

Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens

Sandra Bohlinger

Die europäische Diskussion um informelles Lernen ist ein zentraler Aspekt der Strategie Lebenslanges Lernen sowie der Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen. Die Kernfrage lautet dabei: Welche Erfahrungen und Ansätze existieren aus nationaler Perspektive, um die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens sichtbar und für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen? Der Beitrag skizziert neben der Vielfalt in den Ländern auch die Probleme der Erhebung vergleichbarer und flächendeckender Daten für Europa und verknüpft diese Problemfelder mit den bildungstheoretischen und bildungspolitischen Überlegungen, die mit informellem Lernen verbunden sind.

1. Einleitung

Die europapolitische Diskussion um informelles Lernen ist in die Strategie lebenslanges Lernen und der Anerkennung und Zertifizierung von Lernergebnissen eingebettet. Dabei wird seit einiger Zeit auf die von der Europäischen Kommission (2001, 9) vorgenommene Differenzierung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen verwiesen. Übergeordnetes Ziel ist dabei nicht nur, durch die Anerkennung von Lernergebnissen den individuellen Wert und die Bedeutung informellen Lernens zu fördern und wertzuschätzen, sondern vor allem die damit verbundenen Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Arbeitsmarkt zu Verfügung zu stellen, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu fördern und damit das Wirtschaftswachstum und die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken (Bjørnåvold 2000, Bjørnåvold & Colardyn 2004, Bohlinger 2008, Colardyn 2002).

Vor diesem Hintergrund analysiert der folgende Beitrag die Grundzüge der aktuellen europapolitischen Diskussion um informelles Lernen im Kontext lebenslangen Lernens. Dazu werden zunächst die wichtigsten Aspekte informellen Lernens aus bildungstheoretischer Perspektive aufgezeigt und anschließend das Konzept lebenslangen Lernens aus (bildungs-) politischer Perspektive skizziert und informelles Lernen in diesem Feld verortet. Darauf aufbauend werden

die beiden in diesem Kontext wichtigsten Handlungsfelder untersucht, nämlich a) nationale Ansätze zur Validierung von Lernergebnissen und b) die Gestaltung und Aussagekraft von Indikatoren über informelles Lernen, wie sie für europaweite Erhebungen genutzt werden. Der Beitrag endet mit einem kritischen Ausblick für künftige Handlungsfelder in Politik und Wissenschaft.

2. Bildungstheoretischer Hintergrund

Anders als in der bildungspolitischen Debatte (siehe nächster Abschnitt) ist die bildungstheoretische Diskussion um informelles Lernen weniger von der Differenzierung zwischen formalem, non-formalem und informellen Lernen als vielmehr von einer Gegenüberstellung von formalem gegenüber informellem Lernen geprägt, wobei die Relation zwischen den beiden Lernformen den Kern der Debatte bildet. Der gegensätzlichen Nutzung der Begriffe ‚formales‘ gegenüber ‚informellem‘ Lernen liegt eine lange Debatte über die Annahme zugrunde, dass ‚formales‘ Lernen in institutionalisierten Bildungsgängen höherwertiger sei als ‚informelles‘ Lernen, welches zur Lösung alltäglicher Probleme eher beiläufig und außerhalb von Bildungseinrichtungen erfolgt. Beiden Differenzierungskategorien liegt die Feststellung zugrunde, dass Lernprozesse je nach Umgebung, Situationsgebundenheit, Ziel und involvierten Akteuren auf einem idealtypischen Kontinuum zu verorten zwischen strikter Formalisierung und unbewusster Beiläufigkeit verortet werden können. Eindeutig ist bei beiden Differenzierungen zudem, dass die Abgrenzung zwischen den einzelnen Kategorien selten eindeutig ist. Hinzu kommt, dass gerade die bildungspolitisch motivierte Differenzierung der Europäischen Kommission auf die Validierung und Zertifizierung des Erlernten und damit auf die Verwertung am Arbeitsmarkt zielt, während die Differenzierung ‚formal-informell‘ eher auf die Lernumgebung und die Lernprozessgestaltung fokussiert. In beiden Fällen bildet die Zuschreibung einer Wertigkeit zu den jeweiligen Kategorien eine entscheidende Rolle.

Quer dazu liegt weitere Dimension der Lernthematik, die allerdings ebenfalls erheblichen Einfluss auf die Zuschreibung der Wertigkeit von Erlernten hat. Dies ist die Differenzierung zwischen dem Lernprozess selbst und dem zu Erlernenden, das immer mit einem Aspekt der Zugehörigkeit verbunden ist:

- Lernen als (implizite oder explizite) Aneignung von etwas (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, Wertvorstellungen). Diese Sichtweise basiert auf behavioristischen und kognitiven Zugängen zu Lernen, die

sich auch in den aktuellen Debatten über die Messung und Wertung von Lernergebnissen wiederfindet (Hinton et al. 2008, OECD 2007, Squire & Kandel 1999).

- Lernen als Teilhabe, dessen Hauptmerkmal die Zugehörigkeit zu einer Lebens-, Lern-, Arbeits- oder Praxisgemeinschaft ist. Hauptargument ist hier, dass Lernen nicht ohne Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder zu einer Thematik erfolgen kann, das wiederum mit spezifischen Werten, Normen, Haltungen und Identitäten verbunden ist (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Engeström 1991; 2001).

Auch wenn diese beiden Dimensionen einander nicht ausschließen, sind mit ihnen dennoch unterschiedliche Wertigkeiten verbunden, die je nach Bezugswissenschaft und Betrachtungsweise variieren: Wird – etwa auch neurowissenschaftlicher Perspektive – auf den Lernprozess selbst fokussiert, so gelten informelles Lernen und formales Lernen sowie alle damit verbundenen Abstufungen als eher gleichwertig. Wird dagegen – etwa aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – auf das zu Erlernende und die damit verbundene Lernumgebung sowie auf den Grad der Formalisierung des Lernprozesses fokussiert, so wird formales Lernen gegenüber anderen Lernformen als höherwertig interpretiert. Eng damit verbunden ist die Zuschreibung von Wertigkeiten je nach Wissenstyp, also etwa kodifiziertes, alltägliches, implizites oder theoretisches Wissen, wobei jedes Wissen, das in formal gestalteten Lernprozessen erworben, abgeprüft und zertifiziert werden kann sowie einen hohen theoretischen Anteil aufweist, jahrzehntelang als tendenziell höherwertig betrachtet wurde.

Massive Zweifel an der unterschiedlichen Wertigkeit von Lernformen kamen in bildungswissenschaftlichen Debatten in den 1970ern auf. Scribner und Cole (1973) gehörten zu den ersten, die empirisch anhand des Fremdspracherwerbs zeigen konnten, dass Lernen außerhalb formaler Lernumgebungen zu besseren Ergebnissen führt als formales Lernen. Auch Engeström (1984; 1991), Eraut (2000), Billett (2002) sowie Beckett und Hager (2002) liefern mit ihren Untersuchungen weitere Befunde, die gegen die Höherwertigkeit formalen Lernens sprechen. Weitere Untersuchungen, die sich vor allem auf Ausmaß, Umfang und Anwendung informellen Lernens konzentrieren, wurden mehrheitlich ab Ende der 1990er Jahren durchgeführt. So haben die Studien von Marsick et al. (1999), Marsick und Watkins (2001) und Bell und Dale (1999) Potenziale und Nutzung informeller Lernmöglichkeiten aufgezeigt, allerdings beschränkt auf die Managementausbildung bzw. auf das Lernen am Arbeitsplatz.

Eine der wohl bekanntesten Studien in diesem Zusammenhang war das 1998 unter Leitung von David Livingstone initiierte Projekt NALL (New Approaches to Lifelong Learning), das 1.562 auswertbare Datensätze von Kanadiern umfasst. Auffälligstes Ergebnis dieser Studie ist das Volumen informellen Lernens, das demnach den größten Anteil aller Lernaktivitäten ausmacht und bei rund 16 Stunden pro Woche liegt. Dieses Projekt wurde 2004 mit abgeänderter Methodik unter dem Namen WALL (The Changing Nature of Work and Lifelong Learning) weitergeführt¹. Diese Studie lieferte 9.063 Datensätze von Kanadiern ab 18 Jahren und deckt einen Anteil an Lernaktiven (81%) mit einem hohen wöchentlichen Lernvolumen von rund 13 Stunden auf. Gerade diese Ergebnisse sprechen für eine Gleichwertigkeit, wenn nicht sogar größere Bedeutung informellen Lernens gegenüber formalem Lernen:

„Ganz im Widerspruch zur vorherrschenden Denkweise unserer Leistungsgesellschaft, in der allein der Befähigungsnachweis zählt, sind Menschen mit weniger Schulbildung in vielerlei Hinsicht und in signifikanten Wissensdimensionen mindestens ebenso kompetent wie andere mit höherem Bildungsabschluss“ (Livingstone 1999, 80).

Für die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen sprechen zudem kognitionswissenschaftliche Ansätze, die zeigen, dass Lernprozesse auf einem Kontinuum unterschiedlicher Bewusstseinsstufen verlaufen (Block 1996, Parasuraman et al. 2007, Roth 1995) und die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Wertigkeit von formalen und informellen Lernprozessen nur rein analytischen Zwecken dienen kann, nicht aber den Lernprozess per se widerspiegelt. Diese Studien zeigen auch, dass sowohl die Lernprozesse als auch das Erlernte keine inselhaften Einheiten bzw. Prozesse bilden, sondern fließende Übergänge aufweisen, hybrid sind um komplex interagieren. Dass eine analytische Trennung zwischen unterschiedlichen Lern- und Wissensformen dennoch sinnvoll sein kann, zeigt die NALL-Studie, bei der Livingstone (1999, 68f.) unbewusste Lernprozesse beabsichtigt aus dem Untersuchungsdesign ausgeklammert hat, da diese bei der Befragung von Lernenden kaum zu erfassen gewesen wären.

¹ Für beide Studien siehe ausführlich <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/> sowie <http://www.wallnetwork.ca/>

Ingesamt lässt sich festhalten, dass formales gegenüber non-formalem und informellem Lernen nicht eindeutig abgegrenzt werden kann und auch eine eindeutige Definition daher kaum möglich ist. Vielmehr kann der Grad der Formalität eines Lernprozesse anhand mehrerer Kriterien differenziert werden wie etwa a) die Lernumgebung, b) die Einbindung von Lehrenden und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, c) die Art der Kenntnisse, die angeeignet werden, d) der Umfang und die Art der Erhebung der Lernergebnisse, e) die Anwendung und Anwendbarkeit des Erlernten sowie f) die Lernintention (Colley et al. 2003, 28). Die Kategorisierung von Colley et al. (2003) umfasst insgesamt zwanzig Kriterien, kann aber ebenso wenig wie jene von Gagné (1973) entwickelten Kategorisierungsmerkmale, die sich an internal conditions orientieren (Grad an Information, Handlung, Motivation und Emotion) den Anspruch erheben, alle Lernprozesse vollständig abzudecken. Auch ein stark politisch geprägter neuerer Ansatz von Bjørnavold und Colardyn (2004) erhebt zwar den Anspruch, eine klarere Differenzierung zwischen unterschiedlichen Lernformen durch die Berücksichtigung der Lernintention und der Lernkontexte zu bieten, behält aber dennoch die schubladenartige und rein politisch intendierte Differenzierung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen bei, ohne dabei ausreichend die wissenschaftliche Debatte zu beachten.

All diese Ansätze verweisen zum einen auf die schwierige Differenzierung von Lernformen und das Problem der Abgrenzung von informellem Lernen gegenüber anderen Lernformen, das aufgrund seines hochgradig individuellen, oft nicht intentionalen und nicht-institutionalisierten Charakters beinahe schon evaluationsresistent zu sein scheint. Zum anderen verdeutlichen Ansätze wie jene von Colardyn (2002) oder Bjørnavold und Colardyn (2004) den Wunsch, wissenschaftliche Erkenntnisse und politische Handlungsmotive in Übereinstimmung zu bringen. Um diesen Zusammenhang besser zu verstehen, empfiehlt sich ein Blick auf den bildungspolitischen Zusammenhang zwischen informellem und lebenslangem Lernen, wobei im Folgenden die europapolitische Debatte im Vordergrund steht und die internationale Debatte nur insofern – entsprechend gekürzt – hier Beachtung findet, als dass sie die europäische Debatte entscheidend beeinflusst hat¹.

¹ Für eine ausführliche Darstellung und kritische Diskussion der internationalen Debatte siehe z.B. Biesta (2006), Field (2000) oder Fredriksson (2003).

3. Problemaufriss: Bildungspolitischer Hintergrund

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist mittlerweile rund fünfzig Jahre alt und wurde maßgeblich von drei politischen Akteuren mit je unterschiedlichen Konnotationen entwickelt. Dabei liegt der wesentliche Unterschied zwischen den Konzepten in den Frage nach der Vermittlung des Lernens: Während das Konzept der *éducation permanente* der UNESCO (Faure et al. 1973) Bildung und Erwerbsarbeit zu vereinen versucht, konzentriert sich das Konzept der *recurrent education* der OECD (1973) und des Europarates (Council of Europe 1971) auf den phasenhaften Wechsel von Bildung in institutionalisierter Form und Erwerbsarbeit. Die Konzepte der UNESCO und des Europarates sind dabei integrative Ansätze, bei denen lebenslange Bildung einen Prozess darstellt, durch den das Individuum persönliche, soziale und berufliche Entwicklungen über die gesamte Lebensspanne weiterzuentwickeln und integrieren soll, um damit einen Beitrag zur Steigerung der eigenen Lebensqualität und zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur Stärkung der Demokratie leisten zu können.

Anders dagegen die Konzepte der OECD. Im Zentrum früherer Überlegungen stand – entsprechend der Aufgaben der OECD – die Steigerung der Effizienz und Effektivität von Bildungsmaßnahmen und -investitionen und die Gewährleistung des Zugangs zu Bildung durch das Konzept der *recurrent education*, das einen deutlichen Bezug zum Humankapitalansatz aufweist (vgl. OECD 1973). Mit dem in der Weiterentwicklung des Konzepts 1996 erschienenen Dokument „*lifelong learning for all*“ wird als zentrales Element des lebenslangen Lernens die Unterstützung der persönlichen Entwicklung, die Stärkung demokratischer Werte, die Kultivierung der sozialen Teilhabe sowie die Förderung der Innovation, der Produktivität und des wirtschaftlichen Wachstums genannt (vgl. OECD 1996, 15), die in neueren Ansätzen zur Lehrerbildung (OECD 2002, 2005) oder zur Weiterentwicklung von Bildungssystemen (2003a, 2003b) konsequent weitergeführt werden.

Die Ansätze der UNESCO (Faure et al. 1973; Medel-Añonuevo et al. 2001) konzentriert sich hingegen von Beginn an auf Ziele aus den Bereichen Erziehung, Wissenschaft, Kultur und dient der Friedens- und Wohlstandssicherung. Lebenslanges Lernen basiert in diesem Verständnis weniger auf der Struktur und Architektur des jeweiligen Bildungssystems als vielmehr auf der Umsetzung eines philosophischen Prinzips im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen. Kernthese ist dabei, dass Lernprozesse nicht an institutionelle Bildungsgänge gebunden sein müssen, sondern in beliebigen (formalen, non-formalen und informellen) Lernkontexten erfolgen können. Damit ist die Er-

möglichkeit von Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Wegen einschließlich der Akkreditierung und Zertifizierung der dadurch entwickelten Kompetenzen erklärtes Ziel dieses Ansatzes.

Trotz der unterschiedlichen Konnotationen der Konzepte, die maßgeblich durch die Kernaufgaben der jeweiligen Organisation bedingt sind, ist in allen Ansätzen eine Abwendung vom Bildungsbegriff hin zum Lern- bzw. Lernergebnisbegriff festzustellen, der mit einer Aufwertung von Lernformen außerhalb formaler und institutionalisierter Bildungswege einhergeht. Das zeigt sich besonders deutlich anhand der europapolitischen Diskussion, in der die Förderung individueller Kompetenzentwicklung und individuellen Qualifikationserwerbs zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft überwiegt – allerdings weniger mit der Fokussierung auf die Persönlichkeitsentwicklung als vielmehr mit dem Ziel, die europäische Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaft zu stärken. Dieses Ziel wurde anfangs vor allem durch den Europäischen Sozialfonds, die National Action Plans oder die Europäische Beschäftigungsstrategie vorangetrieben. Die neueren bildungspolitischen Grundsätze zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission werden in Dokumenten wie dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (2000), „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (European Commission 2001) oder dem Arbeitsprogramm 2010 (Rat der Europäischen Union 2002a, 2002b) konstatiert. Kernbereiche sind dabei die Sicherung von Schlüsselkompetenzen für alle sowie die Erhöhung der Investitionen in Lehr- und Lernmethoden. Für die Bildungspraxis werden eine stärkere Zusammenarbeit der Akteure aller Bereiche und die Schaffung von Übergängen zwischen verschiedenen Bildungspfaden gefordert. Dabei skizziert die Europäische Kommission ein ganzheitliches Verständnis des Lernens und der Lernwege, bei dem alle Lernformen unabhängig vom Lernort gefördert werden sollen.

Lebenslanges Lernen gilt dabei als Chance zur Sicherung und Erweiterung der dauerhaften Erwerbsfähigkeit und trägt zur Verbesserung und Stabilisierung der Beschäftigungsfähigkeit und -situation von Individuen bei. Es dient zugleich dem Abbau von Benachteiligungen und dazu, der Wirtschaft qualifiziertes Fachkräftepotenzial in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen. Es umfasst somit

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftli-

chen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001, 9).

Lernen wird daher als permanenter Prozess verstanden, der von frühester Kindheit bis ins hohe Alter den gesamten Lebenszyklus umfasst und der sich gleichermaßen auf formales, nicht-formales und informelles Lernen bezieht, das die Europäische Kommission (2001, 9) wie folgt differenziert:

- Formales Lernen bezieht sich auf Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.
- Nicht-formales Lernen bezieht sich auf Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) und Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- Informelles Lernen bezieht sich auf Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional, sondern ungeplant und beiläufig.

Die Entwicklung der Konzepte lebenslangen Lernens zeigt insgesamt deren gegenseitige Annäherung (Biesta 2006, Bohlinger 2008, Dehmel 2006). Erkennen lässt sich dies z. B. anhand der verstärkten Auseinandersetzung zentraler politischer Akteure (ILO, OECD, UNESCO etc.) mit den jeweils anderen Konzepten und Vorschlägen zum lebenslangen Lernen. Inhaltlich weisen die daraus entstandenen politischen Diskussionen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene mittlerweile eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, die sich auch in den politischen Instrumenten zur Förderung und Validierung unterschiedlicher Lernformen widerspiegeln. In diesem Zusammenhang kommt Lernergebnissen eine wichtige Rolle zu: Nur wenn Individuen und Unternehmen durch lebenslange Lernprozesse ihre Kompetenzen erweitern, einsetzen, reflektieren und erneuern, kann die individuelle Beschäftigungsfähigkeit gesichert und erfolgreich am Arbeitsmarkt eingesetzt werden (Colardyn 2002, ausführlich: Bohlinger 2008). Dieses Ziel soll mit Hilfe mehrerer politischer Instrumente im (Berufs-) Bildungsbereich gefördert werden, die zugleich die Schaf-

fung eines europäischen Raums lebenslangen Lernens unterstützen sollen. Dazu gehören die Leistungspunktesysteme ECTS und ECVET, der Europass, der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), die Mobilitätsförderung, die Qualitätssicherung durch einen Referenzrahmen (CQARF), die Internationalisierung von Bildungssystemen sowie die lebensbegleitende Lernberatung wie sie etwa im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses verankert sind.¹

Zusammenfassend lassen sich bei allen Akteuren drei Handlungsebenen identifizieren, mit denen unterschiedliche Ziele lebenslangen Lernens verbunden sind, die einander ergänzen und teilweise überlappen (siehe Übersicht 1). So kann z. B. das Ziel ‚Anpassung an Veränderungen am Arbeitsmarkt‘ sowohl auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene verortet werden, betrifft aber bezüglich der konkreten Lernprozesse in erster Linie das Individuum.

¹ Der Brügge-Kopenhagen-Prozess wurde durch die Konferenzen in Maastricht, Helsinki and Bordeaux weitergeführt. Für eine Übersicht der Konferenzergebnisse und des politischen Rahmens siehe ausführlich http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

Ebene	Ziele
Mikro (Individuum)	<p>Anpassung an veränderte Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt</p> <p>Förderung der persönlichen Entwicklung, des Selbstvertrauens, der Selbstrealisierung und der Ich-Identität</p> <p>Förderung der beruflichen Laufbahn durch den Erhalt und die Verbesserung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere für Beschäftigte</p> <p>Präventive oder kumulative Funktion für Personen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erhalt ihrer Beschäftigung oder für die Verbesserung ihrer beruflichen Tätigkeit erwerben wollen</p> <p>Erhöhung kultureller Teilnahme und sozialer Kompetenz</p>
Meso (Unternehmen; im europäischen Vergleich auch Nationalstaaten)	<p>Innovation durch die ständige Aufrechterhaltung und Erweiterung von Kenntnissen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie deren formale Anerkennung</p> <p>Erhöhung ökonomischer Effizienz, Produktivität, des individuellen Verdiensts und des Volkseinkommens</p>
Makro (Nationalstaaten bzw. EU)	<p>Aufholung im Fall inadäquater Qualifikationen bzw. unzureichender Kenntnisse; hauptsächlich Maßnahmen für besondere Zielgruppen oder um Grundqualifikationen anzubieten</p> <p>Abmilderung der Probleme von Risikogruppen wie Geringqualifizierte, Frauen, ältere Arbeitnehmer, Arbeiter in prekären Lebenssituationen, Schulabgänger</p> <p>kurative oder kompensatorische Funktion, die auf die arbeitsmarktbezogene Orientierung an Fähigkeiten und Fertigkeiten zielt oder die Bereitstellung fehlender Qualifikationen im Kontext von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik</p> <p>Erfüllung der Anforderungen der sozialen und demokratischen Entwicklungen in den europäischen Gesellschaften</p>

Tabelle 1: Ziele des lebenslangen Lernens. Quelle: Eigene Darstellung

Erkennen lässt sich dabei auch ein Trend in Richtung einer ‚learning economy‘, für die alle oben genannten Organisationen ähnliche Zielsetzungen und politische Instrumente vorschlagen. Dies wiederum ist der Tatsache geschuldet, dass die Länder bzw. Organisationen sich mit ähnlichen sozio-ökonomischen Herausforderungen konfrontiert sehen.

4. Informelles Lernen im europapolitischen Kontext

Im politischen Kontext leiten sich aus diesen Rahmenbedingungen zwei aktuelle Handlungsfelder ab:

- Die Validierung von Lernergebnissen, d. h. die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung von non-formalem und informellem Lernen, um es sichtbar und für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen;
- Die Evaluation individuellen informellen Lernens, d. h. die Erhebung von – so weit als möglich – zuverlässigen und vergleichbaren Daten über Kategorien, Umstände, Volumen und Intentionen informellen Lernens im Ländervergleich.

Diese beiden Handlungsfelder sollen Thema der beiden folgenden Abschnitte sein. Ziel ist es dabei nicht, die Handlungsfelder für alle Mitgliedstaaten vollständig aufzuarbeiten, sondern exemplarisch die wesentlichen aktuellen politischen Entwicklungsstände und Problemlagen zu skizzieren.

4.1. Validierung von Lernergebnissen

Die Diskussion um die Validierung von non-formalem und informellem Lernen basiert zunächst auf dem Wunsch, das gesamte individuelle Spektrum an Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sichtbar zu machen und zu nutzen – unabhängig davon, wo diese erworben wurden (Bohlinger 2008, Colardyn 2000, 2002, Duvekot et al. 2005). Dies ist umso bedeutender, als dass Tätigkeits- und Berufswechsel ebenso wie Wissens- und Kompetenztransfer an Bedeutung gewinnen. Validierung wird dabei als der Prozess der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden, die Individuen in unterschiedlichen Lernprozessen erworben haben wie etwa formale Bildungsgänge, Lernen im Prozess der Arbeit oder in der Freizeit. Im Zusammenhang mit lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen ist Validierung somit ein grundlegendes Element, um die Sichtbarkeit des Erlernten zu gewährleisten und es in angemessener Weise

wertzuschätzen. Insofern ist die Idee der gegenseitigen Anerkennung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Lernergebnissen seit langem Bestandteil nationaler und europäischer Berufsbildungspolitik, wenngleich bei vielen der vorhandenen und politisch motivierten Ansätze der Fokus eher auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse formaler Lernprozesse (Zertifikate, Diplome etc.) denn auf die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen (Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) gerichtet ist. Erinnerung sei hier exemplarisch an mehrere nationale Beispiele, die vorwiegend zur Deckung eines spezifischen Arbeitskräftemangels durch die Anerkennung von Berufserfahrung entwickelt wurden: So hat in Frankreich 1986 das Arbeitsministerium öffentliche Zentren für die Anerkennung von Kompetenzen geschaffen (Centres Interinstitutionnels des bilans de compétences – CIBC), deren Aufgabe es seither ist, Individuen bei der Identifizierung ihrer persönlichen oder beruflichen Kompetenzen zu unterstützen und darauf aufbauend Weiterbildungs- bzw. Beschäftigungspläne zu entwickeln. Mittlerweile existieren rund 110 dieser Zentren, die teilweise direkt mit den Sozialpartnern und/oder den Unternehmen kooperieren. Entscheidend ist, dass der Kompetenzbewertung durch die CIBC keine Standards zugrunde gelegt werden, sondern die Bewertung in erster Linie als Rückmeldung über den individuellen Entwicklungsstand dient.

In Großbritannien stellen die 1987 eingeführten National Vocational Qualifications (NVQs) die erste nationale Initiative dar, eine glaubwürdige Alternative zur traditionellen schulischen Berufsbildung zu schaffen. Die NVQs ermöglichen sowohl die Anerkennung von Berufserfahrung als auch die Möglichkeit, in und außerhalb des formalen Bildungssystems Lernprozesse zu durchlaufen und akkreditieren zu lassen. Sie werden daher auch als „vocational route“ bezeichnet, die neben der Hochschulbildung und der Allgemeinbildung existiert.

In Norwegen ermöglicht es das Norwegian Act on Vocational Training von 1952, die Gesellenprüfung ausschließlich auf der Basis von Berufserfahrung ohne formale Ausbildung abzulegen. Dieses Gesetz wurde 1976 um das Norwegian Act of Adult Learning erweitert, das es erlaubt, non-formales und informelles Lernen als Teil einer anerkannten Qualifikation zertifizieren zu lassen, gleichwohl von diesem Gesetz nur selten Gebrauch gemacht wird (Bjørnavold 2000).

In Schweden wird seit 1997 durch die nationale Initiative zur Förderung der Bildung Erwachsener namens "Kunskapslyftet" Individuen die Möglichkeit gegeben, selbst darüber zu entscheiden, welche Teile einer formalen Qualifikation durch non-formales und informelles Lernen bzw. durch Berufserfahrung zertifi-

ziert werden sollen und welche Teile formal erworben werden (Colardyn 2002b, 19ff.).

Zudem wurden 1985 und 1998 auf europäischer Ebene zwei Versuche gestartet, europäische Systeme für den Vergleich beruflicher Qualifikationen zu schaffen, die für 200 Qualifikationen in 19 Sektoren initiiert, später aber aufgegeben wurden (Frommberger 2006, Scheerer 1998). Ohne auf die methodischen und rechtlichen Probleme solcher Initiativen näher eingehen zu wollen, lässt sich doch feststellen, dass ein gesamteuropäisches Instrument zur Validierung von informellem (und non-formalem) Lernen weder in Sicht ist noch wünschenswert erscheint – nicht zuletzt aus Achtung vor der Vielfalt individueller Lernprozesse, der wohl kaum ein Instrument gerecht werden kann, in erster Linie aber aufgrund des Harmonisierungsverbots und der Uneinigkeit über die Erfassung und Bewertung informellen und non-formalen Lernens.

Gleichwohl die bis dato entwickelten Ansätze hinsichtlich ihrer organisationalen Einbindung sowie ihrer inhaltlichen Gestaltung und Umsetzung inhaltlich sehr unterschiedlich sind, basieren sie auf der Leitidee, solche Lernergebnisse und Kompetenzen sichtbar zu machen, die durch traditionelle Qualifikationswege, Prüfungs- und Bewertungsverfahren nur schwer abbildbar sind. Bei der Realisierung dieser Leitidee verfolgen die Länder unterschiedliche Prioritäten und entwickeln verschiedene politische Instrumente, deren Ziel eine Aufwertung oder sogar die Gleichwertigkeit informellen Lernens gegenüber anderen Lernformen ist:

Lernergebnisse als Basis der Bewertung von Lernleistungen; Ersatz der Lerninput-Orientierung	Norwegen, Finnland, Rumänien, Ungarn
Entwicklung berufsbildender Qualifikationen auf der Basis von Lernergebnissen	Österreich, Bulgarien, Ungarn, Italien, Rumänien, Griechenland, Finnland, Norwegen
Überarbeitung rechtlicher Grundlagen	Dänemark, Island, Estland
Modularisierung und kompetenzbasierte Curricula in der Berufsbildung (tw. nur im Hochschulbereich)	Deutschland, Schweden, Slowenien, Belgien, Österreich, Tschechische Republik, Litauen, Finnland, Malta, Portugal, Polen, Mazedonien
Anerkennung früheren Lernens (einschließlich non-formalen und informellen Lernens)	Spanien, Großbritannien

Tabelle 2: Übersicht der nationalen Prioritäten zur Umsetzung der Lernergebnisorientierung. Quelle: Cedefop (2007; 2009).

Eng verbunden mit der Diskussion um die Validierung von non-formalem und informellem Lernen ist die Entwicklung von Bildungs-, Kompetenz- und Beschäftigungsstandards. Dies lässt sich u. a. deutlich anhand der Bildungsreformen in den osteuropäischen Mitgliedstaaten erkennen. So werden z. B. in Rumänien derzeit rund 300 Beschäftigungsstandards entwickelt, die auf ein nationales System für die Validierung non-formalen und informellen Lernens abgestimmt werden, das sich ebenfalls in der Entwicklung befindet. Eine ähnliche Vorgehensweise ist in Estland zu finden, wo die Entwicklung beruflicher Standards mit der Etablierung eines Verfahrens zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen einhergeht.

Abgesehen davon gilt die Öffnung des Hochschul- und Berufsbildungssystems für Individuen, die nicht über die formalen Zugangsvoraussetzungen, wohl aber über die benötigten Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, in den meisten europäischen Ländern als bedeutender Beitrag zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und damit zur Schaffung einer wissensbasierten Gesellschaft. Mit Blick auf die Hochschul- und Berufsbildungssysteme lassen sich mehrere Bereiche erkennen, in denen die Mitgliedstaaten die Validierung von Lernergebnissen vorantreiben. Dazu gehört zunächst die Validierung durch die Ermöglichung der Teilnahme an regulären Abschlussprüfungen. In einigen Ländern wie Österreich, Norwegen, Litauen, Deutschland oder Finnland be-

steht die Möglichkeit, an den Prüfungen teilzunehmen, ohne den dazugehörigen formalen Bildungsgang zu absolvieren. Auch wenn die Verfahren je nach Land und Bildungsinstitution erheblich differieren, ist die Teilnahme an den Prüfungen grundsätzlich von der vorher durchzuführenden Bewertung der vorhandenen Kompetenzen, Kenntnisse und Berufserfahrung durch eine zuständige Stelle abhängig.

In einigen Ländern wie der Tschechischen Republik, Finnland oder Norwegen erhalten Individuen auch ohne Nachweis der regulären Abschlüsse Zugang zu formalen Bildungsgängen, sofern sie die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen in entsprechenden Bewertungsverfahren demonstrieren. So kann z. B. in Finnland zum Studium an einer technischen Hochschule zugelassen werden, wer die notwendige und einschlägige Berufserfahrung nachweisen kann. Ein ähnliches Verfahren existiert in Estland, wird bislang allerdings nur von einer einzigen Universität (Tartu) genutzt.

Weitere Möglichkeiten der Zugangserweiterung zu Lern- und Bildungsgängen sind die Integration non-formalen und informellen Lernens als Bestandteil von Bildungsgängen. So kann z. B. in Dänemark die berufliche Ausbildung verkürzt werden, wenn die Auszubildenden ein entsprechendes Kompetenzvalidierungsverfahren vor Ausbildungsbeginn durchlaufen. In Schweden und Malta sind zudem non-formales und informelles Lernen fester Bestandteil formaler Bildungsgänge. Dabei werden arbeitsplatzintegriertes Lernen (Schweden) und ehrenamtliche Tätigkeiten (Malta) auf den formalen Bildungsgangabschluss mit Hilfe von Leistungspunkten angerechnet.

Bei einem Vergleich der Ländererfahrungen mit der Validierung von Lernergebnissen lässt sich feststellen, dass die Verfahren vor allem in drei Bereichen eingesetzt werden:

1. (Handwerkliche) Berufe mit langer Tradition, in denen Arbeitnehmer ein eher niedriges Qualifikationsniveau aufweisen und Arbeitgeber Schwierigkeiten haben, qualifizierte Bewerber zu finden.
2. Neue Berufe, für die noch keine (ausreichend etablierten) Qualifikationsprofile und -pfade existieren.
3. Soziale Tätigkeiten und bürgerschaftliches Engagement, für das bislang kaum Anerkennungsmechanismen zur Verfügung standen. Hier ist die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen umso bedeutender, da es sich meist um ehrenamtliche Tätigkeiten handelt.

Es lässt sich festhalten, dass die europäischen Mitgliedstaaten unterschiedliche Wege bei der Validierung von Lernergebnissen einschlagen, wobei es Ländern, die bereits über Kompetenzstandards (und damit verbunden meist auch über nationale Qualifikationsrahmen) verfügen, leichter fällt, die Lernergebnisorientierung umzusetzen als jenen, die diese bislang kaum oder gar nicht genutzt haben. Dennoch herrscht in allen Ländern Einigkeit über die Bedeutung der Lernergebnisorientierung und -validierung.

Auffallend ist zudem, dass kaum Studien über den Nutzen und die Wirksamkeit dieser Instrumente vorliegen. Zwar können Länder wie Frankreich (Thömmes 2003, Vind et al. 2004), England und Wales (Beaumont 1996, Raffe 2003) oder Norwegen (Duvekot et al. 2005) sehr wohl auf eine langjährige Tradition in der Evaluation und kritischen Reflektion ihrer nationalen Initiativen verweisen, gleichwohl fehlt eine Auseinandersetzung mit ihrer Wirksamkeit im Hinblick auf die politischen Ziele (Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit, soziale Teilhabe) und ein internationaler Vergleich, der über eine deskriptive Darstellung der Initiativen hinausreicht. Eben dieses Problem zeigt sich auch bei der Erhebung von Daten über informelles Lernen auf europäischer Ebene.

4.2. Daten zum informellen Lernen

Neben der Frage nach der Validierung informellen Lernens ist die Erhebung vergleichbarer Daten über diese Lernform ein auf nationaler und europäischer Ebene politisch erwünschtes, aber kaum realisiertes Ziel. Die Probleme, die sich bei qualitativen und regional begrenzten Studien zeigen (Abgrenzung gegenüber anderen Lernformen, Angaben zu Volumen und Finanzierung aus Sicht der Lernenden, Angaben zur Anwendung und Anerkennung der Lernergebnisse), sind bei flächendeckenden Erhebungen um ein Vielfaches höher, weil hier kulturell bedingte Unterschiede bzgl. des Lernverständnisses und -verhaltens das Untersuchungsfeld zusätzlich erschweren.

Diese Probleme spiegeln sich in den wenigen auf europäischer Ebene vorliegenden Erhebungen deutlich wider. Dennoch sind die von eurostat erhobenen Daten die einzigen, die flächendeckende Aussagen über informelles Lernen liefern, wobei die Erhebung mit dem umfangreichsten Datenmaterial (Ad-Hoc-Modul „Lebenslanges Lernen“ 2003) bislang nur einmal durchgeführt wurde:

Quelle	Durchführungszeitraum
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	alle fünf Jahre (2005)
EU Labour Force Survey (LFS)	jährlich
Ad-Hoc -Modul Lebenslanges Lernen im Rahmen des EU Labour Force Survey (LFS)	Ad-hoc-Modul, 2003
Adult Education Survey (AES)	alle fünf Jahre (geplant); bisherige Referenzjahre: 2005-2007 sukzessive
Community Survey of ICT Usage in Households	jährlich

Tabelle 3: Eurostat-Erhebungen, die u. a. informelles Lernen einschließen. Quelle: Eigene Darstellung¹

Problematisch an den regelmäßig durchgeführten Erhebungen ist, dass aufgrund von Veränderungen der Methodik seit 2008 kaum noch Aussagen über informelles Lernen möglich sind². Diese Problematik zeigt sich auch mit Blick auf die Teilnahme an informellem Lernen im Ländervergleich: Auch wenn für die Erhebenden klar definiert ist, was unter informellem Lernen zu verstehen ist³, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Definition aus Sicht der Befragten ebenso eindeutig ist, was je nach nationaler Lernkultur zu erheblichen Verzerrungen führen kann. Das zeigt sich z. B. anhand der folgenden Daten, die dem Ad-Hoc-Modul über lebenslanges Lernen entstammen, das 2003 im Rahmen der jährlich durchgeführten Arbeitserhebung (LFS) durchgeführt wurde. Die Daten beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf Erwachsene zwischen 25 und 64 Jahren in der EU-25.⁴

¹ Für ausführliche Informationen siehe:

http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/en/lfs/lfs_sm.htm bzw.

http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/LFS_MAIN/Adhoc_modules/2003/Module2003.htm.

² Die Frage nach informellem Lernen wurde 2008 aufgrund inhaltlicher Verständnisschwierigkeiten bei den Befragten ersatzlos aus dem AES gestrichen.

³ Die Statistik basiert auf der Definition der Europäischen Kommission von 2001; siehe Abschnitt 3.

⁴ Zu beachten ist, dass nicht alle Angaben für alle Ländern erhoben werden konnten und insbesondere Daten über Großbritannien nicht zur Verfügung standen.

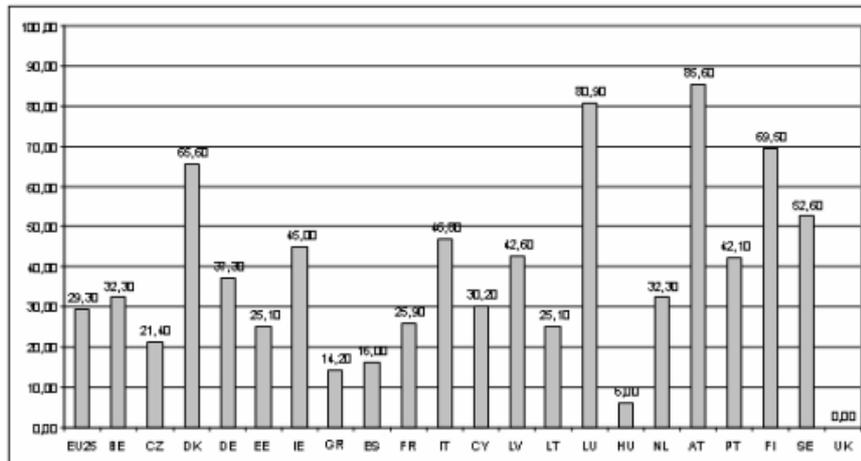


Abbildung 1: Teilnahme an informellem Lernen. Quelle: Eurostat LFS, ad-hoc-Modul lebenslanges Lernen, 2003

Im Durchschnitt haben 33 Prozent der Erwachsenen in den zwölf Monaten vor der Befragung an informellem Lernen teilgenommen. In Ländern wie Ungarn (6%), Griechenland (14%) oder Spanien (16%) ist die Quote dagegen weit geringer, während Österreich (86%), Luxemburg (81%), Finnland (70%) und Dänemark (66%) weit über dem Durchschnitt liegen. Diese Ergebnisse sind insofern nicht überraschend, als dass sie grundlegend mit der Teilnahme an formalem und non-formalem Lernen in diesen Ländern übereinstimmen.

Zudem zeigt sich, dass die Teilnahme an Lernaktivitäten kaum von der Besiedelung abhängt. So bestehen in der EU-25 nur geringe Unterschiede zwischen städtischen (30,4%), halbstädtischen (27,9%) und ländlichen (28,0%) Gebieten.¹

¹ Städtisch = Gebiete mit min. 500 Einwohnern pro km², halbstädtisch = Gebiete mit 100 bis 499 Einwohnern pro km², ländlich = Gebiete mit weniger als 100 Einwohnern pro km².

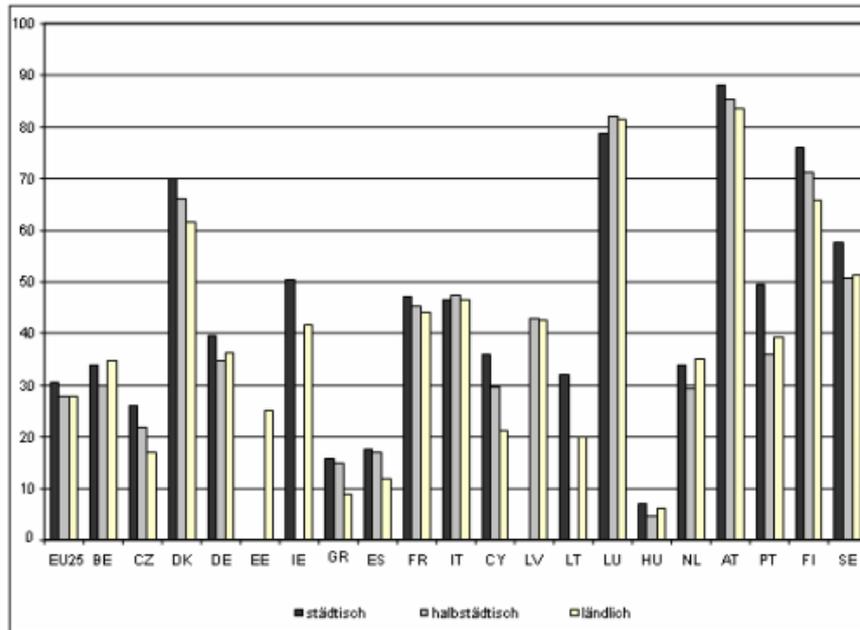


Abbildung 2: Teilnahme an formalem, non-formalem und informellem Lernen nach Gebietsart. Quelle: Eurostat LFS, ad-hoc-Modul lebenslanges Lernen, 2003

Die Unterschiede sind in Ländern wie Griechenland, Litauen, Spanien, Zypern, Irland, Finnland und Dänemark allerdings deutlicher ausgeprägt und stehen im Zusammenhang mit der Altersstruktur der Bevölkerung sowie der Infrastruktur in den ländlichen Gebieten dieser Länder. Umgekehrt spielen diese Aspekte in dichtbesiedelten Ländern (etwa Österreich, Luxemburg, Deutschland oder Italien) eine geringere Rolle.

Im Rahmen des Ad-Hoc-Moduls wurden darüber hinaus auch Angaben zu unterschiedlichen „Formen“ informellen Lernens erhoben, die sich allerdings nicht gegenseitig ausschließen. Bei diesen „Formen“ handelt es sich um

- Selbstständiges Lernen anhand von Unterlagen in gedruckter Form (z. B. Fachbücher, Fachzeitschriften etc.);
- Computergestütztes Lernen bzw. Weiterbildung sowie internetgestütztes Lernen;

- Lernen mit Hilfe von Bildungssendungen in Rundfunk und Fernsehen oder offline am Computer und
- Besuche von Einrichtungen zur Vermittlung von Bildungsinhalten (Bibliotheken, Lernzentren etc.).

Für diese Differenzierung ergibt sich folgendes Bild:

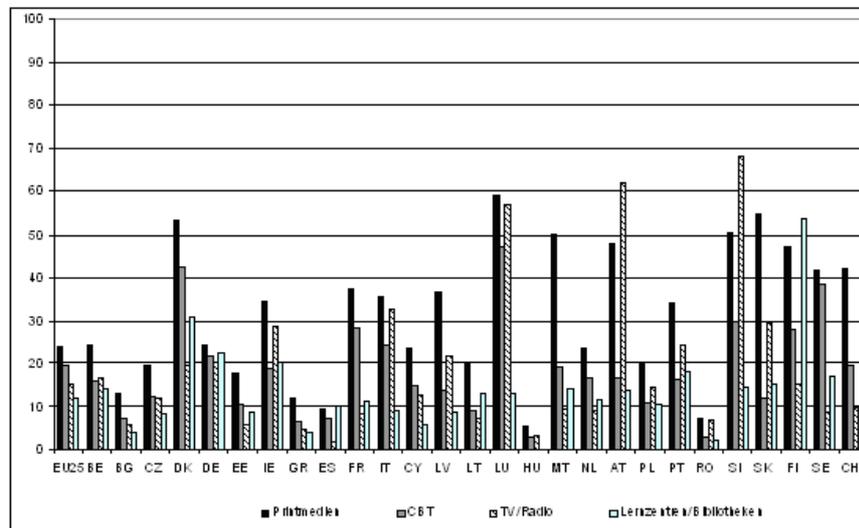


Abbildung 3: Teilnahme an unterschiedlichen Kategorien informellen Lernens. Quelle: Eurostat LFS, Ad-Hoc-Modul lebenslanges Lernen, 2003

- Österreich und Slowenien, in denen überwiegend Fernsehen und Rundfunk für informelles Lernen genutzt werden sowie
- Finnland, in dem Lernzentren und Bibliotheken am häufigsten genannt wurden. Gerade bei Finnland verweist diese Kategorie allerdings eher auf die Bedeutung von Lernumgebungen gegenüber der Bedeutung von Lernmedien.

Es ist kaum möglich, Trends hinsichtlich der Teilnahme an informellem Lernen anhand dieser Daten zu erkennen oder eine fundierte Interpretation der Daten vorzunehmen. Dazu wären vergleichbare Daten notwendig, die bislang nicht erhoben wurden. Insofern überhaupt quantitative Studien zum informellen Lernen vorliegen, beziehen sich diese nicht auf den gesamten europäischen

Raum und wurden mehrheitlich außerhalb Europas durchgeführt (siehe Abschnitt zwei). Weiterhin wären dazu Daten über die historisch und kulturell bedingten Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und den Lernverständnissen notwendig, um auch Unterschiede in der Wertigkeit von Lernformen berücksichtigen zu können.

Zweifelhaft ist zudem, ob die Daten Aussagen über eine wie auch immer geardete empirisch-wissenschaftlich begründbare Relation zwischen der Förderung des lebenslangen Lernens (bzw. des informellen Lernens) durch Humankapitalinvestitionen sowie der damit erhofften Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und der Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen. Es erscheint realistischer, die Angaben lediglich als Momentaufnahme und als Ausgangsposition für weitere qualitative Studien zu nutzen, die verlässlichere Aussagen über die Teilnahme an informellem Lernen (z. B. Inhalte, Dauer, Volumen, Finanzierung) und die Lernmotive liefern sollten. Im Idealfall würden solche Daten auch Aussagen darüber ermöglichen, inwiefern die politische Förderung des lebenslangen und des informellen Lernens tatsächlich das individuelle Lernverhalten beeinflusst.

5. Natürlich, dynamisch, evaluationsresistent: Fazit und Ausblick

Informelles Lernen bezeichnet Lernprozesse, die meist außerhalb institutionalisierter, fix strukturierter Lernwege und Bildungspfade erfolgen. Sie sind hochgradig individuell, dynamisch, meist nicht intendiert, unbewusst und entziehen sich daher weitgehend dem Versuch, sie mit Hilfe standardisierter Erhebungsinstrumente zu erfassen. Im Fall von nicht-intendierten, unbewussten Lernprozessen, deren Ergebnisse den Lernenden ebenfalls nicht bewusst werden, zeigt sich Lernen sogar als nahezu vollständig evaluationsresistent. Insofern scheint es sich bei informellem Lernen eher um eine Metapher als um eine eigenständige Lernkategorie zu handeln – gleichwohl das Lernen als solches ein natürlicher und lebenslanger Prozess ist. Die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Lern- und Wissenstypen (z. B. formal, informell, explizit, implizit, theoretisch, praxisbezogen) impliziert bei nicht notwendigerweise einen spezifischen Grad an Formalität oder klarer Abgrenzung von anderen Lernformen; vielmehr überschneiden sich diese Lernformen und Wissensformen und können in nahezu beliebigen Kontexten und Kombinationen auftreten. Vereinfacht formuliert: Für den individuellen kognitiven und sozialen Akt des Lernens ist die Zuschreibung zu einer spezifischen Lernform unbedeutend. Unter analytischen und politischen Aspekten bleibt die Kategorisierung jedoch sinnvoll und

notwendig, etwa um den Einfluss von Lernumgebungen oder sozialen Bedingungen des Lernens zu untersuchen oder um Lerntypen zu fördern, damit verbundene Wertigkeiten zu verschieben und sie so für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.

Auffällig ist, dass die politische und wissenschaftliche Diskussion überwiegend von konzeptionellen bzw. analytischen Ansätzen geprägt ist und auf nur wenige empirische Erkenntnisse zurückgreifen kann, die aber für eine evidence-based policy unerlässlich wären. Insofern steht die Frage nach der Wirksamkeit der Förderung lebenslangen und informellen Lernens nach wie vor aus. Darüber hinaus ist die politische Debatte und die damit verbundene Begleitforschung entsprechender Maßnahmen und Initiativen vorwiegend auf Geringqualifizierte und Bildungsferne ausgerichtet. Sie verfolgt das Ziel, die Folgen fehlender formaler Qualifikationen dieser Gruppen durch die Anerkennung ihrer Berufserfahrung bzw. ihrer informell erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu kompensieren. Ob, unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang dieses Ziel erreichbar ist, ist bislang kaum untersucht. Auch auf die oben skizzierten nationalen Ansätze zur Validierung von Lernergebnissen trifft dieses Problem zu. So existieren zwar durchaus Evaluationsansätze und kritische Reflektionen (insbesondere bzgl. der NVQs und des bilan de compétences; siehe Abschnitt 4.1), doch sind diese Ansätze untereinander kaum vergleichbar, geschweige denn, dass sie eine valide und relevante Datenbasis für die Evaluation der Wirksamkeit politischen Handelns darstellen würden. Ähnliches trifft auf Erhebungen wie das ad-hoc-Modul lebenslanges Lernen (eurostat 2003) oder die Vielzahl nicht politisch motivierter Untersuchungen zu wie z. B. jene von Livingstone (1999), Eraut (2000) oder Marsick et al. (1999), die auf Selbstauskünften und Selbsteinschätzungen der Lernenden basieren: Problematisch an diesen Studien ist, dass die erhobenen Daten eine Momentaufnahme über das Lernen aus Subjektperspektive darstellen, bei denen das individuelle Lern- und Lernergebnisverständnis offen bleibt und das „Methodendesign“ nicht reproduzierbar ist. Insofern ist die Validität und Reliabilität solcher Daten schwer einzuschätzen. Dieses Problem wird zusätzlich dadurch verschärft, dass explizit erworbene Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten durch Routine internalisiert und damit implizit werden. Internalisiertes Wissen wiederum ist aber nicht durch standardisierte Befragungen, wie sie für flächendeckende Erhebungen genutzt werden, erfassbar. Hier könnten teilnehmende Beobachtungen zumindest einen Teil der Probleme lösen, gleichwohl sie aufgrund ihrer hohen Ressourcenerfordernisse kaum für größere Untersuchungen nutzbar sind. Dennoch würden auch sie nur die Spitze des Eisbergs erfassen. Halbbewusste

oder unbewusste Lernprozesse, deren Ergebnisse unbeabsichtigt waren oder unbeabsichtigt bzw. nur unbewusst genutzt werden, werden damit kaum erfasst. Es bleibt zu vermuten, dass die politischen Initiativen die ohnedies stattfindenden Lernprozesse lediglich aufdecken und das Bewusstsein für sie schärfen, sie aber kaum per se initiieren können.

Die kritische Diskussion formalen Lernens kann dabei nur ein erster Schritt in Richtung Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen sein. Untersuchungen über die Lernpotenziale und deren Nutzung am Arbeitsplatz oder bei ehrenamtlichen Tätigkeiten durch z. B. durch Lerntagbücher oder Beobachtungen sind ein weiterer Schritt, auch wenn solche Initiativen eher den Charakter von Beispielen guter Praxis als von länderübergreifend einsetzbaren Instrumenten haben. Wichtig sind zudem die Weiterführung, der Ausbau und der Vergleich nationaler und regionaler Ansätze zur Validierung von Lernergebnissen auf politischer und wissenschaftlicher Perspektive – unabhängig davon, durch welche Form von Lernprozessen es sich dabei handelt und welche (politische) Motivation mit dem Validierungsansatz verbunden ist.

Aufgabe von Politik und Wissenschaft auf europäischer Ebene wäre es hier, die nationalen und regionalen Praktiken und Ansätze zu identifizieren und unter vergleichenden Aspekten kritisch zu analysieren – und dabei im Idealfall nationale Entwicklungen, Wertigkeiten und Lernkulturen zu berücksichtigen. Bis dahin bleiben Quantität und Qualität informellen Lernens zwei weitgehend unbekannte Faktoren im Rahmen lebenslangen Lernens: Auch wenn eindeutig ist, dass ein Leben lang gelernt wird, bleibt für weitere Untersuchungen vorerst offen, was, warum, wo, wann und wie gelernt wird.

Autorin

Prof. Dr. Sandra Bohlinger
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaften
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Web: <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de>
E-Mail: sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

Literatur

- Bell, John; Dale, Margaret (1999): Informal learning in the workplace. Department for Education and Employment Research. Report No. 134. London.
- Biesta, Gert (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 3 & 4, pp. 169-180
- Billett, Stephen (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. In: *Studies in the Education of Adults*. Vol. 34, No. 1, pp. 56-67
- Bjørnavold, Jens (2000). Making learning visible. Luxembourg.
- Bjørnavold, Jens; Colardyn, Danielle (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*. Vol. 39, No. 1, pp. 69-89.
- Block, Ned (1996). Eine Verwirrung über eine Funktion des Bewusstseins. In: Metzinger, Thomas (Hg.): *Bewusstsein. Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie*. Paderborn u. a., S. 523-581
- Bohlinger, Sandra (2008). Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen, Farmington Hills
- Cedefop (2007). *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Luxembourg.
- Cedefop (2009). *Continuity, consolidation and change. Towards a European VET era*. Luxembourg (forthcoming).
- Colardyn, Danielle (2000). *Lifelong learning: which ways forward?* Utrecht.
- Colardyn, Danielle (2002). Identifying of the main principles underlying assessment based on competence and taking stock of practices in the European Union. Brussels.
- Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcom, Janice (2003): *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds
- Council of Europe (1971). *Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy*. Studies on Permanent Education no. 21/1971. Straßbourg.
- Dehmel, Alexandra (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. In: *Comparative Education*, Vol. 42, No. 1, pp. 1-49
- Duvekot, Ruud ; Schuur, Kees; Paulusse, Jos (2005). *The unfinished story of VPL – Valuation and Validation of Prior learning in Europe's learning cultures*. Utrecht.
- Engeström, Yrjö (1984). *Students' conceptions and textbook presentations of the movement of the moon: a study in the manufacture of misconceptions*. Aarhus.
- Engeström, Yrjö (1991). *Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*. In: *Learning and Instruction*, Vol. 1, No. 3, pp. 243-259.

- Engeström, Yrjö (2001). Expansive learning at work: towards an activity – theoretical reconceptualisation. In: *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp. 133-156
- Eraut, Micheal (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In: Coffield, F. (ed.): *The necessity of learning*. Bristol, pp. 12-31
- European Commission (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussels.
- European Commission (2001): *Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-R. et al. (1973). *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek: Rowohlt.
- Field, John (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent.
- Fredriksson, Ulf (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 2, No. 4, pp. 522-545
- Frommberger, Dietmar (2006). Europäische Union: Berufsbildungspolitik (1) – aktuelle Situation und historische Entwicklung. In: Lauterbach, Uwe (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Loseblattsammlung. Bielefeld
- Gagné, Robert M. (1973). *The conditions of learning*. New York.
- Hinton, Christina; Miyamoto, Koji; Della-Chiesa, Bruno (2008). Brain, research, learning and emotions: implications for education, research, policy and practice. In: *European Journal of education*, Vol. 43, No. 1, pp. 87-106
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke; Gnahn, Dieter; Sandau, Elke; Seidel, Sabine (2003). *Berichtssystem Weiterbildung VIII*. Bonn.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning*. New York.
- Livingstone, David W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft – erste kanadische Erhebung über Informelles Lernverhalten. In: *QUEM-report*, Heft 60, S. 65-91.
- Marsick, Viktoria J.; Volpe, Marie; Watkins, Karen E. (1999). *Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era*. In: Marsick, Viktoria J.; Volpe, Marie (eds.), *Informal Learning on the Job* (pp. 80-95). San Francisco.
- Marsick, Viktoria J.; Watkins, Karen E. (2001). *Informal and Incidental Learning*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 89, pp. 25-34
- Medel-Añonuevo, Carolyn; Ohsako, Toshio; Mauch, Werner (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. UNESCO Institute for Education. Hamburg.
- OECD (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16.-17. January 1996. Paris.
- OECD (2002). *Teacher education and the teaching career in an area of lifelong learning*. Paris
- OECD (2003a). *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning*. Paris

- OECD (2003b). Beyond rhetoric: adult learning policies and practices. Paris
- OECD (2005). Teachers matter. Paris
- OECD (2007). Understanding the brain: the birth of a learning science. Paris
- Parasuraman, Raja; Mason, George; Tippelt, Rudolf; Hellwig, Liet (2007). Brain, cognition and learning in adulthood. In: OECD (ed.): Understanding the brain: the birth of a learning science. Paris, pp. 211-238
- Raffe, David (2003b). Bringing academic education and vocational training closer together. In Oelkers, Jürgen (ed.): Futures of education II: Essays from an Interdisciplinary Symposium. Frankfurt am Main.
- Rat der Europäischen Union (2002a). Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Beratungsergebnisse des Rates. 20. Februar 2002, Brüssel.
- Rat der Europäischen Union (2002b). Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Mitteilungen. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142 vom 14.06.2002. Brüssel.
- Roth, Gerhard (1995). Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Scheerer, Friedrich (1998). Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa. Luxemburg.
- Scribner, Sylvia; Cole, Micheal (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. In: Science, Vol. 182, pp. 553-559
- Squire, Larry; Kandel, Eric (1999). Memory: From mind to molecules. New York.
- Straka, Gerald A. (2004). Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. ITB working paper No. 15. Bremen.
- Thömmes, Jürgen (2003). Bilan de compétence. In : Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (eds.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, pp. 545-555
- Vind, Anders; Delamare-Le Deist, Francopise; Heidemann, Winfried; Winterton, Jonathan (2004). European Trade Union Policies on Lifelong Learning. Copenhagen.
- Wenger, Etienne (1998). Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge.

Anmerkung: Die Dokumente der Europäischen Kommission, des Rates und des Parlamentes, die den Bereich *education and training* betreffen, finden sich unter http://ec.europa.eu/education/index_en.htm und http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html

Online zugänglich unter:

Bohlinger, Sandra (2009). Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1,
URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Bildungspolitische_Implikationen/

