

Martin FISCHER, Kerstin HUBER, Eva MANN & Peter RÖBEN

(Karlsruher Institut für Technologie 2x, PH Heidelberg & Universität Oldenburg)

Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe26/fischer_etal_bwpat26.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 26 | Juni 2014

Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Nicole Naeve-Stoß**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: www.bwpat.de/ausgabe26/fischer_etal_bwpat26.pdf

Mit der Einführung des deutschen Qualifikationsrahmens sowie der Empfehlung des Rates der Europäischen Union, bis spätestens 2018 Verfahren zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens zu implementieren, ist die Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auch in Deutschland politisch auf die Agenda gesetzt worden. Wie sehen potenziell Betroffene diese Problemstellung, und wie macht sie sich in ihren (beruflichen) Lebensverläufen geltend?

Der Artikel gibt Einblick in das Projekt AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie. Das Projekt hat zum Ziel, ein internetbasiertes Instrument zu entwickeln, mit dem solche Kompetenzen sichtbar und damit nachweisbar gemacht werden können. Es wurden 32 Interviews mit Beschäftigten aus sieben Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg sowie mit Arbeitssuchenden geführt. Anhand der Stationen ihres Arbeitslebens wurden Lernerfahrungen erfragt, um zu verstehen, ob und wie diese die berufliche Entwicklung beeinflussen. Dabei wurde deutlich, wie stark die berufliche Entwicklung von informellem Lernen abhängt und wie wenig bewusst gerade in der Gruppe der An- und Ungelernten Lernen als Gestaltungselement dafür eingesetzt wird. Die Bedeutung der Wahrnehmung, der Sichtbarmachung und der damit möglicherweise verbundenen Wertschätzung von informell erworbenen Kompetenzen, besonders bei Beschäftigten mit formal niedriger Qualifikation, wird in der Debatte um die Anerkennung informellen Lernens bislang wenig einbezogen.

Informal learning and its recognition from the perspective of the learners – findings from a project on the recognition of informally acquired competences in Baden-Württemberg

With the introduction of the German qualification framework as well as the recommendation of the Council of the European Union to implement processes for the validation of non-formal and informal learning by 2018 at the latest, the question of the recognition of informally acquired competences has been put on the agenda politically in Germany. How do those affected see this problem, and how does it assert itself in their (professional) life course?

The paper gives an insight into the project entitled AiKo, which refers to the recognition of informally acquired competences in the metal and electrical industry. The goal of the project is to develop a web-based instrument with which such competences can be made visible and thereby also verifiable. 32 interviews were conducted with employees from seven companies in the metal and electrical industry in Baden-Württemberg, as well as with people looking for work. Using the stages of their working life learning experiences were examined in order to understand whether and how they influence professional development. This made clear how strongly professional development depends on informal learning and with how little awareness particularly amongst the group of semi-skilled and unskilled workers learning as a design element is used in this way. The significance of the perception, visibility and the associated esteem of informally acquired competences, particularly amongst workers with low levels of formal qualifications, has not been included to any significant degree in the debate about the recognition of informal learning up until now.

MARTIN FISCHER, KERSTIN HUBER (Karlsruher Institut für Technologie), **EVA MANN** (Pädagogische Hochschule Heidelberg) & **PETER RÖBEN** (Universität Oldenburg)

Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg

1 Zum Hintergrund: Anerkennung informellen Lernens in der Europäischen Union und in Deutschland

In vielen Ländern der Europäischen Union sind seit Jahren und Jahrzehnten Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eingeführt worden. Mit derartigen Verfahren wird sichtbar gemacht, welche Kompetenzen Menschen außerhalb institutionalisierter Bildungsgänge und Bildungsmaßnahmen erworben haben, die möglicherweise für die Erwerbsarbeit relevant sind. Solche Verfahren können die Sichtbarmachung von Kompetenzen aus der Perspektive der Betroffenen umfassen, sie können die Validierung (im Sinne einer Prüfung und Zertifizierung) solcher Kompetenzen beinhalten, und sie können die teilweise oder vollständige Anrechnung solcher Kompetenzen auf formale Bildungsabschlüsse einschließen (Schmeißer et al. 2012, 7). Mit der Empfehlung des Europäischen Rates (2012), bis 2018 Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens in den Mitgliedsstaaten einzuführen, ist auch die deutsche Bildungslandschaft in Bewegung geraten. Bei der im Mai 2013 lancierten Veröffentlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wird angesprochen, dass die Frage der Validierung von informellem und non-formalem Lernen demnächst bearbeitet werden soll (DQR (o. J)).

Im Folgenden geht es weniger um die damit einhergehenden ordnungspolitischen Erwägungen. Es geht um die Frage, wie die (potenziell) Betroffenen dieses Problem selber erfahren bzw. registriert haben: Zwischen 17 % und 20 % junger Menschen unter 35 Jahren bleibt in Deutschland ohne jeglichen Berufsabschluss (Baethge 2014, 46). Welche Bedeutung hat informelles Lernen bislang in ihrem Erwerbsleben gehabt, welche Rolle spielt der Sachverhalt der Nicht-Anerkennung informell erworbener Kompetenzen? Das ist in der gesamten Diskussion um die Anerkennung informellen Lernens ein völlig unterbelichteter Untersuchungsbereich.

Es geht also um informelles Lernen aus der Subjektperspektive.

2 Was ist informelles Lernen?

Bevor jedoch die empirischen Ergebnisse unserer Untersuchung dargestellt werden, gilt es ein begriffliches Problem zu lösen: Was ist eigentlich informelles Lernen? Die Gewissheit, dass es sich dabei um einen eindeutigen und universell definierten Sachverhalt handelt, schwindet

umso mehr, je intensiver man sich damit befasst. Ein kurzer Blick darauf, wie z. B. „workplace learning“ (Lernen am Arbeitsplatz bzw. Lernen im Arbeitsprozess) betrachtet wird, reicht aus, um das Problem zu illustrieren. „Workplace learning“ wird in den meisten Ländern Europas als informelles Lernen gekennzeichnet, denn in vielen dieser Länder findet es außerhalb institutionalisierter Berufsausbildungen statt. Auch in den deutschsprachigen Ländern ist das so, aber nicht nur: Innerhalb der dualen Berufsausbildung ist „workplace learning“ Bestandteil einer formalen Berufsausbildung und findet, mehr oder weniger organisiert und geplant, i. d. R. an drei bis vier Tagen in der Woche statt. Die Ermöglichung von Berufserfahrungen ist sogar gesetzlich vorgeschrieben (s. Berufsbildungsgesetz (BBiG §1, Absatz 3)). Ist „workplace learning“ und „work experience“ nun formales Lernen oder informelles Lernen?

Erst recht wird die Beantwortung dieser Fragen noch dadurch verkompliziert, dass ein zusätzlicher Begriff in die Diskussion eingeführt wurde: non-formales Lernen bzw. nicht-formales Lernen. Obwohl non-formales Lernen, begrifflich gesehen, nichts anderes aussagt als informelles Lernen, nämlich eben nicht-formales Lernen, soll dieser Begriff doch etwas anderes bedeuten. Was dann das Andere sein soll, ist allerdings auch wieder umstritten: Beim CEDEFOP (2009a, 87) ist es „in planvolle Tätigkeiten eingebettet [...], die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden“; bei der OECD (2006) ist es „rather organised and can have learning objectives“.

Eines der Hauptprobleme bei einer Begriffsklärung ist aus unserer Sicht, dass dem Terminus „informelles Lernen“ gleichzeitig zwei unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen werden: Die eine Bedeutung kennzeichnet informelles Lernen als nicht-organisiertes und deshalb auch nicht-institutionalisiertes Lernen, die andere Bedeutung besteht in informellem Lernen als nicht-intendiertem Lernen. Diese beiden unterschiedlichen Bedeutungen werden in gängigen Definitionen für informelles Lernen miteinander in Beziehung gesetzt.

„Informal learning: Learning resulting from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. Informal learning is mostly unintentional from the learner’s perspective.“ (CEDEFOP 2009b, 74)

Von der OECD wird dasselbe noch stärker betont:

„Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner’s standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience.“ (OECD 2006, 4)

Die beiden in den Zitaten jeweils genannten Attribute des Lernens – intentional und formal bzw. nicht intentional und informell – gehen jedoch nicht notwendigerweise Hand in Hand. Ein Beispiel soll dies illustrieren: Wenn ich meine englischen Sprachkenntnisse verbessern will, brauche ich keine Schule zu besuchen – ich kann ein englisches Buch lesen, und ich lese es dann mit dem Zweck, besser in Englisch zu werden. Ich lerne also Englisch intentional, aber informell (im Sinn von nicht-institutionalisiert). Ich kann auch, mit dem Zweck, Englisch

zu lernen, zu einer Sprachreise nach Großbritannien aufbrechen und erhalte zum Abschluss ein Zertifikat, was in der Regel als non-formales Lernen eingestuft würde (= intendiertes, organisiertes und zertifiziertes, aber nicht staatlich institutionalisiertes Lernen). Auf der anderen Seite: Wenn ich zu einer (staatlichen) Schule gehe, erfordert der Gang dorthin und das Dortbleiben zumindest einiges an Intention, aber das muss nicht unbedingt eine Lernabsicht sein. In der Schule kann dann passieren, dass bei mir gar kein Lernen stattfindet – zumindest nicht solches Lernen, das die Lehrkräfte im Sinn hatten: Obwohl wir Englisch in der Schule haben, lerne ich kaum etwas, denn wir müssen uns immer bloß langweilige Lektionen über Englisch anhören und haben selten die Gelegenheit, die Sprache auch einmal zu praktizieren. Deshalb habe ich mein Interesse verloren, lerne also formal, aber nicht intentional. Es kann aber auch passieren, dass wir in der Schule ein englisches Buch lesen, beispielsweise im Geschichtsunterricht über die „Royals“, die mich schon immer fasziniert haben. Das verbessert mein Englisch, obwohl nicht-intendiert und nicht formal (als Englisch-Lernen) zertifiziert. So kann es passieren, dass ich nicht das in der Schule lerne, was Lehrkräfte intendiert haben (was normalerweise als formales Lernen gekennzeichnet wird), und dass ich etwas lerne, was weder die Lehrkräfte noch ich intendiert hatten.

Das Beispiel soll deutlich machen, dass 1) formales und informelles (sowie non-formales) Lernen gar keine diskreten, d. h. vollkommen voneinander abgrenzbaren Kategorien sind und dass 2) ein logisch zwingendes Übereintreffen von formalem und intendiertem bzw. informellem und nicht intendiertem Lernen nicht auf der Hand liegt und begrifflich nicht gerechtfertigt werden kann.

2.1 Formales, non-formales und informelles Lernen sind keine diskreten Kategorien

Auch und gerade, wenn solche Begriffe wie formales und informelles Lernen einen kulturspezifischen und damit auch sprachspezifischen Hintergrund haben (vgl. die o. g. Einstufung von workplace learning oder work experience), ist der Zweifel an der Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit dieser Begriffe keine exklusiv deutsche Attitüde und auch nicht ausschließlich unsere alleinige Einsicht. Eine Forschungsgruppe des Lifelong Learning Institute an der Universität Leeds hat eine eindrucksvolle historische, politische und theoretische Analyse informellen, non-formalen und formalen Lernens vorgelegt (Colley/Hodkinson/Malcolm 2003), der man die Einsicht entnehmen kann, dass „Formalität“ oder „Informalität“ Bedeutungen sind, die dem Lernen zugeschrieben werden. Diese Zuschreibungen beziehen sich auf bestimmte Bedingungen oder Umstände des Lernens (wie Lernen in der Schule oder Lernen in der Privatsphäre). Insofern die Attribute „formal“, „informell“ und „non-formal“ keine diskreten Kategorien sind, sondern innerhalb eines Kontinuums zwischen Formalität und Informalität gesehen werden müssen (Werquin 2010, 25), existiert *das* formale Lernen oder *das* informelle Lernen gar nicht! Man könnte höchstens sagen, dass die eine Art des Lernens als formaler angesehen wird als die andere Art und dass sich diese Zuschreibung auch noch zwischen verschiedenen Kulturräumen unterscheidet. Daher ist Formalität oder Informalität keine dem Lernen an sich innewohnende Qualität. Ob und wie derartige Attribute die Intenti-

onen des Lernenden, die Lerninhalte, den Lernprozess oder die Resultate des Lernens beeinflussen, ist gar nicht per se gegeben, sondern müsste erst noch herausgefunden werden.

Wir haben derartige Sachverhalte, insbesondere das während der Arbeit „informell“ angeeignete Wissen und Können, im Rahmen eines europäischen Netzwerks untersucht, dem sogenannten „Work Process Knowledge“-Netzwerk (Boreham/Samurçay/Fischer 2002; Fischer/Boreham/Nyhan 2004). Es zeigte sich, dass Lernen im Arbeitsprozess mannigfaltige Aspekte umfasst, die häufig entweder nur dem formalen oder nur dem informellen Lernen zugeschrieben werden: beiläufiges und intentionales Lernen, implizites und explizites Lernen, erfahrungsbasiertes und theorieorientiertes Lernen. Die Notwendigkeit für die Arbeitenden, diese Elemente aufeinander zu beziehen, wird durch technologische und organisatorische betriebliche Innovationen sogar noch verstärkt, denn der Wandel der Arbeit lässt sich häufig gar nicht so ohne Weiteres in den traditionellen Horizont beruflichen Erfahrungswissens einordnen, sondern macht die Synthetisierung von praktischem und theoretischem Wissen, von individueller Arbeitserfahrung und kooperativem Handeln erforderlich. Was diskrete und gut isolierbare Formen des Lernens schienen, waren tatsächlich bloß unterschiedliche (und unterschiedlich akzentuierte) Elemente des Lernens im Arbeitsprozess (Fischer 2011).

2.2 Der Lehr-Lern-Kurzschluss und seine Wirkungen für die Bestimmung formalen/informellen Lernens

Wenn man die Beziehung zwischen verschiedenen Attributen beruflichen Lernens näher untersucht, liegt eine erste Schlussfolgerung auf der Hand: Die Annahme, dass formales und intentionales Lernen sowie informelles und nicht-intentionales Lernen notwendigerweise Hand in Hand gehen, hat zu einer Reihe von Missverständnissen geführt, z. B. zu dem, aus dem informellen Lernen die Lernabsicht des lernenden Subjekts auszugrenzen. Eine derartige Auffassung entspricht nicht dem Stand der Forschung: Schon einer der historischen Ausgangspunkte der einschlägigen Diskussion zeigt dies: In einer Untersuchung, die der Kanadier Allan Tough 1971 veröffentlichte, hatte er seinen 66 erwachsenen Versuchspersonen die Frage gestellt: Was haben Sie im letzten Jahr gelernt? Es ergab sich Erstaunliches – und die Ergebnisse konnten in anderen Untersuchungen, u. a. von Gerald Straka und Mitarbeitern (1994), repliziert werden: Durchschnittlich brachten die Befragten knapp zwei Stunden pro Tag für die vielfältigsten Lernprojekte auf – in 73 % der Fälle hatten sie ihre Lernaktivitäten selbst geplant (vgl. Reischmann 1999; vgl. auch Overwien 2007, 3). „Selbst geplant“ ist wohl kaum gleichbedeutend mit „not organised or structured in terms of objectives“ (CEDEFOP, s. o.) bzw. „never organized, never intentional“ (OECD, s. o.).

Auch Baethge/Brunke/Wieck (2010, 159) sprechen die begrifflichen Probleme bei der Bestimmung informellen/formalen Lernens (Dohmen 2001; Hollick 2013) an und monieren, dass „die *institutionelle Ebene der (staatlichen) Bildungsanbieter* und die *Ebene der lernenden Individuen* leicht durcheinander geraten können.“

So wenig man das Problem dadurch löst, dass man, wie die EU, „formal education“ in „formal learning“ umbenennt, so wenig löst man es, wenn man, wie Baethge/Brunke/Wieck

(2010, 168), die Lernintentionen zwar mit Indikatoren versieht, die institutionelle Ebene und die intentionale Ebene aber weiterhin „durcheinander geraten“ lässt:

„Ein Ausweg aus dem Definitions-Dilemma lässt sich über die Einführung der Kategorie der Reflexivität in das Konstrukt des informellen Lernens finden. Unter informellem Lernen wollen wir im Weiteren die Aktivitäten von Individuen subsumieren, die in privaten oder nicht für Lernprozesse institutionalisierten (z. B. beruflichen) Kontexten a) gezielt (intentional) auf Lernen/Informationsaufnahme abzielen wie z. B. das Lesen von Fachbüchern oder die b) *reflexiv* auf Lernen bezogen sind.“

Dieser Vorschlag verhält sich nahezu spiegelverkehrt zu den Auffassungen von EU, CEDEFOP und OECD. Während die Letzteren mit dem Begriff „informelles Lernen“ gerade die nicht-intendierten Lernaktivitäten einfangen wollen, bestehen Baethge/Brunke/Wieck darauf, dass informelles Lernen intendiert oder zumindest reflexiv sein muss. Das heißt, alle Aktivitäten des nur beiläufigen oder nur impliziten Lernens fallen durch das hier vorgeschlagene Definitionsraster. Wer durch die entsprechende praktische Tätigkeit „bloß“ ein Gefühl dafür entwickelt hat, einen Patienten angemessen zu pflegen, ein gutes Brot zu backen oder mit dem Hobel eine glatte Holzfläche herzustellen, hätte noch lange nichts gelernt!

Nach unserer Auffassung kann die Lösung der skizzierten Dilemmata nur darin bestehen, die definitorische Kontamination von Lernabsichten mit institutionellen Gegebenheiten zu vermeiden – eine Einsicht, die Baethge/Brunke/Wieck (s. o.) eigentlich schon nahegelegt, aber dann selbst nicht befolgt haben. Diese Vermischung von Lernabsichten mit den institutionellen Bedingungen des Lernens hat Klaus Holzkamp (1993, 391) vor vielen Jahren als Lehr-Lern-Kurzschluss, als Gleichsetzung von Lernen mit Lehrlernen, kritisiert, und es ist daher angebracht, die diesbezüglichen Argumente hier noch einmal kurz zu resümieren.

Wenn man einmal mit dem Begriff „formales Lernen“ beginnt, fragt sich, wer dabei eigentlich das Subjekt des Lernens ist. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001, 33) hat folgende Definition formalen Lernens vorgeschlagen:

„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet.“

Auch wenn diese Definition angeblich einen breiten Konsens (Annen et al. 2012, 2) findet, scheint hier eher das Lehrsubjekt angesprochen zu sein als das Lernsubjekt, denn was in einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung stattfindet, ist Lehren, Unterrichten oder Unterweisen. Wo, wann und mit welchem Ziel die Auszubildenden tatsächlich lernen, ist mit dem Hinweis auf die Bildungseinrichtung und die Strukturiertheit/Zertifizierung des Lernens ja noch gar nicht evident. Das hat übrigens auch Klaus Beck (1984, 257) im Rahmen einer kritischen Diskussion des Lernortbegriffs gezeigt, indem er darauf insistiert hat, dass der einzige Lernort der Körper der lernenden Person sei, egal, wo die sich befände.

Was sich hier als Crux zeigt, ist die Vermischung von (institutionellen) Bedingungen des Lernens mit den Intentionen des lernenden Subjekts. Warum das ein Kurzschluss sein soll, dafür liefert Holzkamp folgendes Argument:

“The question is whether the mere fact that school requires the pupils to learn already ensures, as it is assumed in the teaching/learning concept, that they will readily adopt these demands, i. e. will automatically want to learn what is required. Asking this question is equivalent to denying it. External demands and subjective intentions are obviously different things.” (Holzkamp 1992/2013, 122)

Dieses Argument – die unzulässige Vermischung von Lernanforderungen mit den tatsächlichen Lernabsichten und Lernhandlungen – lässt sich leicht von Schülerinnen und Schülern (und Schulen) auf alle Personen erweitern, die mit institutionellen Lernanforderungen konfrontiert sind. Folgt man dieser Argumentation, stellt der Begriff „formales Lernen“ eine Reifikation dar: eine Verdinglichung von institutionellen Anforderungen an das Lernen zu Eigenschaften des Lernens wie „intentional“ oder „nicht-intentional“.

Weder sind institutionelle Anforderungen gleichbedeutend mit subjektiven Lernabsichten, noch ist es notwendigerweise „Lernen“, mit dessen Hilfe institutionelle Anforderungen gemeistert werden:

“I do not necessarily have to take on a learning demand as my own learning problem. I might equally well ignore or reinterpret it as mere action problem, i. e. manage the demands set by others (the school) as learning requirements by dealing with them in some other way than by actually learning.” (Holzkamp 1992/2013, 123)

Die Universitätsdozenten unter uns können diese Annahme Holzkamps durch eigene Erfahrung belegen: Von vielen Studierenden werden institutionelle Anforderungen an das Lernen nicht unbedingt als Lernproblem, sondern zuallererst als Handlungsproblematik wahrgenommen: Was muss ich *tun*, ist die entscheidende Frage und das, was ich tun muss, kann mir der Dozent sagen. Holzkamp (1993, 452ff. und 465) beschreibt dies alles als defensives Lernen, das danach fahndet, was die Lehrperson „hören“ will, und bis zur Vorspiegelung oder Vortäuschung von Lernergebnissen reicht, also eigentlich gar kein Lernen ist.

Insofern könnte man sagen, dass formales Lernen im streng wissenschaftlichen Sinn gar nicht existiert, denn was bloß existiert, ist Lernen mit einem Bezug zu institutionellen Anforderungen. Allerdings existiert formales, non-formales und informelles Lernen in nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen und entfaltet von daher eine gewisse Wirkungskraft. Wir schlagen daher vor, die Begriffe „formales, non-formales oder informelles Lernen“ als Attribute zu betrachten, die dem Lernen zugeschrieben werden, dieses jedoch ausschließlich auf den Institutionalisierungsgrad des Lernens zu beziehen. Manche Menschen haben Probleme, Zugang zum Arbeitsmarkt oder zum Bildungssystem zu finden, wenn ihnen diese Attribute entsprechend den in ihrem Land geltenden institutionellen Regelungen nicht zugeschrieben worden sind. Insofern muss man sich mit diesen Attributen befassen, wenn untersucht werden soll, ob und wie informell, also außerhalb institutioneller Regelungen, erworbene Kompeten-

zen validiert werden sollen. Akzeptiert man die o. g. Kritik am Lehr-Lern-Kurzschluss, dann erübrigt sich die automatische Verquickung von Lernbedingungen mit Lernabsichten. Es stellt sich vielmehr die Untersuchungsfrage, welche Lernabsichten, Lernformen, Lernergebnisse Individuen unter formalisierten wie auch unter nicht-formalisierten Lernbedingungen entwickeln. Dieser Frage sind wir für den Bereich wenig institutionalisierten Lernens im Kontext der Erwerbsarbeit in der Metall- und Elektroindustrie nachgegangen.

3 Erfassung informellen Lernens – das Projekt AiKO

Das Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen „AiKo“ intendiert, den Bedarf für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Metall- und Elektroindustrie sowohl auf der Seite der Betroffenen als auch aufseiten der Unternehmen herauszuarbeiten. Auf der Grundlage dieser Erhebung wird ein internetbasiertes Instrument für die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen entwickelt, das anschließend in Zusammenarbeit mit der AgenturQ der Sozialpartner IG Metall und Südwestmetall, der Agentur für Arbeit, den Kammern u. a. verbreitet werden soll.

Die Vorstellungen der Betroffenen wurden im ersten Schritt durch eine qualitative Interview-Studie erhoben, um sowohl eine Außen- als auch die Innenperspektive bzgl. informellem Lernen und informell erworbenen Kompetenzen zu erhalten. Zusätzlich haben wir weitere Angaben über Kompetenzen erhoben, die im beruflichen Kontext/bei der Arbeit oder in der Freizeit erworben und in der Arbeit nützlich geworden sind (vgl. Lamnek/Krell 2010, 317). Dafür wurden 55 leitfadengestützte Interviews durchgeführt, davon 32 mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (individuelle Perspektive) und weitere 23 mit Personen, die im Bereich Personalauswahl, Personalentwicklung tätig sind, sowie mit einigen Betriebsräten, die aufgrund ihrer beratenden Funktion in den Betrieben auch Informationen zu informell erworbenen Kompetenzen und den Schwierigkeiten durch fehlende Nachweise beitragen konnten. Für die Interviewstudie wurde eine Mischung aus klein- und mittelständischen Betrieben beider Fachrichtungen angestrebt, es beteiligten sich aber auch zwei Großkonzerne. Insgesamt wurden Interviews in sieben Unternehmen geführt. Die Gesprächspartner wurden durch Vorgesetzte, Personalverantwortliche oder Betriebsräte angesprochen, die Beteiligung an den Interviews basierte auf Freiwilligkeit. Die Auswahl der befragten Mitarbeiter/-innen fokussierte auf die Gruppe der An- und Ungelernten. Neben der Produktion, in der besonders häufig ungelernete Arbeitskräfte eingesetzt werden, wurden insbesondere die Bereiche Arbeitsvorbereitung/Produktionsplanung und Instandhaltung berücksichtigt. Für diese beiden Arbeitsfelder gibt es nämlich keine spezifischen Berufsausbildungen, weswegen Instandhalter und Arbeitsvorbereiter ihre spezifischen Kompetenzen von jeher im Arbeitsprozess erwerben mussten und sie nur schwer durch formale Abschlüsse nachweisen konnten. Wir gehen davon aus, dass es in diesem Bereich also schon eine Kultur der Anerkennung informeller Kompetenzen geben muss.

Als kleine Gruppe innerhalb der Beschäftigtengruppe wurden sieben Interviews mit Personen geführt, die uns von einer Arbeitsagentur vermittelt wurden. Diese Personen wurden ausge-

wählt, weil sie in mehreren Firmen in der Produktion gearbeitet haben und die Betroffenenperspektive bei dem Wechsel zwischen verschiedenen Unternehmen darstellen können.

Tabelle 1: Übersicht Stichprobe „Beschäftigte“ aus Interviewstudie im Projekt Aiko

AiKo-Stichprobe „Beschäftigte“	
männlich	28
weiblich	5
keine Ausbildung	8
fachlicher Berufsabschluss	13
fachfremder Berufsabschluss	12
Altersdurchschnitt	42,4
Weiterbildungsberuf	10

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der die Stationen des Arbeitslebens der Befragten aufgreift und anhand von Veränderung, Neuerungen oder Brüchen im Arbeitsleben die Lernerfahrungen der Befragten aufdeckt und reflektiert, sodass sie als Lernergebnisse benannt werden können. Durch eine rekonstruktive Erfassung von Lernerfahrungen und Lernergebnissen ist es möglich, die enthaltenen Thematiken – in diesem Fall informelles Lernen – detailliert und differenziert zu erfassen (vgl. Kühn/Witzel 2008, 8). Der Aufbau des Leitfadens folgt dem von Kühn und Witzel erarbeiteten BARB-Modell, wonach Menschen ihre Biografie nach einem bestimmten Schema gestalten, das den Schritten **B**ilanzierung – **A**spiration – **R**ealisierung – **B**ilanzierung (BARB) folgt. Das Modell basiert auf dem theoretischen Ansatz der Selbstsozialisation (Heinz/Witzel 1995, nach: Kühn/Witzel 2008, 3; vgl. auch Heinz/Kühn/Witzel 2004).

Der Interviewleitfaden für die Personen, die im Bereich Mitarbeiterführung, Personalauswahl, -entwicklung und -beratung tätig sind, zielt auf die Erfassung von Entscheidungsstrategien bei Personalrekrutierung bzw. Personaleinsatz. Der Schwerpunkt liegt hier bei der Bewertung von Dokumenten, die Kompetenzen beschreiben oder auflisten können (z. B. Portfolio), und der Einschätzung von Kompetenzen einer Person aufgrund vorgelegter Unterlagen (Bewerbung). Zudem werden andere Möglichkeiten, sich ein Bild von einer Person zu machen, erfragt. Auch bei dieser Befragtengruppe wird ihre Auffassung von Lernen erhoben.

Die überwiegend einstündigen Einzelinterviews wurden wörtlich transkribiert und mit einem erweiterbaren Kategorienschema hinsichtlich zweier Grundfragestellungen ausgewertet:

1. Wie verbreitet ist das Thema „informelles Lernen“ bei Produktionsmitarbeitenden und Personalverantwortlichen in der Metall- und Elektroindustrie, und welche Konzepte oder Meinungen haben die Befragten zu informellem Lernen?
2. Besteht ein Bedarf nach Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, und welche Nachteile/Schwierigkeiten haben die befragten Personengruppen bereits durch das Fehlen von Nachweisen bzw. einer an das formale System angebundenen Anerkennung erfahren?

4 Wie lernen Beschäftigte in der Metall- und Elektroindustrie, und was wissen sie über ihre Kompetenzen? – Ergebnisse aus der Interviewstudie

Im Folgenden werden Ergebnisse aus den Interviews der oben beschriebenen Studie vorgestellt, die mit Betroffenen, also Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Produktion und produktionsnahen Arbeitsbereichen, geführt wurden. Es kann bereits vorweggenommen werden, dass sich innerhalb der Gruppe der Mitarbeitenden deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung dessen, was während oder für die Arbeit gelernt wird, zwischen Facharbeitern (Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einer fachbezogenen Berufsausbildung) und An- und Ungelernten (Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einer fachfremden oder ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung) gezeigt haben.

4.1 „Da hab‘ ich noch gar nicht drüber nachgedacht!“ – Wahrnehmung informellen Lernens im Arbeitsalltag

Die mit den Mitarbeitenden geführten Interviews zeigen, dass die jeweiligen Personen das beiläufige Lernen am Arbeitsplatz zumeist nicht explizit als Lernen wahrnehmen. Oftmals äußerten sie während oder unmittelbar nach dem Interview (insbesondere wenn die Audio-Aufzeichnung beendet war), dass sie während des Interviews das erste Mal darüber nachgedacht hätten, was sie eigentlich täglich dazulernen. Einige teilten auch mit, sich jetzt noch einmal Gedanken dazu machen zu wollen, weil das Interview sie auf die Idee gebracht habe, ihr Wissen einmal genauer zu hinterfragen. Diese Erkenntnis bezieht sich insbesondere auf ungelernete Kräfte, bei denen sich deutlich zeigte, dass ihre Lernbestrebungen sehr eng mit ihrem jeweiligen Arbeitsplatz verbunden sind. Sie äußern, dass sie Wege und Mittel zur Optimierung der Produktion entwickelt haben, ein Lernen können sie darin bestenfalls auf Nachfragen erkennen.

Im Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz wurden die Mitarbeitenden auch danach gefragt, ob sie bereits Verbesserungsvorschläge in der Firma gemacht haben und ob diese umgesetzt wurden. Grund dafür ist die Annahme, dass das Vorbringen von Verbesserungsvorschlägen voraussetzt, dass der Mitarbeiter/ die Mitarbeiterin den Arbeitsprozess gut kennt und auch dahin gehend durchdacht hat, dass er/sie erkennt, wo und wie etwas verbessert werden kann. Hierin zeigt sich eine Art des Lernens am Arbeitsplatz (vgl. „Arbeitsprozesswis-

sen“ (Fischer 2005), dessen Ergebnis sich in einem erfolgreich umgesetzten Verbesserungsvorschlag widerspiegelt.

Ein Mitarbeiter beschreibt sich selbst beispielsweise als „der Bastler hier in der Firma“ (Interview 110, Abs. 84). Innovationen wie eine von ihm entwickelte Hebevorrichtung zur (sicherheitstechnischen) Optimierung der Produktion sieht er als Teil seiner Aufgabe, nicht als etwas Besonderes. Den angenommenen Zusammenhang zwischen Lernen am Arbeitsplatz und einem Verbesserungsvorschlag wird von diesem Mitarbeiter – so wie auch von den anderen Befragten – nicht von sich aus benannt. Ebenso wenig, wie auf die Einstiegsfrage, ob es eine Situation gab, in der die/der Betreffende etwas dazu gelernt habe oder die sie/er als besondere Herausforderung erinnert, von keiner/m Befragten das Einbringen eines Verbesserungsvorschlags erwähnt wird.

Auch die Frage, ob ein Lernen stattfindet, das mit einem Zertifikat belegt werden könnte, stellt sich den meisten Mitarbeitenden nicht. Wenn sie es aus ihrer Arbeit heraus als notwendig erachten, bestimmte Sachverhalte zu kennen oder sich Fähigkeiten anzueignen, so geschieht dies aus dem Grund, die tägliche Arbeit besser zu bewältigen.

„... mein Bestreben war halt immer, wenn ich irgendwo in der Abteilung bin, dann möchte ich das schon nicht nur oberflächlich wissen, sondern ich möchte eigentlich alles wissen.“ (Interview 130, Abs. 22)

Alle Befragten hatten ein mehr oder weniger ausgeprägtes, aber stets erkennbares Interesse daran, sich in ihrem Arbeitsbereich auszukennen. Das vorstehende Zitat verdeutlicht diese Absicht exemplarisch. Das Interesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Lerninhalten – so hat es sich in verschiedenen Interviews gezeigt – ist dabei stets sehr eng an ihre Verwertbarkeit in der Arbeitstätigkeit gebunden. Die Befragten erachten in diesem Zusammenhang insbesondere die direkte Umsetzung an der Maschine als wichtig. Für ihr tägliches Arbeits Handeln ist die Erfahrung, das Machen – „Learning by Doing wie sie es selber gerne nennen – von großer Bedeutung um im Arbeitsalltag wirklich weiter zu kommen.

Bei der Gruppe der an- und ungelerten Befragten zeigte sich neben der deutlich ausgeprägten Bindung der Lernanstrengungen an den Arbeitsprozess, dass informelles Lernen dahingehend unbewusst bleibt, dass es nicht gezielt genutzt oder eingesetzt wird. Das Lernen an- und ungelerner Mitarbeitender wird zumeist von Außenstehenden erkannt; das bedeutet, ihnen werden andere Positionen vorgeschlagen, sie arbeiten nicht gezielt auf solche hin.

Möglichkeiten informellen Lernens werden von Mitarbeitenden mit abgeschlossener, fachbezogener Ausbildung deutlich bewusster und gezielter genutzt. Von den 8 Interviewpersonen ohne Berufsausbildung berichtet nur eine von Plänen zur beruflichen Weiterentwicklung, die sie konkret verfolgt und teilweise auch umgesetzt hat. Dahingegen verfolgen 13 von 15 Personen mit Facharbeiterqualifikationen einen individuellen Entwicklungsplan, haben Vorstellungen, welche Position sie zukünftig erreichen wollen und auch können und setzen Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz dazu ein, sich von den Kolleginnen und Kollegen abzuheben bzw. an andere Arbeitsplätze zu wechseln, die sie für attraktiver halten..

Dennoch gilt für alle Befragten in gewisser Weise die Aussage „Da hab‘ ich noch gar nicht drüber nachgedacht!“, denn auch wenn einige Facharbeiter sich ihres Wissens durchaus bewusst sind, bleibt das jeweilige Bestreben aller Befragten auf den aktuellen Arbeitsplatz oder die jeweilige Firma begrenzt. Über eine Verwertbarkeit des informell, während der Arbeit Gelernten über die Firmengrenzen hinaus, denken sie meist nicht nach. In diesem Punkt wird mehr oder weniger gutgläubig angenommen, dass sich die entsprechenden Fähigkeiten im Arbeitszeugnis wiederfinden werden. Andere Mitarbeiter – insbesondere ältere – hoffen darauf, die Firma bis zum Renteneintrittsalter nicht mehr verlassen zu müssen. Unter den Interviewten gab es niemanden, der seine Fähigkeiten eigenständig dokumentiert – über das Sammeln von Zertifikaten und Nachweisen hinaus – obwohl einige dies auf Nachfrage im Interview durchaus sinnvoll finden und es auch machen würden, wenn sie wüssten wie.

4.2 „Warum will die Firma wissen, was ich in meiner Freizeit mache?“ - Bedeutung von Lernen außerhalb der Arbeit für die Arbeitstätigkeit

Für Personalverantwortliche und Fachvorgesetzte ist in einem gewissen Maß auch von Bedeutung, was ihre Mitarbeiter in ihrer Freizeit machen. So schreiben viele ihren Mitarbeitenden ausgeprägte soziale Kompetenzen zu, wenn sie aus den Bewerbungsunterlagen oder Gesprächen erfahren, dass sie sich außerhalb der Arbeit ehrenamtlich engagieren. Auch mit Vereinstätigkeiten wird der Erwerb sozialer Kompetenzen verbunden, mit Mannschaftssportarten identifizieren viele gute Teamarbeit – auch im Bereich der Arbeitstätigkeit. Die Mitarbeitenden selbst glauben ebenfalls in ihrer Freizeit gewisse Kompetenzen entwickelt zu haben, wie beispielsweise die Arbeit im Team, das Anleiten anderer Menschen (Menschenführung) oder den Einsatz für andere.

Es wurden auch vereinzelt Hinweise darauf gefunden, warum Mitarbeiter ihre Freizeittätigkeiten oder Vereinsmitgliedschaften nur sehr spärlich in ihren Bewerbungsunterlagen angeben. Zum einen gibt es die Annahme, diese Angabe im Lebenslauf (Hobbies/Freizeit) sei veraltet und finde sich ja schließlich auch in den Lebenslaufvorlagen, die verwendet würden, nicht mehr. Andere Mitarbeitende trennen ihr Privatleben bewusst von ihrer Arbeitstätigkeit, da sie nicht der Meinung sind, dass es relevant ist. Und Einzelne vermuten sogar, möglicherweise Nachteile zu erfahren, wenn sie in Bewerbungsunterlagen ihre ehrenamtliche Tätigkeit angeben, da eine Tätigkeit im Katastrophenschutz beispielsweise bedingt, dass der Arbeitgeber sie bei entsprechendem Alarm von der Arbeit freistellen muss. Sie fürchten, dass ihnen daraus mehr Nachteile erwachsen als die eigentlichen Erfahrungen an Vorteilen mit sich bringen. Geht es um ein Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen aus dem Freizeitbereich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ist darauf zu achten, dass beispielsweise bestimmte Kontextinformationen auch ausgeblendet werden können bzw. nutzenangemessen ausgewählt werden können.

Bedeutsam für das Erkennen von Lernergebnissen (Kompetenzen) ist die Verknüpfung der Lernerfahrung mit einer konkreten beruflichen Situation - häufig sind neue Aufgaben oder innerbetriebliche Stellenwechsel der Anlass, etwas zu Lernen. Anhand derartiger „beruflicher Herausforderungen“ können von den Personen dann auch eigene Motivationen und Vorge-

hensweisen rekonstruiert und Lernergebnisse konkret benannt/beschrieben werden (vgl. Verfahren der Kompetenzbiografie bei Erpenbeck/Heyse 2007).

4.3 „Woher wissen andere, was ich kann?“ – Lernergebnisse sichtbar machen

Unsere Interviewergebnisse zeigen (auch im Vergleich zwischen Beschäftigten und Personalverantwortlichen), dass die Betroffenen ihr beruflichen Wissen und Können einschätzen können, und dass diese Einschätzungen sich nicht stark von denen der Personalverantwortlichen unterscheiden. Als Beweis ihres Könnens/ihrer Kompetenzen beschreiben sie Lernergebnisse: Aufgaben, die sie bearbeiten können, Lösungen für Probleme, die sie gefunden haben oder neue Aufgaben/ Herausforderungen, die sie bewältigt haben. Weniger leicht fällt es allen, ihre Kompetenzen als Kompetenzen zu benennen, also vom konkreten Lernergebnis bzw. einer Aufgabe zu abstrahieren.

Wichtig ist den meisten Befragten, dass die Vorgesetzten über ihre Fähigkeiten/Kompetenzen Bescheid wissen. Für die Vorgesetzten, so die Sichtweise, ist es einfach sich ein Bild der Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter zu machen, weil er/sie sie bei ihrer Arbeit beobachten kann. Und so stellen sich die meisten auch die einzige Chance, ihre Kompetenzen sichtbar zu machen, darin vor, eine Aufgabe unter Beobachtung zu bewältigen. Andere Nachweismöglichkeiten (schriftliche Bestätigung, Fotos) beurteilen sie durchaus kritisch unter dem Aspekt der Darstellbarkeit von Kompetenz. Sie sind sich überwiegend im Klaren darüber, dass nicht allein fachliche Fähigkeiten von den Vorgesetzten bewertet werden, sondern auch Aspekte, wie beispielsweise Motivation, Leistungsbereitschaft, methodisches Vorgehen und dass zudem genau diese Kompetenzen auch wenig aus „formalen“ Nachweisen hervorgehen.

Die Bedeutung, die einzelne Befragte dem Lernen im Zusammenhang mit persönlicher Weiterentwicklung zuschreiben, ist nicht nur auf die persönliche Einstellung zum Lernen zurückzuführen, sondern auch abhängig von den Lernangeboten, der Lernkultur des beruflichen Umfeldes (Betrieb). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schätzen es sehr, wenn ein Unternehmen ihnen die Chance gibt, sich weiter zu entwickeln, bzw. sie bei der Suche nach mehr Fachwissen oder fachspezifischen Fähigkeiten unterstützt. Die Bereitschaft, die eigene Arbeit so gut wie möglich zu machen und wenn nötig auch zu verbessern (dazu zu lernen), war bei allen Befragten zu spüren.

Wie sich gezeigt hat, werden informell erworbene Kompetenzen in der unmittelbaren Arbeitsumgebung durchaus wahrgenommen und auch genutzt, allerdings ist diese Art der Kompetenzanerkennung auch nur informell und kann nicht betriebsübergreifend genutzt werden. Die Beschäftigten werden von ihren Vorgesetzten durchaus als Lernende mit ihren Leistungen wahrgenommen und die Lernergebnisse werden von beiden Seiten auf Basis der Aufgabenbearbeitung erkannt, auch wenn sich dies Beschäftigte/Lerner eher erst auf Nachfrage (Reflexion) bewusst machen können.

4.4 „Lernen tu ich jeden Tag!“ – Anerkennung von Lernergebnissen im beruflichen Kontext

Für die Interviewstudie sind wir davon ausgegangen, dass Beschäftigte vor allem im Zusammenhang mit bestimmten beruflichen Situationen bzw. Anforderungen lernen: ein innerbetrieblicher oder externer Arbeitsplatzwechsel, das Auftreten eines Problems am Arbeitsplatz, für das schnell eine Lösung gefunden werden muss, eine neue Maschine am Arbeitsplatz oder die Mitarbeit in einem Qualitätszirkel sowie die Entwicklung von Vorschlägen im „Verbesserungswesen“.

Gerade innerbetriebliche Arbeitsplatzwechsel werden von vielen Beschäftigten als Anerkennung ihrer Lernanstrengungen wahrgenommen - auch dann, wenn sie sich nicht selbst aktiv um die Veränderung bemüht haben. „Der Meister traut mir zu, dass ich die neue Aufgabe erfüllen kann, also habe ich wohl im Laufe der Zeit die entsprechenden Fähigkeiten/das Wissen erworben, um dabei erfolgreich zu sein.“ ist die Annahme, die aus vielen Interviewaussagen zu diesem Thema herauszuhören ist. Die Beschäftigten vertrauen in der Regel vor allem dem Urteil ihres Vorgesetzten über ihre Kompetenzen und halten ihn auch für die am besten geeignete Person, um die Kompetenzen zu bewerten oder zu bestätigen. Dieses Vertrauen in sein Urteil ist sicher nicht nur der Tatsache zuzuschreiben, dass die Leistungsbewertung immer die Aufgabe des Vorgesetzten ist, sondern auch der Annahme, dass Kompetenzen/berufliche Fähigkeiten so komplex sind, dass sie nur von einem Fachexperten richtig eingeschätzt werden können. Die Antworten der Befragten in den Interviews spiegeln auch wider, dass sie Anerkennung mit einer Fremdeinschätzung/-bewertung in Zusammenhang sehen und sie nicht allein auf einer Selbstbeschreibung beruhen sollte.

Nachweise für informell erworbene Kompetenzen sowie Fähigkeiten und Wissen im Allgemeinen, werden als wichtig erachtet, wohl auch, weil jeder schon mal die Erfahrung gemacht hat, dass sie bei Bewerbungen verlangt werden. Die hauptsächliche Nachweisquelle für berufliche Kompetenzen, neben dem Berufsabschlusszeugnis, IHK-Zertifikaten oder Bescheinigungen von Fortbildungskursen, stellt das Arbeitszeugnis dar. Es wird in der Regel aus der Aktenlage eines Betriebs und den Einschätzungen des jeweiligen Vorgesetzten eines Beschäftigten generiert. In Personalakten sind meist nur die Abteilungen vermerkt, in denen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigt waren und eben nicht, wie sich die Tätigkeiten innerhalb dieser Arbeitsbereiche verändert haben und wie der/die einzelne Beschäftigte mit wechselnden Aufgaben umgegangen ist. Dieses „anerkenntnis- oder nachweisrelevante“ Wissen über die Kompetenzen einer Person liegt häufig nur bei deren direktem Vorgesetzten und ist nur in Ausnahmefällen über andere Verfahren dokumentiert und damit auch für andere Verantwortliche im Betrieb nachvollziehbar.

„Ich denke halt mal, wenn das alles nachweisen könntest, was ich in meinem Leben schon gemacht habe, ich meine gut, hier hört niemand zu: ich habe nebenbei Öltanks gereinigt und demontiert, ich habe Tankhüllen eingebaut, ich habe im Forst gearbeitet, ich bin nebenbei Lkw gefahren in der Spedition, Nahverkehr, Fernverkehr. Ich habe schon einiges gemacht in meinem Leben. Wenn die Sachen alle nachweisen könntest,

da hättest bestimmt nach [Firma 4] bestimmt einen besseren Job gekriegt. Aber ich sage mal so, so ein Personalchef oder einer, der für die Einstellungsgespräche zuständig ist, der kann glauben oder kann nicht glauben, was du ihm sagst, ganz einfach. (...) die wollen Papiere sehen.“ (Interview 550, Z. 116)

Uns wurde mehrfach von Nachteilen bei Jobwechseln, wie im voran stehenden Zitat beschrieben, durch die fehlende Nachweisbarkeit von Kompetenzen berichtet. Sie zeigten sich meist darin, dass im Arbeitszeugnis der Betroffenen einige Tätigkeiten bzw. betriebliche Funktionen/Positionen nicht aufgeführt/beschrieben waren, weil durch personelle Veränderungen oder die Insolvenz des Betriebs schlichtweg kein Vorgesetzter mehr da war, der bestätigen konnte, dass der Befragte die Tätigkeiten bzw. Funktionen ausgeführt hat. Die fehlende betriebliche Dokumentation (Sichtbarkeit) hat sich so als nachteilig für einzelne Beschäftigte ausgewirkt. Das Problem der fehlenden systematischen Dokumentation ihrer Kompetenzen wurde jedoch auch von Befragten gesehen, die bisher keine Nachteile daraus gezogen hatten. Die meisten Interviewpartner äußerten auch ihre Bereitschaft, sich selbst mehr um die Dokumentation ihrer Lernergebnisse oder Kompetenzen kümmern zu wollen, wenn es ein Instrument gibt, das sie dabei unterstützt.

Für Nachweise über Lernergebnisse bzw. informelles Lernen, sehen Beschäftigte die gleichen Schwierigkeiten, wie die befragten Personalverantwortlichen; sie sehen die Probleme hinsichtlich Glaubwürdigkeit und Akzeptanz sogar weniger wohlwollend, als die Personalverantwortlichen. Neben der inhaltlich korrekten Beschreibung ihrer Tätigkeiten, die entweder durch die Beschäftigten selbst oder den direkten Vorgesetzten (Meister) eingebracht werden kann, gehen sie davon aus, dass es einer Bestätigung durch eine „betriebliche Autorität“ bedarf, um den Nachweis zu validieren. Und selbst dann wurden von den Befragten noch Bedenken geäußert, dass Personalverantwortliche in so einer „formlosen, nicht-amtlichen“ Bestätigung einen Freundschaftsdienst des Vorgesetzten für den Beschäftigten sehen könnten. Während Personalverantwortliche angaben, dass sie zunächst auch Selbstbeschreibungen von Bewerbern vertrauen, die sie in den allermeisten Fällen auch im Bewerbungsgespräch bestätigen konnten.

4.5 Informelles Lernen und die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie

Das Bedürfnis nach beruflicher Veränderung war bei den Interviewpartnern nicht sehr ausgeprägt. Die meisten Befragten waren froh über die relative Sicherheit ihres Arbeitsplatzes und strebten allenfalls innerbetriebliche Weiterentwicklung/Arbeitsplatzwechsel an. Sicher lag das auch daran, dass die Betriebe, mit denen wir im Projekt zusammenarbeiten, als attraktive Arbeitgeber angesehen werden können. Andererseits ist der Altersdurchschnitt der Stichprobe mit 42 Jahren nicht so hoch, dass alle Gesprächspartner schon kurz vor der Verrentung standen, und dass in ihrem Arbeitsleben keine Umbrüche mehr passieren könnten. Auch in der Gruppe der Arbeitssuchenden steht das Bestreben den einen sicheren Arbeitsplatz zu finden im Vordergrund. Der Nutzen von Kompetenzdarstellungen und die Verwirklichung weitergehender beruflicher Interessen werden von diesen Personen eher resignativ gesehen.

Der Plan, ein Instrument zu entwickeln, das sie in ihrer beruflichen Entwicklung unabhängiger vom Wohlwollen des Vorgesetzten oder des Unternehmens macht, weil es ihnen eine individuelle Kompetenzerfassung ermöglicht, deren Ergebnisse auch überbetrieblich nutzbar sind, wurde zwar mit Interesse aufgenommen. Über den möglichen Nutzen eines derartigen Instruments zur Kompetenzerfassung hatten die Befragten jedoch noch nicht nachgedacht. Dies ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass die innerbetriebliche „Karriereentwicklung“ für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwar wenig transparent und systematisch erscheint, besonders die Facharbeiterinnen und Facharbeiter aber dennoch darauf vertrauen.

„(...) ich muss mich damit nicht zufrieden geben. Es gibt immer irgendwo einen Weg sage ich jetzt mal, und ich habe auch noch die Lust weiterzumachen. Andere sagen zum Beispiel, auch schon in meinem Alter, obwohl, es geht eigentlich noch, die sagen, ich habe jetzt den Job, ich mache meine acht Stunden, ich kriege gutes Geld, aber ich kriege ja vielleicht ein Job, der mir mehr Spaß/ gutes Geld, muss nicht mehr sein, aber schon vielleicht ein Job, wo mir mehr liegt.“ (Interview 550, Z. 118)

Ebenso wie berufliches Lernen von den Befragten eher mit dem Nutzen für die Arbeitstätigkeit, die Bearbeitung von Aufgaben verknüpft wird, als mit Spaß am Lernen, muss auch die Kompetenzerfassung aus Sicht der Befragten einen eindeutigen Nutzen hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung bzw. Berufsbiografiegestaltung haben. Viele Beschäftigte ohne Berufsausbildung wissen nicht, wie sie ihre Kompetenzen nutzen können (durch Nachweis informell erworbener Kompetenzen), um sich weiter zu entwickeln oder wohin sie sich weiterentwickeln wollen, geschweige denn, wie sie sie gezielt erweitern können, um beispielsweise eine interessantere Aufgabe zu erhalten.

5 Fazit: Anerkennung informellen Lernens aus der Subjektperspektive

Formales, non-formales und informelles Lernen sind keine diskreten, vollständig voneinander abgrenzbaren Kategorien. Die Begriffe „formal“, „non-formal“ und „informell“ kennzeichnen nicht einmal Qualitäten, die dem Lernen an sich inhärent sind. Diese Begriffe sind Attribute, die dem Lernen durch Staat und Gesellschaft zugewiesen worden sind. Informelles Lernen ist insofern ein gesellschaftliches Attribut für Lernprozesse, die nicht institutionalisiert sind und vermeintlich (weitgehend) nicht intendiert ablaufen. Für diese Zuweisung – und damit für die Einordnung einer bestimmten Art des Lernens als formal, non-formal oder informell – spielen bildungspolitische und kulturelle Hintergründe in einem Land ebenso eine Rolle wie Initiativen zur Standardisierung dieser Begriffe auf europäischer Ebene (bis vor 10-15 Jahren gab es „non-formales Lernen“ in vielen europäischen Mitgliedsstaaten noch gar nicht).

Lassen wir einmal dahingestellt sein, ob Standardisierungsinitiativen auf EU-Ebene die unterschiedlichen kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Verständnisse von arbeitsrelevantem Lernen angemessen erfassen (können). Wichtiger noch ist die Erkenntnis, dass mit den Begriffen formales, non-formales und informelles Lernen Attribute des Lernens zusammengedacht werden, die logisch nicht zusammengehören, nämlich die Lernabsicht des Lernenden und der Institutionalierungsgrad des Lernens. Dieser Kurzschluss, der Lehr-Lern-

Kurzschluss eben, erklärt sich aus der Vermischung zweier unterschiedlicher Intentionen: der des Lernenden und der des Lehrenden. Geht es um die Lernendenperspektive (und nicht nur dann) sind diese verschiedenen Intentionen zunächst einmal säuberlich voneinander zu unterscheiden. Empirisch kann es dann durchaus sein – und das hat sich in unserer empirischen Erhebung auch gezeigt, dass bei informellem (im Sinn von nicht-institutionalisiertem) Lernen den Individuen die eigenen Lernabsichten häufig nicht sehr bewusst sind oder als Zweck verfolgt werden. Aber das kann bei formalem (im Sinn von institutionalisiertem) Lernen genauso sein, vorausgesetzt, man charakterisiert das Ziel, eine gute Note zu bekommen, nicht gleich als Lernabsicht.

Die Frage ist nun, was für das Subjekt, das sich arbeitsrelevante Kompetenzen angeeignet hat, ein Problem darstellt: Ist es ein Problem, dass sich das Subjekt Kompetenzen intendiert oder eher beiläufig, also nicht intendiert, angeeignet hat? Weder die eine noch die andere Alternative stellt für sich genommen u. E. für irgendjemanden ein Problem dar: Das Subjekt verfügt über die entsprechenden Kompetenzen, und da können viele Wege nach Rom geführt haben. Das Problem liegt in erster Linie darin, dass außerhalb institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse keine allgemein anerkannten Nachweise vergeben werden und dass deshalb selbst ein kompetentes Subjekt über solche Nachweise nicht verfügt. Wir schlagen deshalb vor, informelles Lernen definitorisch als nicht-institutionalisiertes Lernen zu fassen, also ausschließlich auf den Institutionalisierungsgrad des Lernens zu beziehen. Informelles Lernen kann dann potenziell intendiertes und nicht-intendiertes, implizites und explizites, theoretisches und praktisches, organisiertes und nicht-organisiertes Lernen etc. umfassen.

Wie sich das empirisch verhält, haben wir für unseren Untersuchungsbereich dargestellt: Das unmittelbare Lernen im Arbeitsprozess geschieht häufig implizit, nicht als Lernen intendiert, und ist den Befragten auch nachträglich kaum als Lernen und als Mittel zur Kompetenzentwicklung bewusst. Unabhängig davon hatten die von uns Befragten, auch die An- und Ungelernten, durchgängig ein Interesse entwickelt, sich in ihrem Arbeitsbereich zurechtzufinden und sich um Arbeitsangelegenheiten zu „kümmern“. Dieses Interesse ist teilweise von außen gefördert worden, z. B. durch Vorgesetzte, die den jeweiligen Personen signalisiert haben, dass ihre Arbeit wertgeschätzt wird und dass auch andere Aufgaben für sie in Frage kämen. Sich um bestehende Arbeitsaufgaben zu „kümmern“ oder in neue einzuarbeiten, implizierte bei den Befragten intendierte Lernprozesse im informellen Bereich, bzw. im non-formalen Bereich, wenn z. B. Schulungen in Anspruch genommen wurden. Was die Freizeit anbelangt, so finden sich auch hier intendierte und nicht-intendierte Lernprozesse, die nicht nur, aber auch für die Erwerbsarbeit relevant sind. Die Sichtbarmachung von in der Freizeit erworbenen Kompetenzen wird von den Befragten aber ambivalent gesehen: Zum einen schätzen viele die z. B. in Sportvereinen, Feuerwehr, Katastrophenschutz etc. erworbenen Kompetenzen als wichtig für die Erwerbsarbeit ein, Zum andern wollen sie aber ihre Privatsphäre geschützt sehen und befürchten, dass ihre Freizeit-Engagements vom Arbeitsgeber nicht honoriert werden.

Lernen gilt (nicht nur) in Deutschland als eine Sache von Schule und Unterricht, den Intentionen von Lehrkräften und Curricula folgend. Alles, was jenseits dessen passiert, muss erst

noch ins Bewusstsein gehoben werden. Das gilt für potenziell Betroffene und für Personalverantwortliche in den Unternehmen, aber auch, wie versucht wurde zu zeigen, für die Konstruktion von Begriffen in Wissenschaft und Politik.

Daher können wir aufgrund unserer Erhebung die Schritte zur Validierung informell erworbener Kompetenzen gut nachvollziehen, die Wiebke Petersen und Gerald Heidegger (2010, 7) vorgeschlagen haben. Zunächst geht es bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen um Sichtbarmachung für sich selbst, damit Selbstreflexivität und Selbstbewusstsein bei den Betroffenen gefördert wird. In einem zweiten Schritt geht es um Sichtbarmachung für andere, um die informell erworbenen Kompetenzen innerhalb des eigenen Betriebs und auf dem Arbeitsmarkt in die Waagschale werfen zu können. In einem dritten Schritt geht es dann um rechtliche Anerkennung im engeren Sinne, mit deren Hilfe informell erworbene Kompetenzen z. B. für Berufsabschlüsse, angerechnet werden können.

Die Einsicht, dass es sich bei informellem Lernen nicht um eine völlig abgrenzbare Kategorie handelt, legt überdies nahe, bei der Erfassung informell erworbener Kompetenzen formale und non-formale Lernprozesse bzw. -resultate nicht auszugrenzen, sondern mit zu betrachten, damit informell erworbene Kompetenzen besser verstanden und erfasst werden können.

Literatur

Annen, S./Dietzen, A./Gutschow, K./Schreiber, D. (2012): Erfassung und Anerkennung informellen und nonformalen Lernens. Diskussionsvorlage für Workshop 3 am 30.3.2012 in Bonn. Online:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_diskussionsvorlage.pdf (01.04.2014).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf (01.04.2014).

Baethge, M. (2014): Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, 39-62.

Baethge, M./Brunke, J./Wieck, M. (2010): Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht. Bonn, Berlin, 157-190.

Beck, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsbildung. Bielefeld, 247-262.

Bildungsleistung.ch (o. J.): Online:

<http://www.bildungsleistungen.ch/bildungsleistung.html?undefined> (01.04.2014).

Boreham, N. C./Samurçay, R./Fischer, M. (eds.) (2002): Work Process Knowledge. London.

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009a): Europäische Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxembourg. Online: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF (01.04.2014).

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2009b): European guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg. Online: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_EN.PDF (01.04.2014).

Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2003): Informality and Formality in Learning. Learning and Skills Research Centre. University of Leeds. Online: http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf (28.07.2013).

Dehnbostel, P. (2002): Dezentrales Lernen als vernetztes und reflexives Lernen im Prozess der Arbeit. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld Arbeitsprozess. Baden-Baden, 341-354.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn. Online: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf (26.09.2013).

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen) (o. J.): Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ist eingeführt. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html (01.04.2014).

Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.

Europäischer Rat (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (01.04.2014).

Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 307-315.

Fischer, M. (2011): About the half-life of work-related knowledge. Vocational Education and Training in a Knowledge Based Society. In: Krings, B.-J. (ed.): Brain Drain or Brain Gain. Changes of Work in Knowledge-based Societies. Berlin, 177-204.

Fischer, M. (Hrsg.) (2014): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld.

Fischer, M./Boreham, N. C./Nyhan, B. (eds.) (2004): European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge. Cedefop Reference Series, Luxembourg.

Fischer, M./Ziegler, M./Reimann, D./Kohl, M. (2013): Verbesserung der betrieblichen Berufsausbildung im Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109, H. 1, 141-145.

Hacker, W. (1996): Diagnose von Expertenwissen. Berlin.

Heinz, W.R./Kühn, T./Witzel, A. (2004): A Life-Course Perspective on Work-Related Learning. In: Fischer, M./Boreham, N./Nyhan, B. (Hrsg.): European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge. Cedefop Reference Series, Luxembourg, 196-215.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3.

Hollick, D. (2013): Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Dissertation, Kassel. Online: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-600-5.volltext.frei.pdf> (05.04.2014).

Holzkamp, K. (1992/2013): The Fiction of Learning as Administratively Plannable. In: Schraube, E./Osterkamp, U. (eds.): Psychology of the Standpoint of the Subject. Selected Writings by Klaus Holzkamp. Basingstoke, 115-132.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.

Kühn, T./Witzel, A. (2008): Biografiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ-prospektiven Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1, H. 2. Online: <http://nbnresolving/urn:nbn:de:0114-fqs0002178> (05.06.2013).

Lamnek, S./Krell, C. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.

Lantz, A./Friedrich, P. (2007): ICA – Instrument for Competence Assessment. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, 60-76.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2006): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation. Online: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> (01.04.2014).

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (o. J.): Recognition of non-formal and informal Learning. Online: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> (01.04.2014).

Overwien, B. (2007): Informelles Lernen in der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen

der Bildungsdebatte. Weinheim u. a., 35-62. Online: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Overwien_2007.pdf (26.09.2013) .

Petersen, W./Heidegger, G. (2010): Stärkung des Subjekts durch Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen? In: *bwp@* Ausgabe Nr. 18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe18/petersen_heidegger_bwpat18.pdf (01.04.2014).

Reischmann, J. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion. In: Dietrich, S. et al.. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Frankfurt/Main, 40-56.

SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (Hrsg.) (2013): *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2013*. Online: http://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/2777-13558-1-d_fz_publication_2013.pdf (01.04.2014).

Schmeißer, C./Kretschmer, S./Reglin, T./Kestner, S.: Identifizierung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens in Europa. Online: http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/f-bb_online/f-bb_online_01.2012.pdf (01.04.2014).

Straka, G. A./Kleinmann, M./Stöckl, M./Will, J. (1994): *Selbstorganisiertes Lernen für den Arbeitsplatz*. In: Abel, J. (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung und neue Technologien*. Münster, New York, 35-48.

Tough, A. T. (1971): *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice of adult learning*. Toronto.

Werquin, P. (2010): *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing.

Witzel, A./Kühn, T. (1999): *Berufsbiografische Gestaltungsmodi. sfb 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf*. Universität Bremen. Online: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/319> (26.09.2013).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Fischer, M./Huber, K./Mann, E./Röben, P. (2014): *Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernenden-perspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg*. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/fischer_etal_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Die AutorInnen



Prof. Dr. MARTIN FISCHER

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

m.fischer@kit.edu

www.ibap.kit.edu



KERSTIN HUBER

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

kerstin.huber@kit.edu

www.ibap.kit.edu



Prof. Dr. PETER RÖBEN

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Physik/Technische Bildung

26111 Oldenburg

peter.roeben@uni-oldenburg.de

www.uni-oldenburg.de/technische-bildung/



EVA MANN

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät III

Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

eva.mann@ph-heidelberg.de

www.ph-heidelberg.de