

Lernen in formellen und informellen Kontexten.

Luca Botturi, Carmela Aprea, Alberto Crescentini

Das Konzept des *informellen Lernens*, als Gegenstück zum *formalen Lernen*, das innerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, wurde in den 1960er-Jahren unter dem Begriff des *Voluntary Learning* (Johnstone & Rivera, 1965) eingeführt. Nach einer frühen Definition von Eraut (1997) bezeichnet informelles Lernen alle Praktiken, die zu einer Veränderung der Kompetenzen einer Person führen und ohne den Eingriff von Bildungs- und Zertifizierungsinstanzen stattfinden. Beinhart und Smith (1998) bezeichnen das Konzept dagegen als *non-taught learning* und definieren dieses als bewusste Aktivität zur Verbesserung der eigenen Kompetenzen ohne die Möglichkeit, auf Bildungsressourcen zurückgreifen zu können. Es handelt sich folglich um ein sehr weitläufiges Konzept, das in den letzten Jahren immer wieder von verschiedenen Seiten herangezogen wurde, um die Vielzahl und Allgegenwärtigkeit der Lernprozesse, die ausserhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden, einzuordnen. Während Eraut bei seiner vorgeschlagenen Definition insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz (*Workplace Learning*) im Blick hatte, sind die Investitionen, die in den letzten Jahren im Bereich *Lifelong Learning* beobachtet werden konnten, ein Zeichen dafür, dass mittlerweile auch auf politischer Ebene ein gesteigertes Bewusstsein für die Bedeutung dieser Phänomene besteht – und vielleicht auch dafür, dass die Bildungsinstitutionen den aktuellen Herausforderungen nicht mehr in vollem Umfang gewachsen sind. Der Erfolg der Idee des informellen Lernens liegt vielleicht in einer Erfahrung begründet, die wir alle kennen: etwas zu lernen, weil man es möchte und nicht, weil es die Schule oder der Arbeitgeber verlangt. Nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene ist der Wunsch, etwas zu lernen, eine natürliche Dynamik – ob nun in der Freizeit oder als berufliche Anpassung. Aufgrund des wirtschaftlichen Wandels und der erhöhten Berufsmobilität müssen die Menschen heutzutage mit einer Vielzahl neuer Kompetenzen in Bereichen der Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Organisationsfähigkeit ausgestattet sein. Diese werden häufig nicht durch das formale Bildungs- und Ausbildungssystem gefördert, sind jedoch von entscheidender Bedeutung für die berufliche Entwicklung. Eraut definiert

solche Resultate des informellen Lernens als *persönliches Wissen*, das eine wichtige Voraussetzung für das situationsgerechte Denken und Handeln darstelle (Eraut, 2000). Der hohe Bedarf an beruflicher Weiterbildung hat inzwischen auch politische Akteure dazu veranlasst, das informelle Lernen als eine bedeutende Ressource anzuerkennen, deren Kultivierung die bestehenden formalen Systeme entlasten kann.

So hat die Idee des informellen Lernens das Konzept des informellen Lernens aus dem rein beruflichen Kontext gelöst (cf. Garrick, 1997; Dale & Bell, 1999; Eraut, 2000; Coffield, 2000) und auf andere Bereiche ausgeweitet (Godard et al., 1997), wie zum Beispiel die Schule (vgl. Melber & Cox-Petersen, 2005; Williams, 2003; Turner, 2006), Kulturgüter (Kelly, 2008), Tourismus (vgl. Inversini and Cantoni, 2008) und Technologie (Sorensen et al., 2007). Einige Autoren, vor allem solche aus dem Bereich Neue Medien, sind noch einen Schritt weiter gegangen und formulieren, dass das informelle Lernen heute eine zentrale Rolle spielt und sich auch die Formen des formalen Lernens in gewisser Hinsicht an diese Prozessen anpassen sollten (siehe Gee, 2003).

Auf der Suche nach einer Definition

Auch nach jahrzehntelanger Auseinandersetzung mit der Thematik gibt es bis heute keine klare und einheitliche Definition des Begriffs *informelles Lernen* (Collis & Margaryan, 2004; Colley et al., 2002; Shugurensky, 2000). Wird das Konzept im Grunde meist durch die Negation erklärt, folglich durch die Abwesenheit von Bildungs- und Zertifizierungsinstitutionen, weicht die Beschreibung der damit verbundenen Umsetzungsformen in den unterschiedlichen Definitionen teilweise deutlich voneinander ab.

Livingstone (2001) definiert das informelle Lernen als jedwede Aktivität, die auf den Aufbau von Wissen bzw. auf die Entwicklung von Fähigkeiten abzielt und ausserunterrichtlich stattfindet. Eraut (2001) hat eine etwas präzisere Definition vorgeschlagen und unterscheidet zwischen implizitem Lernen (unbewusstes Anpassen an eine Situation), reaktivem Lernen (bewusste Anpassung) und bewusstem Lernen (im Voraus auf die Situation gerichtet).

Auf institutioneller Ebene wurden diese Erwägungen vom European Centre for the Development of Vocational Training zusammengestellt (CEDEFOP, 2000) und die Unterscheidung in folgende drei Kategorien vorgeschlagen: Formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen. *Formales Lernen* findet in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist geplant, wird bewertet, führt zur Zertifizierung und ist intentional (Colardy & Bjørnåvold, 2004). *Nicht-formales Lernen* umfasst Lernprozesse, die weder geplant noch vorgesehen sind, jedoch in strukturierten und formalen Situationen stattfinden, wie zum Beispiel während der Pause in einem Kurs oder anlässlich eines geschäftlichen Meetings. Unter *informellem Lernen* versteht man letztlich all jene Lernprozesse,

die mit Aktivitäten am Arbeitsplatz oder in der Freizeit verbunden sind und ausserhalb von Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfinden. Zum Teil werden hier auch die Eigenschaften nicht intentional, implizit oder reaktiv verwendet (Eraut, 2004).

Auch wenn diese Definitionen recht verständlich erscheinen mögen, ist eine genaue Abgrenzung der unterschiedlichen Praktiken nicht immer ganz einfach (McGivney, 1999). So stellt sich die exakte Abgrenzung der Begriffe intentionales Lernen und nichtintentionales Lernen (bzw. implizites Lernen, je nach den oben genannten Definitionen) häufig als schwierig heraus – auch wenn es sich dabei um eine aus Motivationssicht äusserst relevante Unterscheidung handelt. Ferner sind die Prozesse des informellen Lernens häufig nicht individuell, sondern implizieren eine Gruppendynamik. Auch in diesem Fall stellt die Ausrichtung (explizit oder implizit) der Lernziele und -prozesse (wiederum auch implizit oder explizit) eine komplexe Dynamik dar. Letztlich ist gut vorstellbar, dass die kontextuellen Variablen sowie die jedem beruflichen oder schulischem Kontext eigenen Aus- und Weiterbildungspraktiken auch bezüglich der Beschreibung der Dynamiken des nicht formalen und des informellen Lernens eine wichtige Rolle spielen (Kelly, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Lage hat die Entwicklung der digitalen Technologien weitere Möglichkeiten geschaffen: Der allgegenwärtige und ständig verfügbare Zugriff auf das Internet und die damit verfügbaren Inhalte und Informationen sowie die Entstehung offener Online-Kurse (wie die Massive Open Online Courses, kurz MOOC) geben Raum für die Entwicklung neuer Lerndynamiken in diesem Bereich.

Die Integration von Lernprozessen in formellen und informellen Kontexten

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung hat sich der Herausforderung angenommen und diese Thematik im Rahmen des SGBF-Kongresses 2013 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungswissenschaften vorgeschlagen. Der durch den Schweizerischen Nationalfonds sowie von der Republik und den Kanton Tessin geförderte Kongress wurde gemeinsam vom Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) und von der Università della Svizzera italiana (USI) durchgeführt.

Im entsprechenden *Call for Papers* wurde die Unterteilung in die folgenden vier Hauptbereiche vorgeschlagen:

1. Theorien und Modelle des informellen und integrativen Lernens (formell und informell), mit Fokus auf Erfahrungslernen und reflexiver Praxis.

2. Bewertung und Zertifizierung des informellen Lernens sowie die Systemintegration von formellen und informellen Lernprozessen.
3. Die Rolle digitaler Technologien in der Praxis des informellen Lernens sowie in der Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen.
4. Informelles und integratives Lernen für Lehrpersonen und in der LehrerInnenausbildung, einschliesslich Bezug auf die reflexive Praxis.

Vom 21. bis zum 23. August 2013 hat die Università della Svizzera Italiana in Lugano 230 Teilnehmende aus 12 Ländern begrüsst. Im Rahmen des Kongresses konnten diese an über 80 verschiedenen Präsentationen teilnehmen und sich Vorträge von vier Gastrednerinnen und Gastrednern anhören. Nach Abschluss des Kongresses wurden die Autorinnen und Autoren der besten Beiträge eingeladen, einen Beitrag zur Veröffentlichung in der vorliegenden Themenausgabe einzureichen. Die Auswahl wurde nach dem Peer-Review-Verfahren durchgeführt – das Ergebnis halten Sie gerade in den Händen.

Ausgehend von der wachsenden Bedeutung des informellen Lernens stellt *Rohs* in seinem Artikel die Beziehung zwischen formalen und informellen Lernprozessen in den Vordergrund. Konkret führt er verschiedene Beweggründe zugunsten einer stärkeren Integration des formalen und informellen Lernens an und weist auf einige konzeptionelle Annahmen hin, die zur Beschreibung der Beziehung zwischen diesen Lernformen herangezogen werden können. Der Beitrag soll als Grundlage zur Reflexion über die aktuelle pädagogische Praxis sowie als Beitrag zur Entwicklung empirischer Forschung in diesem Bereich dienen.

Die folgenden Beiträge – der erste von *Colombo*, gefolgt von *Petrucco und De Rossi* – stellen demgegenüber Ergebnisse aus speziellen, im schulischen Umfeld durchgeführten Projekten vor. In den beiden Projekten wurden jeweils Umsetzungsformen zur Integration informeller Lernpraktiken in den schulischen Alltag erprobt. Im Rahmen des interdisziplinären Projektes „Theater und Lernen“, das in Zusammenarbeit mit der *Scuola Teatro Dimitri* im Tessin durchgeführt wurde, hatten Kinder im Primarschulalter die Möglichkeit, sich zusammen mit professionellen Bühnendarstellern intensiv und bereichsübergreifend mit dem Thema Theater auseinanderzusetzen. Die Untersuchung konzentrierte sich dabei auf die bereichsübergreifenden und informellen Lernprozesse, die im Laufe des Projektes umgesetzt wurden. Das Projekt „Didaduezero“, das in Kooperation mit neun Schulen der Provinz Trient (Italien) durchgeführt wurde, stellt dagegen die Nutzung digitaler Technologien im Hinblick auf *Service Learning* (d.h. die Zusammenarbeit von Lernenden mit ausserschulischen Partnern in der Gemeinde), in den Mittelpunkt der Untersuchungen. Auch in diesem Fall spielen die Lernerfahrungen ausserhalb der Schule – und zwar sowohl die der Lernenden als auch die der Lehrpersonen – die zentrale Rolle. In beiden Fällen hat die Einführung von Praktiken mit klassisch informellem Charakter in das *schulische Milieu* dazu beigetragen, das pädagogische Konzept und den Lehrplan

zu überdenken, die Motivation zu erhöhen sowie „versteckte“ und nicht kontrollierte – deswegen aber nicht weniger wichtige – Lerndynamiken bewusst zu machen. In keinem der beiden Fälle hat die Integration dieser Prozesse zu einem niedrigeren Lernniveau auf disziplinärer Ebene geführt. *Isler, Künzli und Wiesner* stellen in ihrem Beitrag ein Projekt vor, das die Prozesse der Sprachförderung in Kindergärten der Deutschschweiz untersucht. Mit Hilfe von Videoaufnahmen richtet das Projekt die Aufmerksamkeit auf das Verhalten der Lehrpersonen im täglichen kommunikativen Umgang mit den Kindern. Mit Hilfe spezieller Analyseverfahren wurden die Interaktionen und Gespräche untersucht, um deren charakteristische Muster und Entstehungsprozesse zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass bei der täglichen Kommunikation sowohl formale als auch informelle Lernprozesse zum Spracherwerb stattfinden.

Mit Konzentration auf den Bereich Hochschulbildung entwickelt der Text von *Formicuzzi, Cubico, Gadioli De Oliveira, Favretto, Ferrari und Ardolino* eine Reflexion im Umfeld eines Projektes aus dem Bereich Aktionsforschung über die Masterabschlüsse in der Region Veneto (im Nordosten von Italien). Es wird gezeigt, dass der Prozess, der dem formalen Rahmen innerhalb der Universität angehört, einen wesentlichen Anteil nicht-formaler und informeller Lernprozesse in sich birgt. Diese Erkenntnis bildete dann den Ausgangspunkt für die Diskussion mit verschiedenen Stakeholdern mit dem Ziel, diesen Anteil in einem gemeinsamen Prozess der Zertifizierung zu würdigen.

Der Artikel von *Isabelle, Proulx und Meunier* konzentriert sich auf die Bildungsprozesse für neue Schulleitungen im französischsprachigen Québec. Nachdem zunächst Referenzdaten zu zwei vorangegangenen Untersuchungen präsentiert werden, die eine Präferenz für formale Bildungs- und Ausbildungsmodelle zeigen, wird auf das Problem hingewiesen, die unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungstypen zu validieren. Als Ergebnis der Durchführung und Auswertung von über 100 Interviews weisen die Autorinnen darauf hin, dass die persönliche Erfahrung einen Einfluss darauf haben kann, als wie nützlich die neuen Schulleitungen bestimmte Ausbildungsformen empfinden und dass diese Erkenntnis bei der Ausarbeitung der entsprechenden Lehrpläne für die neuen Kräfte miteinfließen sollte.

Die Artikel des vorliegenden Themenheftes berücksichtigen folglich unterschiedliche Schulstufen, thematisieren unterschiedliche Rollenmodelle im schulischen Umfeld und liefern zahlreiche Hinweise dafür, dass dem Zusammenwirken zwischen formalen und informellen Lernerfahrungen im gesamten Bereich Bildung eine Schlüsselrolle zukommt. Wir hoffen, dass Ihnen die Lektüre dieser Ausgabe Freude bereitet und – wie auch uns – wertvolle Anregungen für die Forschungs- und Unterrichtspraxis bietet.

