



Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung

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

Martin Fischer/Kerstin Huber/Eva Mann/Peter Röben

**A + B**  
**Forschungsberichte**

**15**

Hrsg.:

Universität Bremen  
FG Berufsbildungsforschung (i:BB)

KIT – Karlsruher Institut für Technologie  
Institut für Berufspädagogik und  
Allgemeine Pädagogik

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Physik/Technische Bildung

Pädagogische Hochschule Weingarten  
Professur für Technikdidaktik

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

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

A+B Forschungsberichte Nr. 15 /2014

Bremen, Karlsruhe, Oldenburg, Weingarten: A+B Forschungsnetzwerk

In den A+B Forschungsberichten werden aktuelle Forschungsberichte aus der Arbeits- und Bildungsforschung veröffentlicht. Arbeit und Bildung verweist auf die vorberufliche und die berufliche Bildung sowie auf die berufliche Weiterbildung. Diese Form der online-Publikation erlaubt es, Forschungsergebnisse zu einem frühen Zeitpunkt zugänglich zu machen.

Jeder Forschungsbericht durchläuft ein internes Reviewverfahren. Die Reihe A+B Forschungsberichte ist auch offen für externe Autoren, die dem Forschungsnetzwerk durch ihre Forschungsarbeiten verbunden sind. Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge liegt bei den Autoren.

A+B Forschungsberichte is a series where topical results of the current research on labour and education are being published. Labour and education refers to pre-vocational education, vocational education and training as well as continuing vocational education. In order to assure a high degree of topicality, A+B Forschungsberichte is published online. Quality is guaranteed by an internal review process involving several researchers. A+B Forschungsberichte offers a platform also for external researchers, who are linked to the Forschungsnetzwerk via their own research in the field of labour and education. The authors are responsible for the content of their contributions.

A + B Forschungsberichte erscheinen online unter:

[www.ibb.uni-bremen.de](http://www.ibb.uni-bremen.de)

[www.ibap.kit.edu](http://www.ibap.kit.edu)

[www.uni-oldenburg.de/technische-bildung/](http://www.uni-oldenburg.de/technische-bildung/)

[www.ph-weingarten.de](http://www.ph-weingarten.de)

ISSN 1867-9277

Redaktion: apl. Prof. Dr. Walter Jungmann

Kontakt: [walter.jungmann@kit.edu](mailto:walter.jungmann@kit.edu)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

KIT – Karlsruher Institut für Technologie

(Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft)

© 2014, A+B Forschungsnetzwerk

Universität Bremen  
FG Berufsbildungsforschung  
(i:BB)

Leobener Straße/NW 2  
28359 Bremen  
Tel. +49 421 218-4634  
E-Mail: [rauner@uni-bremen.de](mailto:rauner@uni-bremen.de)

KIT – Karlsruher Institut für  
Technologie  
Institut für Berufspädagogik  
und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16  
76187 Karlsruhe  
Tel.: +49 721 608-43690  
Fax: +49 721 608-46104  
E-Mail: [m.fischer@kit.edu](mailto:m.fischer@kit.edu)

Universität Oldenburg  
Institut für Physik  
/Technische Bildung

Ammerländer Heerstr. 114-  
118 – 26111 Oldenburg  
Tel.: +49 441 798-2966  
Fax: +49 441 798-2967  
E-Mail: [peter.roeben@uni-oldenburg.de](mailto:peter.roeben@uni-oldenburg.de)

Pädagogische Hochschule  
Weingarten  
Professur Technikdidaktik

Kirchplatz 2  
88250 Weingarten  
Tel.: +49 751 501-8273  
Fax: +49 751 501-8200  
E-Mail: [haasler@ph-weingarten.de](mailto:haasler@ph-weingarten.de)

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

## **Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg<sup>1</sup>**

A+B Forschungsberichte Nr. 15 /2012

Bremen, Karlsruhe, Oldenburg, Weingarten: A+B Forschungsnetzwerk

### **Zusammenfassung:**

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. In einer Interviewstudie wurden Beschäftigte aus Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg sowie Arbeitssuchende anhand der Stationen ihres Arbeitslebens zu ihren Lernerfahrungen befragt, 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 auch in der europäischen Debatte um die Anerkennung informellen Lernens bislang wenig einbezogen.

### **Abstract:**

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.

## **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

---

<sup>1</sup> Eine Kurzfassung dieses Artikels erschien bereits in der 26. Ausgabe von bwp@ (Juni 2014).

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. Wenn auch nicht mit allzu großer Begeisterung. 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: „Darüber hinaus sollen in einem weiteren Schritt auch informell erworbene Kompetenzen im DQR berücksichtigt werden können. Dies setzt jedoch eine Feststellung und Bewertung der betreffenden Lernergebnisse („Validierung“) voraus. Die Erarbeitung der hierfür erforderlichen Verfahren wird außerhalb des DQR-Prozesses erfolgen.“ (DQR (o. J)). Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wurde angeblich eine Arbeitsgruppe gebildet, über deren Zusammensetzung und Arbeitsergebnisse bislang allerdings trotz Nachfragens nichts in Erfahrung zu bringen war.

Ob ausgesprochen oder nicht: Es gibt ein zentrales Argument, das gegenüber der Anerkennung informellen Lernens Skepsis hervorruft. Es ist die Frage, ob reguläre Berufsabschlüsse und damit reguläre Berufsausbildungen dadurch nicht entwertet werden. Wenn jede und jeder sich die irgendwo erworbenen Kompetenzen einfach anerkennen lassen kann – wer würde dann überhaupt noch die Mühen einer regulären Berufsausbildung auf sich nehmen?

Die definitive Antwort auf diese Frage lässt sich nicht vorwegnehmen. Wie immer, wenn das Berechtigungswesen im Bildungssystem berührt ist, spielen ordnungspolitische Erwägungen in der einschlägigen Diskussion eine Rolle. Bei ordnungspolitischen Erwägungen zu Berechtigungsnachweisen sollte man jedoch nicht verschweigen, dass das deutsche duale Berufsbildungssystem ohnehin in den letzten beiden Jahrzehnten einen Attraktivitätsverlust (und damit, wenn man so will, eine Entwertung gegenüber anderen Formen der Ausbildung bzw. gegenüber der Nicht-Ausbildung) hat hinnehmen müssen: Nur noch weniger als die Hälfte eines Altersjahrgangs beginnt eine duale Berufsausbildung – das waren in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg einmal zwei Drittel und sind es in der Schweiz immer noch (SBFI 2013, 12), obwohl die Schweiz über ein offizielles Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf einige Berufsabschlüsse (!) verfügt (Bildungsleistung.ch (o. J.)). Zwischen 17 % und 20 % junger Menschen unter 35 Jahren bleibt in Deutschland ohne jeglichen Berufsabschluss (Baethge 2014, 46). In allen Segmenten des Bildungswesens (Berufsausbildung, Hochschule) steigen die Abbrecherzahlen (BMBF 2013, 35 f.; Heublein et al. 2012, 1). Eine erkleckliche Anzahl von Menschen steht in einer auf Berechtigungsnachweisen aufgebauten Gesellschaft ohne solche Nachweise da, obwohl diese Menschen möglicherweise über relevante Kompetenzen für die Erwerbsarbeit verfügen. Es besteht also aller Anlass, sich Gedanken darüber zu machen, wie solche Kompetenzen, wenn sie denn vorhanden sind, sichtbar gemacht und anschließend möglicherweise in offizielle Formen der Anerkennung überführt werden können. Zumal mit der sogenannten Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) § 45, Absatz 2 (bzw. HWO § 37, Absatz 2) auch in Deutschland bereits ein Instrument existiert, mit dessen Hilfe jemand einen Berufsabschluss erlangen kann, ohne eine reguläre Berufsausbildung durchlaufen zu haben.

Im Folgenden geht es weniger um ordnungspolitische Erwägungen. Es geht um die Frage, wie die (potenziell) Betroffenen dieses Problem selber erfahren bzw. registriert haben: 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? Eine offizielle Antwort für Deutschland wäre vielleicht: Es ist formales Lernen, wenn es Element einer dualen Berufsausbildung ist. Eine offizielle Antwort für Großbritannien würde heißen: Es ist informelles Lernen, da es nicht Bestandteil einer formalen Bildungsmaßnahme ist. Wie kann das aber sein, dass dieselbe Art des Lernens in Großbritannien anders charakterisiert wird als in den deutschsprachigen Ländern? Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (o. J.) spricht diesen Sachverhalt in dankenswerter Offenheit an: „In some countries, the entire sector of adult learning falls under non-formal learning; in others, most adult learning is formal.“

Noch komplizierter wird es, wenn man nicht nur die möglichen offiziellen Antworten ins Kalkül zieht, sondern auch die inoffiziellen: „Workplace learning“ entspricht, wie im Rahmen eines deutschen Modellversuchsprogramms zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung registriert werden konnte (Fischer 2014; Fischer et al. 2013), in deutschen Kleinbetrieben oftmals gar nicht den formalen Anforderungen der Berufsbildungspläne, muss also erst noch durch qualitätsfördernde Maßnahmen in den Status formalen Lernens gebracht werden. Bevor es soweit ist: Ist „workplace learning“ in solchen Betrieben formales oder informelles Lernen?

Erst recht wird die Beantwortung all 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“.

Alles in allem kann es also nicht schaden, zu einer Klärung dieser Begriffe zu gelangen. Zumal das nicht nur eine akademische Übung ist: Will man ein Verfahren zur Sichtbarmachung oder gar zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen entwickeln, braucht man eine Vorstellung davon, was informelles Lernen ist und was es nicht ist. Und zwar eine Vorstellung, die auch die (potenziell) Betroffenen verstehen.

Eines der Hauptprobleme dabei ist aus unserer Sicht, dass dem Begriff „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. Die Autorinnen und Autoren gelangen zu der Schlussfolgerung:

„Learning is often thought of as ‘formal’, ‘informal’ or ‘non-formal’. This report suggests that these are not discrete categories, and to think that they are is to misunderstand the nature of learning. It is more accurate to conceive ‘formality’ and ‘informality’ as attributes present in all circumstances of learning. The priority for research is then to identify these attributes, explore their relationships, and identify their effects on learners, teachers and the learning environment.“  
(Colley/Hodkinson/Malcolm 2003, 1)

Geht man davon aus, dass informelles, non-formales oder formales Lernen zunächst einmal Aktivitäten eines lernenden Subjekts sind, ist eine der wesentlichen Erkenntnisse, die man aus diesem Bericht erlangen kann, die Einsicht, 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. Derartige Attribute werden dem Lernen aus gesellschaftspolitischen Gründen zugeschrieben und von einigen (auch von manchen Wissenschaftlern) für bare Münze genommen, d. h. wie eine quasi-natürliche Eigenschaft des Lernens betrachtet. Ob und wie aber derartige Attribute die Intentionen 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.).

Die begrifflichen Probleme bei der Bestimmung informellen/formalen Lernens (Dohmen 2001; Hollick 2013) werden auch von Baethge/Brunke/Wieck (2010, 159) angesprochen:

„Eine Ursache für die begrifflichen Unsicherheiten bei ‚formal‘ und ‚informell‘ ist darin zu sehen, dass im Zuge des Perspektivwechsels in der bildungspolitischen Debatte (weg von den Bildungseinrichtungen, hin zu den Subjekten) die institutionelle Ebene der (staatlichen) Bildungsanbieter und die Ebene der lernenden Individuen leicht durcheinander geraten können. Das eine Mal wird auf die Lehrangebote und die Lehrorte abgestellt, in denen versucht wird, einen vom Staat vorgegebenen Lehrstoff systematisch zu vermitteln. Das andere Mal wird auf das lernende Subjekt und die in ihm schlummernden, abseits der Curricula erworbenen Kompetenzen fokussiert, die es zu ermitteln und mittels Zertifikaten zu ‚objektivieren‘ gelte. (Dass hier zwei Dimensionen durcheinander gehen, war offensichtlich auch den Akteuren auf EU-

Ebene bewusst, denn der ehemals von ihnen verwendete Begriff ‚formal education‘ wurde von ihnen im Zuge der Debatte um das ‚informal learning‘ in ‚formal learning‘ umgewandelt.“

So wenig man das Problem dadurch löst, dass man „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 „durcheinandergehen“ 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:

“[In] the institutionally fixed understanding learning is normally regarded as a direct result of teaching, and since teaching is viewed as something that can be planned administratively, the learning process of pupils automatically appears to be plannable as well. In this view the subject of learning would not be the pupil, but the teacher [...]” (Holzkamp 1992/2013, 118)

Wenn man einmal mit dem Begriff „formales Lernen“ beginnt, fragt sich, wer dabei eigentlich das Subjekt des Lernens ist. Peter Dehnpostel (2002, 348) hat dem informellen Lernen das intentionale Lernen gegenübergestellt und folgendermaßen beschrieben:

„Intentionales Lernen ist organisiert und formell auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet. Es zielt auf ein von vornherein vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch daran aus.“

Die Eigenschaft der didaktisch-methodischen Ausrichtung lässt vermuten, dass es sich hierbei um die Intentionen einer Lehrkraft handelt.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001, 33) hat in ihrer Definition formalen Lernens versucht, Lehrkräfte explizit herauszuhalten:

„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 ebenfalls 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. Er hat dafür plädiert, den Begriff „Lernort“ aus der berufspädagogischen Terminologie zu streichen, da Lernen immer durch die lernende Person konstituiert werde, gleichgültig, an welchem Ort sie sich befinde. Seiner Kritik kann durchaus zugestimmt werden. Nähme man den Begriff Lernort im wortwörtlichen Sinn und untersuchte man die Orte, an denen tatsächlich gelernt wird, käme womöglich heraus, dass im Bus oder im Bett, in der Straßenbahn, im Zug oder am privaten Schreibtisch intensiver gelernt wird als in den Ausbildungseinrichtungen, die im allgemeinen als Lernorte identifiziert werden.

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: Noch hat niemand unserer Studierenden gefragt: Was kann ich in diesem Seminar eigentlich lernen? Aber hundertmal haben wir die Frage vernommen: Was muss ich für sechs Kreditpunkte machen? Insofern werden von vielen Studierenden 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. Dies wäre jedoch auch idealistisch, denn formales, non-formales und informelles Lernen existiert nicht nur in wissenschaftlichen Verlautbarungen, sondern auch 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. 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 Kompetenzen validiert werden sollen. Wir schlagen jedoch vor, die Begriffe formal versus informell ausschließlich auf den Institutionalierungsgrad des Lernens zu beziehen. 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**

#### **3.1 Vorgehensweise im Projekt**

Vor dem Hintergrund einer Initiative, dem aktuellen Fachkräftemangel zu begegnen („Allianz für Fachkräfte“), fördert das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft des Landes Baden-Württemberg ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, aus dem die im folgenden vorgestellten Forschungsergebnisse stammen. Das Projekt „AiKo“ wird von den Sozialpartnern über die gemeinsam betriebene AgenturQ getragen und von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie dem Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie wissenschaftlich begleitet.

Das Entwicklungsvorhaben 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 den Sozialpartnern IG Metall und Südwestmetall, der Agentur für Arbeit, den Kammern u. a. verbreitet werden soll.

Das Ziel, ein Tool zu entwickeln, das von den wichtigsten Akteuren in der Metall- und Elektroindustrie, also auch von den Betroffenen, als Träger der informell erworbenen Kompetenzen akzeptiert wird, setzen wir im Projekt durch einen partizipativen Ansatz um. Die Betroffenen wurden am Beginn des Projektes in Interviews zu ihrer Sicht auf ihre Lernprozesse und die dabei erworbenen Kompetenzen befragt. Experten aus den Personalabteilungen der Betriebe, den Betriebsräten, aber auch der Agentur für Arbeit und den Kammern werden durch die Institution des sogenannten Expertenworkshops systematisch beteiligt.

Über die im Abschnitt über das informelle Lernen dargestellten Überlegungen sind wir zu dem Schluss gekommen, dass der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zunächst die Dokumentation von Sachverhalten aus der Arbeit der Betroffenen vorausgesetzt werden muss. Gerade weil das informelle Lernen keine eigene Lernform ist, häufig eher beiläufig erfolgt, aber eben auch sehr zielstrebig erfolgen kann, ist es wichtig, über Anlässe, die ein solches Lernen auslösen, zu sprechen. Dies kann ein Arbeitsplatzwechsel sein, dies können aber auch besondere Interessen sein, die z. B. den am Arbeitsplatz vorhandenen Maschinen entgegengebracht werden.

Den Beobachtungen in den Expertenworkshops haben wir entnommen, aus wie wenig Informationen sich die Experten ein komplettes Bild der zu beurteilenden Person machen und wie stark sich dieses Urteil im Laufe der Diskussion ändern kann. Experten ziehen aus beobachtbaren Handlungen sehr schnell Schlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen, wobei häufig ein betriebsspezifischer Begriff von Kompetenz oder sogar ein betriebsspezifisches Kompetenzmodell herangezogen wird. So wurde z. B. die technische Kompetenz eines Angelernten an einer Werkzeugmaschine für die Experten dadurch manifest, dass er Auszubildende an „seiner“ Maschine einweist oder auch in der Lage ist,

Instandhaltern wertvolle Hinweise für ihre Arbeit zu geben. Bei einer Ungelernten im Schaltschrankbau (für Ströme von einigen Tausend Ampere) wurde schon die Tatsache, dass sie sich als Angelernte in diesem Bereich mit Erfolg behauptet hat, als Ausweis einer außergewöhnlichen Kompetenz angesehen. Doch schon die resolute Art, in der sie schilderte, wie sie in der Gruppenarbeit ihre Erfahrungen weitergibt, weckte die Zweifel der Experten an ihrer sozialen Kompetenz. Überhaupt ist das Zustandekommen von Urteilen über Bewerber in einem hohen Maße von intuitiven Bewertungen abhängig, der sich die Experten nur teilweise bewusst sind. Aussagen wie z. B. „Wir beurteilen, ob der Bewerber in unser Haus passt“ werden von den Personalverantwortlichen zwar allgemein geteilt, aber wenn sie explizieren sollen, was unter der Passung verstanden wird, kommt es zu Rationalisierungen, die in den Worten von Hacker (1996, 9) eher unter die Abteilung handlungsrechtfertigendes Wissen denn tatsächlich handlungsleitendes Wissen fallen.

In der diesbezüglichen Befragung legten die Experten zudem allergrößten Wert darauf, dass das zu entwickelnde Tool der Kompetenzerfassung ihrer eigenen Bewertung auf keinen Fall vorgreifen darf. Wir haben daraus den Schluss gezogen, dass das Tool in der Dokumentation möglichst vollständig sein muss, zumindest in den für die Bewerbung relevanten Bereichen. Allerdings wäre es eine sehr technizistische Vorstellung, ginge man davon aus, dass es genügen würde, mit dem Tool die Möglichkeiten der Dokumentation geschaffen zu haben. Die Betroffenen selbst müssen zumindest in Grundzügen mit der Sicht von Personalverantwortlichen auf ihre Kompetenzen vertraut gemacht werden, sonst fehlt ihnen die Vorstellung, was von ihrer Erwerbsbiographie und den Erfahrungen, die sie in der Arbeit gemacht haben, für die Eingabe in das Tool interessant ist.

### **3.2 Vorgehensweise bei der Interviewstudie**

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 30 mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg (individuelle Perspektive) und weitere 25 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. Der Kontakt zu den Firmen erfolgte über den Projektträger AgenturQ, einer Einrichtung des Arbeitgeberverbands Südwestmetall und der IG Metall Baden-Württemberg. 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 weitere kleine Gruppe wurden noch sieben Interviews mit Personen geführt, die uns von einer Arbeitsagentur vermittelt wurden. Diese Personen wurden ausgewählt, weil sie in mehreren Firmen in der Produktion gearbeitet haben und die Betroffenenperspektive bei dem Wechsel zwischen verschiedenen Unternehmen darstellen können.

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

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

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 Bilanzierung – Aspiration – Realisierung – Bilanzierung (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).

„Während älteren Sozialisationstheorien häufig der Aspekt eines adaptiven Prozesses anhaftet, in dem sich die Individuen an vorgegebenen sozialen Strukturen orientieren, dabei institutionelle Normen verinnerlichen sowie alters- und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen übernehmen, betont das Konzept der Selbstsozialisation stärker den Eigenanteil der Individuen an der Ausgestaltung ihres Lebenslaufs. Damit wird die spezifische Leistung von Individuen berücksichtigt, die im Verlauf ihrer Biographie sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen in ihre Lebenspraxis zu übersetzen.“ (Kühn/Witzel 2008, 3)

Die spezifische Leistung des Individuums, sich den Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen bzw. dieselben zu gestalten, setzt Lernen voraus (vgl. Witzel/Kühn 1999). Daher gehen wir davon aus, dass durch die Beschreibung solcher Situationen, in denen Anpassung und Gestaltung geschehen ist, bestimmte Lernergebnisse (bzw. Kompetenzerwerb) aufgedeckt werden können.

Der Interview-Leitfaden für die Mitarbeiter/-innen folgt den biografischen Stationen der Befragten nach Abschluss von Schule oder Ausbildung und erfasst die verschiedenen Aspekte des „informellen Lernens“ (vgl. Abschnitt 2). Aufgabe des Leitfadens ist es, besondere Ereignisse im Sinne von Lernanlässen im Berufsleben oder in der Freizeit aufzuspüren und diese dann anhand vertiefender Fragen zusammen mit der/dem Befragten zu reflektieren und das Resultat als Lernergebnisse bzw. Kompetenzerwerb/-zuwachs beschreibbar zu machen. Die Ergebnisse der Befragung führen zu Erkenntnissen über die Nutzbarkeit der informell erworbenen Lernergebnisse und machen zudem deutlich, inwieweit sich die Befragten auch über ihr Lernen und ihren Kompetenzzuwachs bewusst sind (vgl. Lamnek/Krell 2010, 331 f.). Es wird auch erhoben, welche betrieblichen Nachweise bzw. Dokumentationen es bereits für informell erworbene Kompetenzen oder Lernergebnisse gibt und wie sie von den Betroffenen wertgeschätzt werden. Des Weiteren wird nach der Vorstellung von Nachweisen gefragt und der Bedarf nach Dokumentation bzw. Zertifikaten bei den Befragten erhoben. Neben konkreten Beispielen von in der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen soll so auch das bei Arbeiterinnen und Arbeitern vorhandene

Verständnis von Lernen, Weiterbildung und ihre Einschätzung der Bedeutung von Zertifikaten und Nachweisen analysierbar gemacht werden.

Die Befragung gliedert sich in drei Abschnitte: in den biografisch strukturierten Hauptteil, in Vertiefungsfragen anhand der Kompetenzfacetten nach Lantz und Friedrich (vgl. Lantz/Friedrich 2007) sowie in eine „Checkliste“, um die Erfassung der wesentlichen personenbezogenen Daten sicherzustellen.

Der Fragebogen 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. Portfolios), 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 angebundener 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. „Arbeitsprozesswissen“, Fischer 2005), dessen Ergebnis sich beispielsweise in einem erfolgreich umgesetzten Verbesserungsvorschlag widerspiegelt.

„Bei dem [Name Gerätetyp], das ist jetzt so ein Gerätetyp, und die werden im Liegen gebaut. Und da die Masse von den [Bestandteil Produkt], da ist in der Mitte so ein [Arbeitsmaterial], ja? Das trägt das, nur durch das Gewicht drückte sich das runter dann und beim Verschrauben oben müsste das eigentlich gerade sein. Ich habe da so eine Hebevorhilfe, also so eine Hebehilfe gebaut, die kann man reinschieben, die richtet sich automatisch auf und hält das gleich, bis es verschraubt ist und dann kann man sie vorne rausziehen. Die haben das davor halt immer so gemacht, halt irgendwas dazwischen geklemmt, irgendwie halt und so, und das war dann auch von mir.“ (Interview 110, Abs. 80)

Das vorstehende Zitat ist die Antwort eines ungelerten Mitarbeiters auf die Frage, ob er bereits Verbesserungsvorschläge in der Firma gemacht habe und ob es da möglicherweise einen gibt, auf den er besonders stolz sei. Der Mitarbeiter hat in seiner Beschreibung eine Lösung gefunden, mit der ein bestimmter Arbeitsschritt (Teil seiner Arbeitsaufgabe) ohne Hilfe anderer Kolleginnen oder Kollegen bzw. unsicherer Hilfskonstruktionen erledigt werden kann. Dabei ist er sich durchaus bewusst, dass diese Hebevorrichtung seine Idee ist. Sich selbst beschreibt er als „der Bastler hier in der Firma“ (Interview 110, Abs. 84), Innovationen wie die Hebevorrichtung 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.

„Weil ich gesagt habe, das Thema interessiert mich, dann ziehe ich das auch durch. Aber ob ich jetzt ein Zertifikat kriege oder nicht, das, muss ich ehrlich sagen,... habe ich mir keine Gedanken drüber gemacht.“ (Interview 130, Abs. 142)

Insgesamt benennen die Befragten eher die Zeit oder die gesammelte Erfahrung als Grund dafür, dass sie Arbeitsprozesse mittlerweile besser verstehen oder auch höherwertige Aufgaben übernehmen.

„Aber ich sag mal (...), die Erfahrung sammelst du halt mit den Jahren. Das ist wirklich so. Am Anfang hab ich auch gedacht, wenn ich reinguck, oh lieber Gott. Sieht ja wirklich aus wie so Kauderwelsch. Da kommt was, da dreht sichs da, da schiebts da hinten ... Aber ich sag ja, mit der Zeit ists halt. Und wenn du eh praktisch, sag ich mal, bewandert bist, ist das kein Thema.“ (Interview 60, Abs. 162)

Auch dieser Mitarbeiter war während des Interviews nicht der Überzeugung, explizit etwas dazugelernt zu haben. Auf die Frage, was er gelernt habe im Laufe der Zeit, benannte er Schulungen bei Herstellerfirmen der Maschinen, an denen er arbeitet, aber sonst sei es lediglich Erfahrung, die er gesammelt habe.

„Und so geht es aber auch mit den Maschinen. Du hast ein Grundwissen, du weißt da dreht sich etwas und wenn sich das dreht, passiert das. Klar, das Theoretische ist klar, aber du musst vor Ort sein, um das zu erleben, wenn es mal gekracht hat, jetzt dreht sich nichts mehr, warum dreht nichts mehr, was ist jetzt passiert. Da bin ich halt dann immer jemand gewesen, der sich da reingesteigert hat und natürlich gleich wieder, wie kann man es verhindern, dass es wieder passiert und so habe ich mir eigentlich mein Maschinenwissen aufgebaut.“ (Interview 550, Z. 84)

Die Befragten erachten in diesem Zusammenhang insbesondere die direkte Umsetzung an der Maschine als wichtig. Für ihr tägliches Arbeitshandeln 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 ungelernten 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.

„Und die Maschine praktisch, da hab ich als Montierer geschafft. Und dann hat irgendwann ein Einrichter die [Name Firma] verlassen und hat der Chef gefragt, ob ich dem seinen Job mit mache so nach und nach. Und so hat sich das langsam aufgebaut.“ (Interview 60, Abs. 50)

Es zeigte sich bei den befragten An- und Ungelernten, dass solch ein Phänomen sehr verbreitet ist. Bei dieser Gruppe handelt es sich zumeist um Menschen, die eine Expertise in einem kleinen Bereich oder an einer bestimmten Maschine entwickelt haben und sich von sich aus auch nicht über ihren Spezialisierungsbereich hinaus wagen.

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..

„Und, ich sag mit den Jahren, also das hat nicht lang gedauert, ich hab mir eigentlich, wie soll ich sagen, angestrengt halt, dass ich in die Position jetzt halt komm, wo ich jetzt halt bin. Ich hab bin halt nicht irgendwie rumgestanden. Ich hab mir immer mein Geschäft gesucht und wenn mir es langweilig war, hab ich was aufgeräumt oder zugeguckt, hab geguckt, wie man was besser machen kann oder, ja.“ (Interview 70, Abs. 88)

Der noch recht junge Facharbeiter hat bereits eine klare Vorstellung davon, was er erreichen möchte, und hat auch bezogen auf die jetzige Firma einen konkreten Plan, wie er seine Ziele erreichen kann:

„Aber ich will halt hier was erreichen, also ich schaff jetzt wie gesagt schon fünf Jahre hier und mein Meister ist jetzt, wahrscheinlich in zwei bis drei Jahren geht der in Rente, und ich hab schon vor, dass ich da irgendwie einmal eine Position einnehme, wo halt dementsprechend meiner Leistung gerecht wird.“ (Interview 70, Abs. 98)

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.

„Also wenn jemand irgendwo schon mal Teamerfahrung auch im privaten Bereich hat, dann würde ich das sehr hoch einschätzen jetzt aus eigener Erfahrung, weil ich ja schon seit Jahren jetzt im Sport tätig bin, sowohl als Spieler als auch als Trainer. Und ich denke, wenn jemand sich in einer Mannschaft jetzt im privaten Bereich dann arrangiert, weiß, dass es Stärkere und Schwächere gibt, mal auch eine Niederlage verträgt, dann denke ich, dass das auch im beruflichen Umfeld Vorteile bringt.“ (Interview 40, Abs. 49)

Auch die Mitarbeitenden selbst glauben in ihrer Freizeit gewisse Kompetenzen entwickelt zu haben, wie beispielsweise die Arbeit im Team, das Anleiten anderer Menschen (Menschenführung) oder den Einsatz für andere.

In den Interviews finden sich dazu unter anderem folgende Aussagen, die diese Annahme unterstützen:

Frage: „Gibt es auch Aktivitäten aus Ihrem Freizeitbereich von denen Sie denken, dass die Ihnen in Ihrer Arbeit nützlich sind?“

B: [...] Ich spiel zum Beispiel [Ballsportart] schon 20 Jahre und da bin ich dann auch/ war auch schon Trainer, spiel erste Bundesliga [Ballsportart] und ich denk mal schon dass ich da schon ein bissl von Teamfähigkeiten habe, weil ich auch Mannschaftssport mache, das mir schon bissle was gebracht hat, doch. Ich mein, wir sind ja/ machen auch Gruppenarbeit. Bei uns ist eine Gruppe, die Abteilung [...] und da sollte man sich auch untereinander verstehen und dann weiß man halt schon wie man mit dem einen da umgehen muss.“ (Interview 70, Abs. 157-160)

„[...] ich bin ja auch noch [im Ehrenamt], da hat mich das, also da habe ich mich erst mal ein bisschen engagiert einmal in Vereinsführung, das heißt, das hat mir auch sehr viel geholfen, das irgendwie, das Organisieren. Und dann halt Menschenführung, das habe ich halt durch [das Ehrenamt] sehr viel mitgekriegt. Also da habe ich nebenberuflich eigentlich durch mein Hobby, habe ich eigentlich sehr viel Kurse mitgekriegt bzw. auch die Menschenführung.“ (Interview 130, Abs. 42)

„Aber dieser soziale ehrenamtliche Bereich, ... da bin ich mir sicher, dass sind die, die mehr geben, auch im Berufsleben, nicht nur im Ehrenamt.“ (Interview 160, Abs. 87)



Trotz der Tatsache, dass viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Vereins- oder ehrenamtliche Tätigkeiten für ihre Tätigkeiten als relevant und hilfreich ansehen, glauben viele nicht, dass es für ihre aktuelle Position von Bedeutung ist, dass sie sich in solchen Bereichen engagieren:

Frage: „Glauben Sie, dass solche außer- oder nebenberuflichen Tätigkeiten, ehrenamtliche Tätigkeiten, das, was Sie dort lernen, in einem Bewerbungsgespräch oder wenn es um irgendeine Form von Beförderung geht, auch eine Rolle spielen könnte bzw. hat es bei Ihnen schon mal eine Rolle gespielt?“

B: Also ich glaube nicht, dass das eine Rolle gespielt hat. Ich glaube, dass es aber wichtig ist.“ (Interview 160, Abs. 86f.)

In den Interviews fanden sich auch Aussagen von Mitarbeitenden, die der Meinung sind, der Freizeitbereich sei für ihre Tätigkeit irrelevant. Auffallend dabei ist aber, dass meist Personen, die in keinem Verein engagiert sind, auch denken, dass man aus diesem Bereich nichts für die Arbeit mitnehmen kann, diejenigen, die langjährig in Vereinen sind, messen der Mitgliedschaft und dem Mitwirken in ebendiesen eine hohe Relevanz und Bedeutung bei.

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.

„Ja, das ist ein zweischneidiges Schwert. Ich habe ja schon gesagt, es gibt das Katastrophenschutzgesetz, nach dem müssen ehrenamtliche Helfer, wenn es irgendwo Katastrophenalarm gibt [...], dann dürfen die herangezogen werden. Wenn das jetzt ein Arbeitgeber weiß, also beim Bewerbungsgespräch, zum Beispiel, dann gibt es den einen Arbeitgeber, der sagt, okay, so was habe ich früher auch gemacht, finde ich gut, muss ich unterstützen. Es gibt aber auch den anderen Arbeitgeber, der sieht nur Zahlen und der sagt, mmh, wenn der mir drei Mal im Jahr fort muss zum Einsatz, habe ich ja einen Produktionsverlust, und nimmt den nicht. Weil es dieses Gesetz gibt! Dieses Gesetz gibt es und da kann sich kein Arbeitgeber wehren. Und deswegen halte ich es eigentlich beim Bewerbungsgespräch für falsch, dass das der Arbeitgeber weiß. Weil ich denke, dass die Mehrheit der Arbeitgeber in unserer heutigen Marktwirtschaft eher auf die Zahlen achten, wie auf die soziale Kompetenz, die vielleicht dann später in ihrem Betrieb landet.“ (Interview 160, Abs. 89)

An dieser Stelle zeigen die Interviews deutlich, dass auf beiden Seiten – bei Mitarbeitenden und bei Personalentscheidern – ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Freizeittätigkeiten für den beruflichen Alltag vorhanden ist. Allerdings kommt im Zitat auch zum Vorschein, dass ehrenamtliches Engagement von Firmen nicht nur wertgeschätzt wird, sobald es sich zu ihrem Nachteil auswirken kann. 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.

Die beschriebenen Beispiele aus der Interviewstudie im Rahmen des AiKo-Projekts zeigen, dass Deutungs- und Verarbeitungsprozesse der Lernenden bezogen auf informelle Lernprozesse und -ergebnisse mittels gezielter, an beruflichen Situationen bzw. Herausforderungen orientierten Fragestellungen retrospektiv erschlossen 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 Vorgehensweisen 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 berufliches Wissen und Können einschätzen können, und dass diese Einschätzungen sich nicht stark von denen der Personalverantwortlichen unterscheiden. Als Beweis ihres Könnens 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 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.

„Dass man also auch nicht nur auf die Zertifikate schaut, sondern einfach mal sagt, okay, ich gebe dir eine Aufgabe, die musst du bewältigen und dann sieht man einmal, wie er drangeht, mit welche Werkzeuge, dass er dran geht und vor allen Dingen auch, wie er sich den Aufgaben stellt“ (Interview 130, Abs. 130)

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.

„Also das ist der Hintergrundgedanke, das haben sie uns auch so gesagt, das war eigentlich auch der Grundgedanke, diese Module überhaupt zu entwickeln. Man arbeitet ja im Moment schwer daran, ich finde das auch gut, also so etwas gehört einfach gefördert, also mich hat es schwer interessiert, ich arbeite mittlerweile auch ganz anders, obwohl ich bloß in der Montage bin. Mit den Materialien, also vorher hast ein [Werkstück] gehabt, das ist halt Eisen gewesen und [ein Werkstück], das ist halt Eisen, aber dass das ein ganz anderes Eisen ist, als das und das ein ganz anderes Verhalten hat und was da jetzt passiert, natürlich drückt es das in ein Loch rein, aber dass das eine Passung ist zum Beispiel, und dass die mit so und so viel Abweichung/ das hat man vorher alles nicht gewusst. Du gehst halt ganz anders mit so Materialien um. Wenn es vorher halt nicht reingepasst hat, da ist der große Hammer, da hast ihm einen gegeben. Heute denkst du, es passt nicht rein, weil es einen Hintergrund hat.“ (Interview 550, Abs. 28)

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.

Wenn wir davon sprechen, dass es uns darum geht Lernergebnisse sichtbar zu machen, dann gehen wir davon aus, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Betrieben nicht immer auf Antrieb erkennen, dass sie etwas gelernt haben und dass dieses Lernergebnis, über die direkte Aufgabenbearbeitung oder Problemlösung hinaus, in der es erworben wurde, noch Auswirkungen für ihre berufliche Weiterentwicklung haben kann.

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

Für die Befragung 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 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.

Eine besondere Bedeutung hat dies für die Kompetenzen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Freizeit, bei ehrenamtlichen Aktivitäten oder in der Familie erworben haben. Hier gibt es oft keinen „Vorgesetzten“, der die Fremdbewertung bestätigen könnte.

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, Abs. 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 nicht aufgeführt waren, weil durch personelle Veränderungen oder die Insolvenz des Betriebs schlichtweg kein Vorgesetzter mehr da war, der bestätigen konnte, dass der/die 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 die/den Beschäftigte/n sehen könnten. Während Personalverantwortliche angaben, dass sie zunächst auch Selbstbeschreibungen von Bewerbern vertrauen, die sie in den allermeisten Fällen auch im Bewerbungsgespräch bestätigen konnten.

Außer in Bezug auf Bewerbungsverfahren sind Kompetenznachweise bei den Befragten aber kein großes Thema. Viele gaben an, erst durch die Einladung zum Interview über dieses Thema nachgedacht zu haben. Die Aussagen können im Sinne von „Nachweise sind schön, wenn man sie hat, aber wenn ich nicht grad meinen Job wechseln will, brauche ich sie nicht. Die Leute in der Firma wissen ja, was ich kann.“ zusammengefasst werden. So sollte das Angebot eines Instruments zur Kompetenzerfassung auch mit Möglichkeiten der Nutzung erfassten Kompetenzen verknüpft werden, um die Menschen zu motivieren, es auch zu verwenden.

#### **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 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 Verrichtung 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, Abs. 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.

Die reine Sichtbarmachung/Erfassung von Kompetenzen müsste einhergehen mit der Reflexion beruflichen Lernens aufseiten der Betroffenen, damit eine Bedeutung für die eigene Biografiegestaltung erkannt werden kann. Ohne die Möglichkeit systematischer Kompetenzerfassung bleibt den meisten Beschäftigten verborgen, was sie alles können und wissen und worauf sie bei einer gewünschten beruflichen Veränderung aufbauen können.

## **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 anderen wollen sie aber ihre Privatsphäre geschützt sehen und befürchten, dass ihre Freizeit-Engagements vom Arbeitsgeber nicht honoriert werden.

Die Betroffenen schildern, mit welchen Lernabsichten sie manche Schritte in ihrem Berufsleben vollzogen haben – Berufsbiografien werden erst vor diesem Hintergrund verstehbar. Und auch für die Personalverantwortlichen ist bei der Personalauswahl/-beurteilung die Kenntnis solcher Lernabsichten wichtig. Allerdings werden Intentionen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens von den Betroffenen und Beteiligten keineswegs selbstverständlich erkannt, sondern konnten z. T. erst im Dialog aufgedeckt werden. Bei der Entwicklung eines Instruments zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist daher zu beachten, dass für die Dokumentation solcher Kompetenzen Unterstützung notwendig ist.

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.

Unser gegenwärtiger Erkenntnisstand legt nahe, dass es zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Kontext der Erwerbsarbeit eines berufsfeldspezifischen sowie eines überfachlichen Aufgabeninventars bedarf, weil Kompetenzen von den Betroffenen mit Aufgaben verknüpft werden, die sie beruflich oder in der Freizeit wahrnehmen. Die Nutzer/-innen können dann die von ihnen informell (und formell) erworbenen Kompetenzen den im (webbasierten) Aufgabeninventar hinterlegten Aufgaben zuordnen, mit Belegen versehen und ggf. für Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt oder innerhalb des eigenen Unternehmens gebrauchen. Ohne solch ein Aufgabeninventar fehlte den Nutzerinnen und Nutzern ein praktikabler Leitfaden zur Einordnung der vorhandenen Kompetenzen, und Probleme der Beliebigkeit, Intransparenz und mangelnden Vergleichbarkeit ließen sich bei der Kompetenzerfassung kaum überwinden. Ein formelles Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Berufsabschlüsse oder Teile beruflicher Qualifikationen erforderte darüber hinaus eine institutionalisierte Beratung der Betroffenen und eine institutionalisierte Prüfung der erworbenen Kompetenzen.

## 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. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst\\_foko\\_120330\\_anerkennung\\_informellen\\_non\\_formales\\_lernen\\_diskussionsvorlage.pdf](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. [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2013.pdf](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.): <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. [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054\\_DE.PDF](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. [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054\\_EN.PDF](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. [http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc\\_informality\\_formality\\_learning.pdf](http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/concept/lsrc_informality_formality_learning.pdf) (28.07.2013).
- Dehnpostel, 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. URL: [http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter\\_Weg/Fachtagung/BMBF\\_Das\\_informelle\\_Lernen.pdf](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.

- [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-%C3%BCr-lebenslanges\\_hgnieuyd.html](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-%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.  
<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 (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, Danièle (2013): Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Dissertation, Kassel. <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-600-5.volltext.frei.pdf> (05.04.2014).
- Holzcamp, 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 Holzcamp. Basingstoke, 115–132.
- Holzcamp, 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 (2). – URL: <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. <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. <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. URL: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_Lernen/Texte/Overwien\\_2007.pdf](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? bwp@ Ausgabe Nr. 18: [http://www.bwpat.de/ausgabe18/petersen\\_heidegger\\_bwpat18.pdf](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./Fuchs-Brüninghoff, E., u. a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf



- dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 40–56.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (Hrsg.) (2013): Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz 2013. [http://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/2777-13558-1-d\\_fz\\_publikation\\_2013.pdf](http://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/2777-13558-1-d_fz_publikation_2013.pdf) (01.04.2014).
- Schmeißer, C./Kretschmer, S./Reglin, T./Kestner, S.: Identifizierung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens in Europa. [http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/f-bb\\_online/f-bb\\_online\\_01.2012.pdf](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: Ontario Institutes for Studies in Education.
- 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. – URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/319> (26.09.2013).

## **Bislang erschienen in der Reihe A+B:**

- A+B 01/2008 Heinemann, Lars/ Rauner Felix: „Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität“
- A+B 02/2009 Rauner, Felix/ Heinemann, Lars/ Haasler, Bernd: „Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements“
- A+B 03/2009 Fischer, Martin: „Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der Beruflichen Arbeit und Ausbildung“
- A+B 04/2009 Maurer, Andrea/ Rauner, Felix/ Piening, Dorothea: „Lernen im Arbeitsprozess – ein nicht ausgeschöpftes Potenzial dualer Berufsausbildung“
- A+B 05/2010 Xu, Han: „Umsetzung der Lernfeldkonzepte zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine empirische Studie in den Berufsfeldern Elektro- und Metalltechnik“
- A+B 06/2010 Hauschildt, Ursel/ Piening, Dorothea/ Rauner, Felix: „Lösung von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden und Betrieben“
- A+B 07/2010 Rauner, Felix: „Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann“
- A+B 08/2010 Haasler, Bernd/ Eckebrecht, Jochen: „Fertigungsoptimierung und Personalentwicklung sind untrennbar“ – Eine explorative Studie arbeitswissenschaftlicher Beratungs- und Forschungspraxis“
- A+B 09/2012 Rauner, Felix/ Maurer, Andrea/ Piening, Dorothea: „Lernen in Geschäftsprozessen“
- A+B 10/2012 Rauner, Felix: „Multiple Kompetenz: „Die Fähigkeit der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben“
- A+B 11/2012 Rauner, Felix : „Messen beruflicher Kompetenz von Berufsschullehrern“
- A+B 12/2014 Rauner, Felix: „Überprüfen beruflicher Handlungskompetenz. Zum Zusammenhang von Prüfen und Kompetenzdiagnostik“
- A+B 13/2014 Langemeyer, Ines/ Rohrdantz-Herrmann, Ines: „Forschungsorientiertes Lehren – eine Bestandsaufnahme am KIT“
- A+B 14/2014 Rauner, Felix/ Piening, Dorothea: „Heterogenität der Kompetenzausprägung in der beruflichen Bildung“