist die jüngere deutschsprachige Diskussion und die dementsprechende Bedeutungszuweisung informeller Lernformen in besonderem Maße an die bildungspolitische Debatte um das Lebenslange Lernen geknüpft (vgl. u. a. Künzel 2005; Molzberger 2007, S. 31ff.; Felden 2009). Des Weiteren stellen die im bildungspolitischen Kontext verwendeten Definitionen bisweilen die Grundlage für die empirische Erfassung informellen Lernens in (inter)nationalen Bildungsmonitorings Erwachsener dar. Daher wird in der folgenden Darstellung zwischen einer Verwendung des Begriffs in bildungspolitischen Kontexten einerseits (*Kapitel 2.2*; vgl. auch Molzberger 2007, S. 31ff.) und in Studien sowie Ansätzen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung andererseits unterschieden

(Kapitel 2.3). Dabei wird der Fokus auf berufsbezogene informelle Lernformen gelegt. Da die Diskussionen um das informelle und das sog. selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernen in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind (vgl. Dohmen 1996, S. 30; 44ff.), werden die Bezüge und Überschneidungen dieser Begriffe hier kurz skizziert.

2.1 Historische Ursprünge

Als historische Ursprungsquelle des Terminus ‚informelles Lernen‘ wird immer wieder auf John Dewey (1916/1951) verwiesen. Ausgehend von der grundlegenden Annahme Deweys, dass jegliches Lernen erfahrungsbasiert ist, hebt er die Bedeutsamkeit von ‚informal education‘ im Kontext von ‚formal education‘ hervor (vgl. Dewey 1916/1951, S. 10).⁴ Nach Dewey ist formal organisierte Bildung in Gesellschaften der westlichen Industrieländer zu Beginn des 20. Jh. nötig, um die Komplexität des Wissensbestands der Gesellschaft an die jeweiligen Mitglieder zu vermitteln. Unter ‚formal education‘ verweist Dewey auf solche Lehr-/Lernprozesse, die in eigens für die Vermittlung von Wissen eingerichteten Institutionen (Schulen) stattfinden und in denen Symbole zur Vermittlung von Wissen, wie z.B. Bücher, verwendet werden. Dabei verweist Dewey (vgl. ebd.) auf die Notwendigkeit einer adäquaten Mischung von ‚formal education‘ und ‚informal education‘. Mit Letztgenanntem wird auf die Bedeutung der persönlichen Erfahrung im Lernprozess und der kommunikativen Vermittlung zwischen Lehrendem und Lernenden verwiesen. Insofern kann ‚informal education‘ als Voraussetzung für das Gelingen von formalisierter Bildung betrachtet werden, wodurch die Interdependenz beider Lernformen deutlich wird. Eine Unterscheidung beider Formen erscheint zwar analytisch möglich, für eine empirisch trennscharfe Operationalisierung eignet sich diese Differenzierung jedoch kaum (vgl. Kuper/Kaufmann 2010, S. 101).

Unter dem Titel „Informal adult education“ wird das informelle Lernen in der US-amerikanischen Literatur von Knowles (1951) erneut aufgegriffen. Dabei beschäftigt sich Knowles (1951, S. 21ff.) primär mit der Frage nach adäquaten Methoden der Bildung Erwachsener, indem er die Besonderheiten des Lernens Erwachsener und deren Lernbedürfnisse fokussiert. Allerdings betrachtet Knowles ausschließlich formal organisierte Bildungsangebote Erwachsener, wobei er

⁴ Dewey (1916/1951, S. 10) verwendet den Begriff „education“ bei der Differenzierung formal/informal (und nicht „learning“): „Hence one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education“.

zwischen „formal courses“ und „informal courses“ unterscheidet. Die Differenzierung erfolgt zum einen über die Art der Einrichtung, von denen diese Bildungsangebote offeriert werden. Zum anderen erfolgt die Abgrenzung nach der Intention der organisierten Zusammenkünfte: haben diese kein konkretes Lernziel, gelten sie nicht als „informal courses“, sondern als „reactional activity“ (Knowles 1951, S. 84). Knowles' Verwendung von „informal education“ unterscheidet sich somit deutlich von der von Dewey.⁵ Zwar wird auf diese von Knowles vorgeschlagene Differenzierung in der späteren Diskussion um informelles Lernen kein direkter Bezug mehr hergestellt, doch ähneln die von Knowles als „informal courses“ (Knowles 1951, S. 22) bezeichneten Bildungsaktivitäten inhaltlich dem, was ab den 1990er Jahren innerhalb der EU als „Nicht-formales Lernen“ bezeichnet wird (vgl. EU-Kommission 2000a, S. 9; *Kapitel 2.2.2*).

2.2 Definitionen und Verwendung in bildungspolitischen Kontexten

2.2.1 Bildungspolitische Verwendung ab den 1970er Jahren

Erste Referenzquellen einer Thematisierung des informellen Lernens in bildungspolitischen Kontexten sind die Publikationen der UNESCO (sog. Faure-Kommission, Faure 1973) sowie der OECD (OECD 1975) mit Empfehlungen und Reformvorschlägen zum Erziehungs- und Bildungssystem in den frühen 1970er Jahren. Zugleich stellt die Verwendung des Begriffs des informellen Lernens in den bildungspolitischen Kontexten der 1970er Jahre die chronologische Abfolge der Rezeption dieses Terminus dar, der nach den Publikationen von Dewey (1916/1951) und Knowles (1951) in der Literatur kaum mehr Erwähnung gefunden hat. Mit den Veröffentlichungen der UNESCO (Faure 1973) und der OECD (OECD 1975) wird somit der Ausgangspunkt für die bildungspolitische Diskussion um Bildungsziele und -systeme in demokratischen Gesellschaften gelegt, da in ihnen nicht nur formale sondern auch informelle Lernformen in die Reformprozesse des Bildungssystems einbezogen werden (vgl. Faure 1973; OECD 1975; vgl. auch Felden 2009, S. 158).

Insgesamt sind die Empfehlungen der Faure-Kommission (1973) von der Grundidee gleicher Teilnahmekancen an Bildung sowie der Betonung der Relevanz von Bildung für die Umsetzung und Gestaltung demokratischer, gesell-

⁵ Zwar finden die Termini „informal education“ und „formal education“ von Knowles und Dewey inhaltlich eine unterschiedliche Verwendung, doch bezieht sich Knowles bei der Beschreibung relevanter Bedingungen gelungener Lernprozesse auf Dewey („*need, effort and satisfaction*“ Knowles 1951, S. 22, Hervorh. i. Orig.).

schaftlicher Strukturen getragen. Bereits zu dieser Zeit, Anfang der 1970er Jahre, wird dabei das „Prinzip der permanenten Erziehung“ (Faure 1973, S. 247) als relevant betrachtet. Das Lernen in der gesamten Lebensspanne wird als Leitidee von Bildungspolitik sowohl für Industrie- als auch Entwicklungsländer hervorgehoben. In diesem Zusammenhang wird eine „Entinstitutionalisierung“ (ebd., S. 251) des Bildungswesens propagiert, d.h. Individuen sollen die zum Wissenserwerb benötigten Mittel und Methoden eigenständig und frei wählen können. Damit einher geht die Forderung nach einer gleichwertigen Anerkennung unterschiedlicher Arten des Kenntniserwerbs, unabhängig ob dieser formalisiert, informell, institutionell oder außerinstitutionell erfolgt. Insofern wird hier dem informellen Lernen dieselbe Bedeutung beigemessen, wie formalisierten Lernformen. In den Empfehlungen der Faure-Kommission wird bereits auf die Notwendigkeit der Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen hingewiesen, als dass Lernende zunächst befähigt werden müssten, aus dem Spektrum der vielfältigen informellen, d.h. nicht formalisierten oder institutionalisierten, Lernformen die jeweils für sie Adäquate eigenständig wählen zu können (vgl. ebd., S. 253). Dieser Aspekt führt im Kontext der Thematisierung des selbstgesteuerten Lernens in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum zu kontroversen Auseinandersetzungen (vgl. *Kapitel 2.3*).

Das Konzept der „Recurrent Education“, wie es in der Publikation der OECD 1975 gefordert wird, gleicht inhaltlich dem „Prinzip der permanenten Erziehung“ (Faure 1973, S. 247) wie sie von der Faure-Kommission erörtert wird. Beide Begrifflichkeiten können somit als Vorläufer des Terminus des „Lebenslangen Lernens“ betrachtet werden. Mit Bezug auf die Forderung, die Bildungsphase auf den gesamten Lebensverlauf auszuweiten, wird der systematische Wechsel zwischen Lern- und Erwerbstätigkeitsphasen betont (vgl. OECD 1975, S. 7; 12). Die Thematisierung des informellen bzw. nicht formalisierten Lernens, wie beispielsweise „experience-based learning“ (OECD 1975, S. 45) erfolgt allerdings nur am Rande, in dem auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen beim Zugang zu Bildungsinstitutionen, wie beispielsweise Universitäten oder anderer Einrichtungen, die abschlussbezogene (Weiter-) Bildungskurse anbieten, eingegangen wird. Lernen im Kontext von Erwerbsarbeit wird ebenfalls ausschließlich mit dem Fokus auf kursförmig organisierte Bildungsangebote betrachtet, wobei ungleiche Beteiligungschancen problematisiert werden, die als abhängig von betrieblichen Entscheidungsstrukturen als auch formalen Qualifikationsgraden gelten (vgl. OECD 1975, S. 32ff.).

Zur Thematisierung des informellen Lernens in den bildungs- und entwicklungspolitisch geprägten Debatten der frühen 1970er Jahre bleibt festzuhalten, dass vor allem das Potenzial informellen Lernens zur Überwindung formaler Bildungsunterschiede gesehen wird, die zumeist auf Zugangsbarrieren zu forma-

lisierter Bildung zurückgeführt werden. Die sich an die Reformvorschläge der UNESCO und OECD anschließenden Studien zum informellen Lernen wurden überwiegend im Kontext der Entwicklungshilfe durchgeführt. Dabei standen Fragen der Verwertbarkeit von Fähig- und Fertigkeiten, die nicht im formalen Bildungssystem erworben wurden, ebenso im Fokus wie die der Anschlussmöglichkeiten im formalen Bildungs- und Erwerbssystem. Als prominente Studien im Entwicklungshilfekontext bezüglich des Potentials informellen Lernens, formale Bildungsunterschiede auszugleichen, sei an dieser Stelle auf die von Coombs & Ahmed (1974) sowie Lave & Wenger (1991) verwiesen. Dabei findet sich die von Coombs & Ahmed (1974) verwendete Kategorisierung von Lernformen (formal, non-formal, informal) in einer sehr ähnlichen Form in den bildungspolitischen Konzepten der EU zum „Lebenslangen Lernen“ ab den 1990er Jahren wieder (vgl. EU-Kommission 2000a).

Die bildungspolitischen Empfehlungen der OECD und der UNESCO der 1970er Jahre hinsichtlich der Relevanz und Anerkennung informellen Lernens werden weder in der deutschsprachigen bildungspolitischen noch erziehungswissenschaftlichen Diskussion umfassend wahrgenommen (vgl. Felden 2009, S. 158; Rothe 2009, S. 93). Dies ändert sich erst ab etwa Mitte der 1990er Jahre. Als zentrale bildungspolitische Dokumente gelten dabei die Publikationen der OECD (OECD 1996), der sog. Delors-Kommission der UNESCO (Delors 1996) und das von der EU-Kommission formulierte „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (EU-Kommission 2000a).

2.2.2 Bildungspolitische Verwendung ab den 1990er Jahren

Die grundlegende Forderung eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildung für möglichst alle Bevölkerungsanteile, die die Programmatiken der UNESCO und OECD der 1970er Jahre bestimmte (Faure 1973; OECD 1975), bildet auch in den 1990er Jahren das zentrale Argument in den Publikationen dieser internationalen Organisationen. Zum informellen Lernen verweist die sog. Delors-Kommission der UNESCO (Delors 1996), wie bereits die Faure-Kommission (Faure 1973), auf die Relevanz der Verknüpfung informeller und formaler Bildungsprozesse. Auch die OECD betont in ihrem Report „Lifelong Learning for All“ (OECD 1996) die notwendige Berücksichtigung sämtlicher Formen des Kenntniserwerbs zur Umsetzung des Konzepts des „Lebenslangen Lernens“ (vgl. OECD 1996, S. 17). Mit Verweis auf das Potenzial von Kenntnissen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben werden, wird auch die Anerkennung informell erworbenen Wissens gefordert (vgl. OECD 1996, S. 17). Dies wird insbesondere mit der Inklusion möglichst aller Bevölkerungsgruppen, die

im Zugang zu formalisierter Bildung benachteiligt sind, begründet. Informellem Lernen wird somit wiederum das Potenzial zugeschrieben, soziale Ungleichheiten des formalen Bildungssystems auszugleichen. Allerdings verweist vor allem die OECD auch auf die wirtschaftliche Notwendigkeit lebenslangen Lernens (vgl. OECD 1996, S. 87).

Mit dem Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens 1996 finden diese grundsätzlichen Forderungen auch Eingang in die offiziellen bildungspolitischen Programmatiken auf EU-Ebene. Mit dem Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft wird zunächst die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in den Mitgliedstaaten der EU zu Beginn des 21. Jh. begründet. Als Zielsetzung wird sowohl die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft als auch der Beschäftigungsfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt (vgl. EU-Kommission 2000a, S. 6). Im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ wird somit die stärkere Berücksichtigung von Lernergebnissen, unabhängig von der institutionalisierten Einbettung des Bildungsprozesses oder der Grad der Zertifizierung desselben bereits in der Konzeptbeschreibung impliziert, da lebenslanges Lernen definiert wird als

(...) jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. (EU-Kommission 2000a, S. 3)⁶

Konkret wird in einer der sechs Grundbotschaften zur Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens die Anerkennung von Lernergebnissen des non-formalen und informellen Lernens gefordert (vgl. ebd., S. 18). Darüber hinaus wird die Komplementarität von formalem, non-formalem und informellem Lernen betont (vgl. ebd. S. 10). Diese im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vorgenommene Differenzierung in formales, non-formales und informelles Lernen, war in der bildungspolitischen Verwendung auf europäischer Ebene in der Folgezeit lange maßgeblich (vgl. ebd., S. 9f.; Colardyn/ Bjørnåvold 2004, S. 71; Bohlinger 2009, S. 159). Als Unterscheidungskriterien dienen dabei zum einen die Kontexte und institutionalisierten Einbettungen, in denen Lernen stattfindet, sowie die Art der Zertifizierung des Gelernten. Formales Lernen findet nach dieser Definition in Einrichtungen des formalen Bildungssystems statt und führt zu allgemein anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten. Non-formales Lernen hingegen findet außerhalb von Einrichtungen des formalen Bildungswesens statt

⁶ Im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ wird des Weiteren die Unterscheidung zwischen „lebenslangem“ und „lebensumspannendem“ Lernen vorgeschlagen (EU-Kommission 2000a, S. 10), was sich jedoch in der weiteren bildungspolitischen wie erziehungswissenschaftlichen Diskussion in dieser Form nicht durchgesetzt hat. Unter „lebenslangem Lernen“ versteht die EU-Kommission im Jahr 2000 die Entgrenzung des Lernens in einer zeitlichen Perspektive – bezogen auf den gesamten Lebensverlauf – und unter „lebensumspannendem Lernen“ die Diversifizierung des Lernens in verschiedene Institutionen, Kontexte und Bereiche (vgl. EU-Kommission 2000a, S. 10).