



Leseprobe aus Harring, Witte und Burger, Handbuch informelles Lernen,
ISBN 978-3-7799-3134-8

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3134-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3134-8)

Marius Harring, Matthias D. Witte und Timo Burger

Informelles Lernen – Eine Einführung

Lernen in einer individualisierten und zunehmend globalisierten Gesellschaft ist sowohl zeitlich als auch räumlich entgrenzt und lässt sich weder auf einzelne Lebensphasen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings reduzieren. Diese Perspektive zieht nach sich, dass Lernprozesse keineswegs nur in der Schule stattfinden. Insbesondere zum Bereich des lebenslangen Lernens besteht diesbezüglich auch schon lange Einvernehmen. In Bezug auf Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter entwickelt sich diese Sichtweise jedoch erst allmählich. Im deutschsprachigen Raum haben seit Beginn des 21. Jahrhunderts zahlreiche theoretische wie empirische Arbeiten den Stellenwert außerschulischer Settings im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen herausgearbeitet (vgl. hierzu u.a. Dohmen 2001; Furtner-Kallmünzer et al. 2002; BMFSFJ 2002; Hungerland/Overwien 2004; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005; Tully 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2007; Harring/Rohlf/Palentien 2007; Brodowski et al. 2009; Schulz 2010; Bollweg/Otto 2011; Harring 2011; Grunert 2011, 2012). Hier kommt insbesondere den informellen und non-formalen Lernorten und -prozessen eine zentrale Bedeutung zu.

Dies ist eine andere Perspektive, sofern die bisherige auf Kinder und Jugendliche bezogene empirische Bildungsforschung vornehmlich durch die Schulforschung geprägt war. Im Zentrum standen lange Zeit u.a. curriculare Ansätze, Lernarrangements für heterogene Gruppen oder schulische Selektionsmechanismen. Gewiss analysierte die Bildungsforschung neben den Lernprozessen im schulischen Bereich auch außerschulische, informelle *Sozialisationsbereiche* (Tippelt 2005, S. 9) wie beispielsweise Familien oder Peer Groups. Diese sind jedoch aus der Sicht der Bildungsforschung primär als Ursachen für eine gelungene oder nicht gelungene Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen betrachtet worden und keineswegs als konkrete, gar eigenständige Bildungsorte, an denen Lernprozesse stattfinden (vgl. hierzu z.B. Böhnisch 2005, S. 284ff.).

Wenn es um Fragen der Kompetenzvermittlung geht, hat die Institution Schule in der heutigen Diskussion nach wie vor eine dominierende Stellung. Allerdings sind verstärkt auch Lernprozesse – insbesondere die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen (Rohlf/Harring/Palentien 2014) – in außerschulischen Kontexten in den Fokus der empirischen Bildungsfor-

schung gerückt (z.B. Gräsel 2011, S. 14). Entsprechend wird in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, in Öffentlichkeit und Politik seit einigen Jahren über die unterschiedlichen Lernorte und deren Funktionen debattiert. Mit der Differenzierung nach formalen, non-formalen und informellen Lernräumen werden unterschiedliche Orte, Modalitäten und Formen von Lernprozessen konturiert und in ihrer Interdependenz sichtbar gemacht (Dohmen 2001; Harring/Rohlf/Palentin 2007). Damit soll keineswegs ein neuer Bildungs- bzw. Lernbegriff suggeriert werden. Allerdings werden – und dies ist auch die zentrale Kritik – unglücklicherweise nicht selten Begriffskonturen und semantische Implikationen vermischt (Rauschenbach/Düx/Sass 2007, S. 7).

1. Anfänge und Etablierung des informellen Lernens

Historisch gesehen handelt es sich bei diesem Terminus um eine begriffliche Spezifizierung von Bildung gemäß der Unterscheidung in »formal and informal education«, die von John Dewey (1997, S. 9) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommen wurde und sich in der US-amerikanischen Forschung zu Beginn der 1950er-Jahre (Knowles 1951) etabliert hat. Die Begriffe »informal education« und »informal learning« stellen seitdem und besonders seit der Debatte um »lebenslanges Lernen« (vgl. z.B. Dave 1976; Mocker/Spear 1982; für Deutschland vgl. z.B. Nacke/Dohmen 1996; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Forum Bildung 2001; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2005; BLK 2004, 2006; Hof 2009), einen festen Bestandteil der Adult Education dar. Knowles (1955, S. 68) stellt diesbezüglich fest, dass

»Changes in technological processes, in communications, in knowledge, in social organization, in patterns of living, are now so frequent and continuous that modern man must constantly learn new ideas, new facts, new skills, indeed, new attitudes and values, to keep up with the flow of life. No longer is it possible, as it was with our grandfathers, for a young man of twenty-one to have learned practically all that he will need to know to meet the problems he will face the rest of his life. Both educators and the general public are coming to see that education is not merely a function of childhood but that it is a lifelong process«.

Die frühe Auseinandersetzung *mit* und Akzeptanz *des* Lernens »outside of formal schooling« liegt in den USA sicherlich auch in einer langen Tradition begründet. Während in Europa – ganz speziell in Deutschland – der Zugang zum Arbeitsmarkt in erster Linie über formalisierte Qualifikationsgrade und Zertifikate erfolgt, setzt ein Großteil der US-amerikanischen

Wirtschaft bei der Berufsausbildung – auch heute noch – stärker auf das praxisorientierte, das unmittelbare Lernen am Arbeitsplatz als auf theoretische Wissensvermittlung (Keeton 1976). Ohnehin nimmt in der amerikanischen Gesellschaft die außerschulische Bildung im Hinblick auf den Erwerb einer bestimmten Kompetenz, den Nachweis, eine bestimmte Arbeit ausüben zu können und die spätere Berufsbewährung eine bedeutsame Rolle ein.

2. Der deutsche Diskurs um informelles Lernen

In Deutschland wurde die in Nord- und US-Amerika sowie Großbritannien geführte Debatte um »informelle Bildung« und »informelles Lernen«,¹ die in diesen Ländern längst über die Grenzen des beruflichen Kontextes hinausgeht (vgl. z.B. Faure et al. 1972; Watkins/Marsick 1992; Brookfield 1994; Coffield 2000; Colley/Hodkinson/Malcom 2003; Livingstone 2006; Cross 2007), lange Zeit kaum wahrgenommen. Jene Ansätze sind hierzulande erst seit Ende der 1980er-Jahre und fast ausschließlich in der beruflich-betrieblichen (Erwachsenen-)Weiterbildung zu beobachten (vgl. z.B. Dehnbostel/Holz/Novak 1992). Dabei lag und liegt der Fokus im Zusammenhang mit komplexen betrieblichen Arbeitsabläufen auf dem »Erfahrungslernen«. Dies ist im Sinne eines reflexiven Lernens eine Sonderform des informellen Lernens und ist grundsätzlich vom impliziten Lernen zu differenzieren. Im Unterschied zum impliziten Lernen, welches primär unbewusst abläuft, erfolgt das Erfahrungslernen über eine reflektierte Verarbeitung von Erlebnissen (Dehnbostel/Molzberger/Overwien 2003, S. 33). Konkret heißt dies, dass in modernen Arbeitsprozessen – Dehnbostel, Molzberger und Overwien machen es anhand der IT-Branche deutlich – bei der Bearbeitung einer entstandenen Fragestellung »eine gewisse Planung durch den Arbeitenden insoweit erforderlich [ist], dass Lernressourcen, z.B. Internet, Fachzeitschrift, gezielt und in sinnvoller Kombination genutzt werden müssen und jeweils reflektiert wird, inwieweit man sich einer befriedigenden Problemlösung genähert hat oder weitere Schritte hin zu einer tragbaren Lösung erforderlich sind« (ebd., S. 32). Ausgehend von diesem stark reflexiv-erfahrungsbasierten Wissensverständnis und der Sicht auf informelle Lernvorgänge ist die von Dehnbostel im Jahr 1992 formulierte Frage

1 An dieser Stelle sei angemerkt, dass beide Begriffe – »informelles Lernen« und »informelle Bildung« in der aktuellen Diskussion nahezu synonym verwendet werden und auf eine Trennschärfe in aller Regel – ob bewusst oder unbewusst – verzichtet wird. Diese »kategoriale Unbestimmtheit von Bildung und Lernen« (Rauschenbach/Düx/Sass 2007, S. 7) ist jedoch auch eine vor allem in Deutschland geführte Debatte.

zu verstehen, ob und wie systematische Lernprozesse in Verbindung mit informellen – speziell erfahrungsgeleiteten – Lernformen am Arbeitsplatz möglich erscheinen (Dehnbostel 1992, S. 19f.).

Eine Ausdehnung auf andere Disziplinen tritt in Deutschland in der Folgezeit nur zögerlich ein. Erst das mediale Interesse an den Ergebnissen der Schulleistungsuntersuchungen (wie etwa PISA 2000 und IGLU 2001: Baumert et al. 2001 und Bos et al. 2003) und die parallel verfassten Arbeiten von Dohmen (1999) – speziell der Untersuchungsbericht zum »informellen Lernen« aus dem Jahr 2001 – sowie die in diesem Kontext geäußerte Kritik an der

»einseitigen Beurteilung der menschlichen Lernfähigkeit nach Kriterien der formalen theoretischen Wissensvermittlung in schulischen Formen und [...] die Erkenntnis der relativen Wirkungslosigkeit formalen Lernens für die Handlungsfähigkeit und Lebenstüchtigkeit« (Dohmen 2001, S. 80)

haben einen breiten wissenschaftlichen Diskurs über die Differenzierung von Bildungsorten und -prozessen in der Erziehungswissenschaft angeregt. Insbesondere in der Sozialen Arbeit wurde die »Neuermessung des Bildungsbegriffs« (Rauschenbach 2009, S. 210) als Chance gesehen, Bildung und Lernen sowie die mit ihnen einhergehenden Angebote stärker für die eigene Arbeit zu reklamieren. Bis dahin stellten »Bildung« und »Lernen« – trotz frühzeitiger und wiederholter Erörterungen ihrer Bedeutung aus sozialpädagogischer Sicht (vgl. hierzu Mollenhauer 1972), z.B. im Fünften Kinder- und Jugendbericht (Hornstein et al. 1982) – keine zentralen Begriffe der Sozialen Arbeit dar (Rauschenbach 2009, S. 209f.).

Eine nachhaltige Akzeptanz der vorgenommenen Trennung kann jedoch laut dem OECD-Bericht zum »Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland« bislang nur begrenzt festgestellt werden (BMBF 2008). Die Bemühungen konzentrieren sich vorrangig auf eine Bewusstseinserschaffung und Sensibilisierung für außerschulische Bildungsorte und außerunterrichtliche Lernprozesse. Eine tatsächliche und umfassende Würdigung dieses Ansatzes fand seitens der (empirischen) Bildungsforschung bislang nicht statt. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Debatte in Deutschland noch immer – wie zu ihren Anfängen in den 1980er-Jahren (vgl. zu einer kritischen Auseinandersetzung z.B. Schöfthaler 1981, S. 97f.) – von der Begriffsbestimmung und Begriffsschärfung dominiert ist. Im europäischen Ausland existiert währenddessen eine hohe Akzeptanz der Begriffe »formal learning«, »non-formal learning«

und »informal learning«,² und die Diskussion dreht sich um die Erforschung der Wechselwirkungen der an den verschiedenen Bildungsorten stattfindenden Lernprozesse. So wird nicht selten im Zusammenhang mit »informellem Lernen« auf das Problem einer möglichen Residualkategorie eines außerhalb organisierter Bildung stattfindenden Lernens verwiesen (z.B. Overwien 2009). Hieran schließt eine weitere Kritik bezüglich der Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs an, welche als Argument die Problematik einer (empirischen) Erfassung und Messung von informellen im Unterschied zu formalen Lernprozessen heranzführt. Es geht also um die Frage, welche Kompetenzen an welchen Orten und durch welche Prozesse tatsächlich vermittelt werden, wie diese Prozesse überhaupt zu beobachten sind und ob im Grunde eine nicht zu differenzierende Wechselwirkung zwischen diesen existiert. Unabhängig hiervon bleibt auch die Frage nach der Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sowohl in schulischen, außerschulischen als auch beruflichen Kontexten bestehen (Straka 2003; Düx/Sass 2006). Hier weist Deutschland in Bezug auf ein übergreifendes Analyse-, Bewertungs- und Zertifizierungssystem gegenüber anderen europäischen Ländern massive Defizite auf (Overwien 2010, S. 36). Düx und Sass (2005) machen zudem darauf aufmerksam, dass die Bezeichnungen für informelles Lernen stark variieren:

»Sie reichen vom ungeplanten, beiläufigen, impliziten, offenen, situations-, fall- und anforderungsbezogenen oder auch unbewussten Lernen über selbstorganisiertes Lernen bis zur Gleichsetzung des informellen mit dem non-formalen Lernen [...]. Gemeint sind damit so unterschiedliche Lernsituationen wie das unbewusste Lernen des Kleinkindes, das beiläufige Lernen durch Kommunikation in der Peer-Beziehung oder in anderen Gruppenkonstellationen, die selbstständige Aneignung von Routinen oder Techniken in Beruf und Hobby, das eigenständige Lernen durch Lektüre oder mediengestützte Fortbildung, das Lernen im praktischen Handlungsvollzug (learning by doing) oder auch die politische Sozialisation in Organisationen« (Düx/Sass 2005, S. 395).

Trotz aller Kritik an der begrifflichen Unschärfe, des Problems der empirischen Überprüfbarkeit sowie der Zertifizierung hat jene Unterscheidung maßgeblich dazu beigetragen, auf das hohe Potenzial hinzuweisen, das von außerschulischen Kontexten im Hinblick auf Lernprozesse und den Erwerb von sowohl fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen ausgeht.

2 Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hat sich bereits im Jahr 2000 auf eine einheitliche Begriffsdefinition verständigt und diese in ihrem Memorandum über lebenslanges Lernen formuliert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; vgl. auch OECD 2006).

3. Begriffliche Ausdifferenzierung

In Deutschland wird seitdem mit dieser »neuen« Lesart der Fokus nicht nur auf Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gelegt; vielmehr rücken Lernbiografien von Kindern und Jugendlichen aus einer ganzheitlichen Sicht in den Vordergrund. Dies erzwingt geradezu die Erkenntnis, dass Lernen sich keineswegs auf institutionelle Räume reduzieren und dort verorten lässt. Zugespitzt formuliert: Lernen findet »potenziell immer und überall« (Rauschenbach 2008, S. 21), ein Leben lang statt. Ein Großteil von Lerngelegenheiten und -modalitäten wird diesem Ansatz folgend nicht explizit, sondern implizit, also »eher zufällig, nebenher und kaum bemerkt« hervorgerufen. Im Zentrum steht ein »informelles Lernen«, das Livingstone folgendermaßen definiert:

»... any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria. Informal learning may occur in any context outside the pre-established curricula of educative institutions« (Livingstone 2001, S. 4).

»Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder Lehrkräfte dabei mitwirken. Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung dahingehend, daß die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewußt als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden [...]« (Livingstone 1999, S. 68f.).

Dieses von Livingstone vorgelegte Begriffsverständnis orientiert sich primär am Konzept des Selbstgesteuerten Lernens,³ in dem der Lerneffekt dem Lernenden retrospektiv bewusst wird. Der Faktor des situativen Lernens wird dabei weitestgehend vernachlässigt (Overwien 2007b, S. 116, 2009, S. 25f.) bzw. bewusst gegenüber dem informellen Lernen im Sinne von intentionalem Lernen abgegrenzt (vgl. hierzu z.B. Kirchhöfer 2001, S. 112). Dohmen (2001, S. 18ff.) dagegen hat ein offeneres Verständnis von »informellem Lernen« und versteht darunter alle – sowohl bewussten als

3 Der Begriff des »Selbstgesteuerten Lernens« nimmt insbesondere in der beruflich-betrieblichen (Erwachsenen-)Weiterbildung eine zentrale Stellung ein. Zum Verständnis und zu weiterführenden Analyse des Begriffs vgl. z.B. Walber (2007); Dieckmann/Dittrich/Lehmann (2006); Kuwan (2005); Schiersmann (2002).

auch unbewussten – Lernprozesse, welche abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden. Es handelt sich hierbei um ein *situatives* Lernen, das nicht im formalisierten Bildungswesen geplant und durchgeführt wird, sondern vielmehr auf indirekte, ungeplante und beiläufige Lernprozesse zurückzuführen ist (vgl. u.a. Rauschenbach et al. 2004, S. 30).

4. Formales, non-formales und informelles Lernen

Als die klassischen Instanzen informeller Lerngelegenheiten werden Familien, Peer Groups sowie Medienwelten bezeichnet – also jene Orte, die im Freizeitbereich angesiedelt sind. Diese Orte des informellen Lernens werden von Rauschenbach, Dux und Sass (2007, S. 7) einerseits als Voraussetzung, andererseits als Fortsetzung formaler Lernprozesse bezeichnet, wobei »*formales Lernen*« auf Lernprozesse zurückzuführen ist, die in eigens dafür eingerichteten Institutionen erfolgen. Schule, Ausbildung und Hochschule stellen formale Einrichtungen des Bildungssystems dar, welche auf der Grundlage vorgegebener Rahmenpläne und fester Regeln curricular arrangiert und gestaltet werden (BMFSFJ 2005, S. 127). Aus der Sicht des Lernenden ist ein »formales Lernen« zielgerichtet und mit einer bestimmten formalen Qualifizierung und Zertifizierung verbunden (Overwien 2007a, S. 46; Molzberger/Overwien 2004, S. 72). Insbesondere die Institution Schule – als ein Ort, der bis zu einer bestimmten Altersstufe pflichtgemäß von allen Kindern und Jugendlichen besucht wird – weist aufgrund ihres streng reglementierten Organisationscharakters und vor allem vor dem Hintergrund der Selektionsgewalt einen hohen Grad an Formalisierung auf (BMFSFJ 2005, S. 128). Im Unterschied zum formalen Lernen stellen das »*non-formale Lernen*« und die dazugehörigen Lernorte eine andere Form von Lerngelegenheiten bereit. Zwar sind auch non-formale Lernorte durch eine klare institutionelle Strukturiertheit und Rechtslage gekennzeichnet, doch basieren diese auf einer freiwilligen Nutzung im Rahmen einer offenen Angebotslage. Im Mittelpunkt steht hier nicht der Erwerb schulischer Qualifikationen, sondern vielmehr die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen. Allerdings werden diese Lernziele keineswegs dezidiert in Form von Lehrplänen festgeschrieben und die erworbenen Kompetenzen sind in aller Regel nicht zertifiziert (Rauschenbach et al. 2004, S. 32f.; Overwien 2005, S. 345). Vor allem die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Institutionen der vorschulischen Bildung können nach diesem Verständnis als Orte des non-formalen Lernens gese-

hen werden (zu einer – kritischen – Auseinandersetzung im Hinblick auf die Zuordnung vgl. auch Bock/Otto 2007).

Diese hier vorgenommene Begriffsdifferenzierung heißt allerdings nicht, dass man von einer klaren Trennung zwischen den einzelnen Lernorten nach Prozessen ausgehen kann. So ist die Institution Schule ebenso wenig ein ausschließlich formalisierter Lernkontext wie die Freizeit rein informelle Lernsettings bereitstellt. Am Beispiel des Bildungsortes Schule wird besonders deutlich, dass im Rahmen dieses Lernarrangements sowohl formale – im Kontext von Unterricht – als auch informelle – im Kontext von Peerinteraktionen z.B. in Pausen – Lerngelegenheiten bestehen. Aus einer anderen Perspektive betrachtet werden im formalisierten Unterricht gleichzeitig auch Sachverhalte implizit gelernt und bestimmte außercurriculare Kompetenzen informell vermittelt, während der Kontakt zur Peer Group im Rahmen unterrichtlicher Gruppenarbeitsphasen einen stark auf formale Lernprozesse ausgelegten Lerncharakter haben kann. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang also keineswegs der Ort oder die Zeit, sondern vielmehr der Charakter der in diesem Setting stattfindenden Prozesse. Diese sind wiederum stark kontextabhängig.

Überhaupt scheinen die unterschiedlichen Orte und Prozesse der Kompetenzaneignung in einem reziproken Verhältnis zueinander zu stehen und sich wechselseitig zu bedingen (Overwien 2010, S. 47; Dux/Rauschenbach 2010, S. 54f.; Bollweg 2008). Deutlich wurde, dass nach der vorgenommenen Definition Orten und Prozessen sowohl des formalen, non-formalen als auch informellen Lernens ein wachsender Stellenwert für die Lebensgestaltung und die Zukunftschancen aller Individuen zukommt. Dabei weist Lernen in einer modernen Gesellschaft grundsätzlich einen zunehmend individualisierten Zustand auf und ist räumlich entgrenzt. Folglich geht es keineswegs darum, außerschulische Lernsettings – als Gegenpol zu schulischen – auszuleuchten, sondern vielmehr darum, im Sinne einer ganzheitlichen Bildung auf die dahinterstehenden Interdependenzen von unterschiedlichen Lernorten und -prozessen zu blicken.

5. Zum Aufbau des Bandes

Das Handbuch greift diese Diskussion auf und geht mittels unterschiedlicher Zugänge sowie aus einer interdisziplinären und internationalen Perspektive der Frage nach, wie das Konzept des informellen Lernens in Bezug auf Akteure, Institutionen, Lebens- und Lernwelten sowie Altersphasen systematisch erfasst werden kann: Im *ersten Teil* erfolgt eine historische

Herleitung und eine definitorische Schärfung des Begriffs »informelles Lernen«, auch in Abgrenzung zu »Bildung« und »Erziehung«, bevor in einem *zweiten Schritt* eine theoretische Fundierung erarbeitet wird. Dabei werden einerseits Verbindungs- und andererseits Differenzlinien zu klassischen sowohl erziehungswissenschaftlichen als auch soziologischen und psychologischen Theoriekonstrukten gezogen. Die Betrachtung des informellen Lernens aus einer internationalen Blickrichtung steht im Mittelpunkt des *dritten Teils*. Das Kapitel hat die Aufgabe, einen Überblick zu den länderspezifischen Diskurslinien zu geben und die jeweiligen zum Teil historisch gewachsenen Charakteristika und Blickrichtungen auf informelle Lernprozesse aufzuzeigen. Das *vierte Kapitel* fokussiert mit Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter vier Lebensphasen, innerhalb derer informelles Lernen jeweils auf spezielle Weise zu beobachten ist. Im Anschluss daran wird das informelle Lernen in einem *fünften Teil* aus einer Akteursperspektive und vor dem Hintergrund ausgewählter sozialer Interaktionen in Familie, Peergruppe, Szenen und Netzwerken diskutiert. Das *sechste Kapitel* betrachtet Kontexte informellen Lernens u.a. in der Freizeit, dem Beruf, dem Ehrenamt, der Politik, der Musik und den Medien. Der *siebte Teil* legt den Fokus auf soziale Dimensionen und soziokulturelle, gesellschaftliche oder individuelle Bedingungen wie beispielsweise Globalisierung, Migration, Religion und Gesundheit.

Nachdem das *achte Kapitel* wesentliche forschungsmethodische Zugänge erörtert und deren unterschiedliche Potenziale, aber auch Grenzen im Hinblick auf die Analyse informellen Lernens thematisiert, soll im *neunten und letzten Kapitel* ausblickend auf Probleme und damit verbundene Grenzgänge der gegenwärtigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit informellem Lernen verwiesen werden. Hierzu gehört auch – und damit schließt das Handbuch – ein Ausblick, der resümierend auf zukünftige Entwicklungen im Bereich des informellen Lernens eingeht und Desiderata aufzeigt, die es in nachfolgenden Forschungsbemühungen zu berücksichtigen gilt.

Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bock, K./Otto, H.-U. (2007): Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C. (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS, S. 203–217.

- Böhnisch, L. (2005): Familie und Bildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 283–292.
- Bollweg, P. (2008): Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung. Wiesbaden: VS.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Brookfield, S. (1994): Lifelong Learning in the USA. In: International Journal of University Adult Education, 33 (1), S. 23–48.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: BMFSFJ.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2004): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) (2006): Abschlussbericht des Programms »Lebenslanges Lernen«. Bonn.
- Coffield, F. (Ed.) (2000): The necessity of informal learning. The Policy Press: Bristol: Bristol: Policy Press.
- Colley, H./Hodkinson, P./Malcom, J. (2003): Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skill Research Centre. Leeds: University of Leeds.
- Cross, J. (2007): Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathway That Inspire. San Francisco.
- Dave, R. H. (1976): Foundations of Lifelong Education. Oxford: Pergamon Press.
- Dehnbostel, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 9–24.
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hg.) (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.