

Motive und Lernanlässe – zur sozialen Konstitution des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten

Jörg Dinkelaker

In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, die Differenz zwischen formalen und informellen Lernkontexten über das Verhältnis von Motiven des Lehrens und Lernens einerseits und Lernanlässen andererseits zu bestimmen. Während in formalen Kontexten Lernanlässe geschaffen werden, weil Motive des Lehrens und Lernens erwartet werden, ist es in informellen Kontexten von strukturell bedingten Lernanlässen abhängig, welche Lehr- und Lernmotive überhaupt legitim verfolgt werden können.

1. Einleitung

Eine gewisse Übereinstimmung zwischen den vielfältigen Vorschlägen, die Differenz zwischen formalem und informellem Lernen zu bestimmen, lässt sich im Kriterium der institutionellen Organisiertheit des Lernens erkennen: informelles Lernen wird dadurch bestimmt, dass es im Unterschied zum formalen Lernen außerhalb von Organisationen stattfindet, die als vorrangiges oder wesentliches Ziel verfolgen, Lernen zu ermöglichen bzw. zu erzeugen (vgl. Dohmen 2001). Damit wird zunächst weniger etwas über das Lernen selbst als vielmehr etwas über die Kontexte des Lernens ausgesagt (vgl. Düx & Sass 2005). Zur Bestimmung darüber hinaus gehender struktureller Differenzen zwischen dem Lernen in formalen und in informellen Kontexten werden dann allerdings sehr unterschiedliche Vorschläge gemacht (für einen Überblick vgl. Overwien 2007, Colley, Hodgkinson & Malcolm 2003).

Eine Lesart des Lernens in informellen Kontexten hebt auf das Verhältnis von Motivlagen und Lernprozess ab. Nach dieser Lesart ist informelles Lernen durch eine Selbststeuerung des Lernens durch den Lerner gekennzeichnet (vgl. z. B. Tough 1967). Eine solche Bestimmung informellen Lernens ist allerdings

insofern problematisch, als dass sie die zunehmenden Anteile einer Selbststeuerung des Lernens auch in formalen Kontexten außer acht lässt (zur Problematisierung dieser Lesart informellen Lernens vgl. Smith 2009, zur Selbststeuerung des Lernens in formalen Kontexten vgl. z. B. Maier & Wrana 2008, aber auch Hecht 2009).

Eine zweite Lesart des Lernens in informellen Kontexten hebt dagegen auf das Verhältnis von Lernanlass und Lernprozess ab. Nach dieser Lesart ist informelles Lernen dadurch bestimmt, dass es sich aus dem Umgang mit praktischen Problemen heraus ergibt (vgl. z. B. Watkins & Marsick 1990). Eine solche Bestimmung informellen Lernens hat es allerdings mit dem Problem zu tun, dass auch in formalen Kontexten das Lösen von Problemen ein wesentliches Merkmal darstellen kann (vgl. z. B. Thonhauser 2008, Gudjons 2008).

Eine präzisere substantielle Abgrenzung des informellen vom formalen Lernen lässt sich dagegen möglicherweise in der Bestimmung des Verhältnisses von Motivlagen und Lernanlässen erreichen: während in formalen Kontexten Lernanlässe aus institutionell definierten Lehr- und Lernmotiven resultieren, sind informelle Kontexte gerade dadurch gekennzeichnet, dass Lehr- und Lernmotive nur vor dem Hintergrund strukturell bedingter Lernanlässe thematisiert werden.

Eine solche Bestimmung informellen Lernens legen Befunde einer vergleichenden Feldstudie nahe, bei der zwei sehr unterschiedliche informelle Lernkontexte miteinander verglichen wurden (vgl. Kade & Seitter 2007a, Dinkelaker 2008). Das von der DFG geförderte Projekt „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“ beobachtete über zehn Jahre hinweg den Umgang mit Wissen und Lernen in einer Hilfeinrichtung für Obdachlose einerseits und in einem Dienstleistungsunternehmen für Industrieanlagen andererseits. Die Interaktionen in zentralen Settings dieser beiden sozialen Welten wurden in Beobachtungsprotokollen dokumentiert, einige davon wurden zusätzlich auf Tonband mitgeschnitten. Mit den Beteiligten an diesen Settings wurden Interviews geführt. In den beiden sozialen Welten verfasste Dokumente wie Zeitschriften, Broschüren, Aushänge und Internetseiten wurden gesammelt. Die Auswertung dieser vielfältigen Daten fokussierte auf die Rekonstruktion des Umgangs der Beteiligten mit Wissen und Lernen. Das Verhältnis von Motiven und Lernanlässen wurde dabei nur am Rande betrachtet. Der vorliegende Beitrag greift auf Analysen aus dieser Studie zurück und interpretiert sie neu vor dem Hintergrund der vorgestellten Fragestellung.

Anhand der Redaktionssitzung einer Straßenzeitung wird zunächst die Bedeutung von unterstellten gemeinsamen Motivlagen für die Konstitution sozialer Settings herausgearbeitet und die Besonderheit informeller Lernsettings dadurch bestimmt, dass in ihnen ein vom Lernen unterschiedenes gemeinsames Zentralmotiv verfolgt wird (Kapitel 2). In einem zweiten Schritt wird anhand einer Sitzung unter Führungskräften erläutert, wie in informellen Kontexten die Thematisierung von Lehr- bzw. Lernmotiven von strukturellen Lernanlässen abhängig ist, die sich aus dem kontextspezifischen Verhältnis von Kompetenzbedarfen und Kompetenzzuschreibungen ergeben (Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund lässt sich in einem dritten Schritt darstellen, wie sich das Verhältnis von Motiven und Lernanlässen in informellen Lernkontexten von dem in formalen Lernkontexten unterscheidet (Kapitel 4).

2. Nachrangigkeit von Motiven des Lehrens und Lernens in informellen Lernkontexten

Der spezifische Stellenwert von Lehr- und Lernmotiven in informellen Lernkontexten lässt sich erst angemessen verstehen, wenn diese nicht als individuelle, rein innerpsychische Einstellungen Einzelner verstanden werden. Vielmehr ergeben sich Beweggründe des Lehrens und Lernens aus einem Wechselverhältnis von individuellen Motivlagen und im jeweiligen Kontext des Lernens erwartbaren sozialen Motivzuschreibungen (zur sozialen Zuschreibung von Motiven vgl. Luhmann 1996, 1034f, Blum & McHugh 1971).

Unabhängig von den Kontexten, in denen Lernen sich ereignet, mag Interesse an der Sache, Wunsch nach Anerkennung, Angst vor Bloßstellung oder ein ganz anderes Motiv die Lernenden antreiben. Lernen kann sich sowohl in informellen als auch in formalen Kontexten ergeben beim Versuch, praktische oder mentale Probleme zu lösen, im Rahmen der Suche nach Zugehörigkeit oder als Antwort auf explizite Lernerwartungen. Während sich aber formale Kontexte des Lernens gerade erst über die Unterstellung von Lehr- und Lernmotiven der Beteiligten konstituieren, sind informelle Settings dadurch gekennzeichnet, dass Motive des Lernens und Lehrens zwar vorkommen, aber nicht im Zentrum stehen. Diese Differenz erklärt sich nicht vor dem Hintergrund je individueller Vorlieben, sondern ergibt sich aus im sozialen Austausch entstehenden typisierenden Motiverwartungen. Um den Umgang mit Lernen in formalen und informellen Kontexten verstehen und voneinander unterscheiden zu können, sind daher diese kontextspezifischen Motivzuschreibungen genauer zu betrachten.

Zur Erläuterung dieses Zusammenhangs soll im Folgenden die Redaktions-sitzung einer Straßenzeitung als Beispiel dienen. An dem besagten Straßenzeitungsprojekt beteiligten sich Sozialarbeiter und Klienten einer Hilfeeinrichtung für Obdachlose. Im Rahmen der oben genannten Feldstudie konnte die Entwicklung dieses Straßenzeitungsprojekts über mehrere Jahre hinweg von seiner Gründung an bis zu seiner Auflösung beobachtet werden (vgl. Dinkelaker, Egloff & Seitter 2007, Dinkelaker 2007).

In der Gründungsphase der Straßenzeitung stand die Bewältigung organisatorischer und technischer Herausforderungen im Vordergrund. Zwar wurde unterstellt, dass Sozialarbeiter und Klienten gemeinsam über ausreichende Kompetenzen verfügen, um das Projekt zu einem Erfolg zu führen, dennoch wurden alle Beteiligten als Laien auf diesem Gebiet betrachtet. Insofern wurde bereits im Moment der Etablierung des Projektes erwartbar, dass die Beteiligten mit Lernherausforderungen konfrontiert sein werden. Schon die Entscheidung der Sozialarbeiter, ein solches Projekt ins Leben zu rufen, könnte also sowohl mit eigenen Lernmotiven verbunden sein als auch mit dem Motiv, Lernen bei Klienten herbeizuführen. Während für einen Wunsch der Sozialarbeiter, selbst etwas zu lernen, keine Anhaltspunkte gefunden werden konnten, wird eine pädagogische Absicht, ein Lernen der Klienten zu ermöglichen, gegenüber den forschenden Erziehungswissenschaftlern im Interview durchaus deutlich gemacht. Dort begründet der Sozialarbeiter, der die Straßenzeitung ins Leben gerufen hat, das Projekt mit den aus ihm erwachsenden Erfahrungsmöglichkeiten für die Klienten, die an ihm mitarbeiten: „mit äh der Verbindung Aktionen und kleine Prozesse, die die Leute erfahren und begreifen“ (vgl. Dinkelaker 2008, 57). Inwiefern ein solches erfahrungsbasiertes Lernen der obdachlosen Redaktionsmitarbeiter für die Sozialarbeiter ein zentrales Motiv oder doch nur einen willkommenen Nebeneffekt des Projektes darstellt, ist schwer zu sagen, denn als einen wesentlichen Grund für die Etablierung der Zeitung nennen die Sozialarbeiter auch die Möglichkeit, mit ihr neue Klienten werbewirksam auf die eigenen Angebote aufmerksam zu machen und Obdachlosen die Möglichkeit zu geben, mit dem Verkauf der Zeitung ein eigenes Einkommen zu erwirtschaften. Die Ermöglichung eines Lernens der obdachlosen Redaktionsmitglieder ist damit nur ein Motiv der Sozialarbeiter unter anderen. Die obdachlosen Redaktionsmitglieder wiederum betonen keineswegs ihren Wunsch, im Projekt etwas zu lernen, sondern heben im Gegenteil hervor, dass sie bereits über weitreichende Kompetenzen verfügen, die sie in das Projekt einbringen können. Wie auch immer die Motivlagen der einzelnen Beteiligten genau ausgestaltet sein mögen, in den gemeinsamen Redaktionssitzungen, in denen die Aktivitäten im

Projekt geplant und aufeinander abgestimmt werden, wird lediglich ein Motiv hervorgehoben. Es wird als von allen geteiltes Motiv behandelt und zielt weder auf das Lernen der Sozialarbeiter noch auf das Lernen der Klienten ab. Die gemeinsame Produktion der Zeitung wird vielmehr damit begründet, dass die Öffentlichkeit über gesellschaftliche Bedingungen von Obdachlosigkeit und über die Lebensumstände Obdachloser innerhalb und außerhalb von Hilfeeinrichtungen aufgeklärt werden soll. Alle Aktivitäten im Kontext dieser Redaktions-sitzung lassen sich aus diesem einenden Motiv ableiten und werden mehr oder weniger explizit an ihm ausgerichtet.

Das Straßenzeitungsprojekt konstituiert sich über das als von allen Beteiligten geteilt vorausgesetzte Motiv der Aufklärung der Bevölkerung. Die vielfältigen individuellen Motive der Beteiligten werden auf diesen gemeinsamen Zweck hin zu- und ihm untergeordnet. Sollten Lehr- bzw. Lernmotive im Rahmen dieses Projektes verfolgt werden, so wäre diese nur so lange zu realisieren, als die konkret verfolgten Lehr- bzw. Lernaktivitäten mit dem Zentralmotiv des Projektes vereinbar wären.

Wie sich Lernmotive in informellen Kontexten an die dominierenden Zentralmotive anlagern, lässt sich am folgenden Ausschnitt aus der Redaktionssitzung der Zeitung zeigen:

Am Ende des dritten Treffens der Redaktion kommen die Beteiligten darauf zu sprechen, ob die Beiträge für die Zeitung in Zukunft elektronisch gespeichert werden sollen oder lediglich in Papierform vorzuliegen haben. Zum Problem wird diese Frage, weil die obdachlosen Redaktionsmitarbeiter in der Nutzung von Rechnern nicht geübt sind:

Klient 1: Ja, ich hab ja einmal schon mal was auf Diskette gespielt und da war der Herr [Name eines Sozialarbeiters] da drüben, den musst ich nach jeder dritten Zeile musst ich ihn holen, weil irgendwie ist mir da immer das ganze Teil verrutscht. Weil ich dann irgendwie wieder an die Maus gestoßen bin und dann war auf einmal alles wieder weg und (3 Sekunden Pause) da hab ich dann für zwei Seiten fünf-einhalb Stunden gebraucht.

Klient 2: (leise) Aufwendig, ja. (4 Sekunden Pause)

Der Bericht der Klienten, über den hohen Aufwand, der mit der Erstellung eines elektronischen Dokuments verbunden ist, wird zunächst von einem anderen Klienten als Hinweis auf ein Problem gedeutet. Das vorgeschlagene Verfahren, die Artikel am Rechner zu schreiben, ist möglicherweise zu umständlich, als dass es realisiert werden könnte. Wie auf dieses Problem reagiert werden soll, scheint zunächst unklar zu sein. Zumindest macht keiner dazu einen Vorschlag, sondern alle schweigen. Unterschiedliche Lösungen des im Gespräch aufgetretenen Problems lassen sich gedankenexperimentell durchspielen: die Beteiligten könnten beispielsweise auf die Nutzung von Rechnern verzichten, oder andere Redaktionsmitglieder könnten die Digitalisierung der verfassten Texte übernehmen. Von den Klienten wird ein anderer Weg vorgeschlagen, nämlich das Lernen derer, die mit der Nutzung von Rechnern nicht vertraut sind:

Klient 2: Es sei denn, wir führen en erst mal hier für die Zeitung en en Computerkurs ein, ne.

Klient 1: (gleichzeitig) Kursus durch, ne.

Die Etablierung eines Computerkurses für die Projektmitarbeiter erscheint hier als Möglichkeit, die vorgeschlagene Vorgehensweise doch noch zu realisieren und damit einen Erfolg des Projekts zu gewährleisten. Das Erwerben von Computerkenntnissen wird durch die Bearbeitung eines praktischen Problems der Redaktionsarbeit motiviert. Denkbar wären auch ganz andere Motive, wie zum Beispiel das Interesse, berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben, oder der Wunsch, im Projekt noch etwas anderes zu tun als nur Artikel zu schreiben und Sitzungen abzuhalten. Solche oder auch ganz andere individuelle Motive könnten den Hintergrund dieses Vorschlags bilden. Während diese aber verborgen und damit auch sozial folgenlos bleiben, wird das Motiv der Ermöglichung einer effektiven Redaktionsarbeit öffentlich geäußert und es wird daraus ein Lernmotiv abgeleitet.

Die Klienten schlagen vor, ein Setting zu etablieren, in dem das aus der Redaktionsarbeit resultierende Lernmotiv selbst zum Zentralmotiv wird. Würde ein solcher Kurs stattfinden, stünde dort nicht mehr die effektive Redaktionsarbeit, sondern das effektive Lernen im Zentrum, mit all den Vor- und Nachteilen, die das für den Umgang mit Lernen einerseits und die Redaktionsarbeit andererseits haben kann. Ein formales Lernsetting wäre etabliert. Dieser partiellen Ablösung des Lernmotivs vom Motiv effektiver Redaktionsarbeit versucht ein Sozialarbeiter entgegenzuwirken, der am Straßenzeitungsprojekt beteiligt ist:

Sozialarbeiter: Ja, so was lernt man bei so was. Demnächst geht das, da müssen Sie innerhalb von fünf Minuten siebzehn Zeilen schreiben.

Der Sozialarbeiter greift das von den Klienten dargestellte Lernmotiv auf, verändert aber dessen Einbettung in die Redaktionsarbeit. In seiner Darstellung ergibt sich das Lernen aus der Redaktionsarbeit und nicht, wie in den Äußerungen der Klienten, die gelingende Redaktionsarbeit aus dem Lernen. Nicht die Steigerung der Kompetenz der Klienten, sondern die dadurch ermöglichte Performanz wird zum zentralen Motiv erhoben. Damit wird der Ausgliederung eines formalen Lernkontextes entgegenge wirkt und stattdessen der Erwartung eines informellen „learning by doing“ Ausdruck gegeben.

Weil in informellen Lernkontexten Lehr- bzw. Lernmotive immer nur verknüpft mit anderen, die gemeinsame Praxis prägenden Motiven verfolgt werden, bilden sich in ihnen Hybridstrukturen aus, in denen sich der Umgang mit Lernen mit anderen sozialen Praktiken verschränkt. Aus diesen Verschränkungen in hybriden Lernsettings ergeben sich spezifische Muster des Umgangs mit Lernen (vgl. Kade, Lüders & Hornstein 1991, Dinkelaker 2008). Solche Motivverknüpfungen lassen sich auch in anderen Kontexten als der Obdachlosenhilfe beobachten. Den Gästen eines Ferienclubs beispielsweise wird ein Bedürfnis nach Gemeinschaft und Unterhaltung unterstellt. Pädagogische Formen der Betreuung können dann in diesen Kontext Einzug halten, wenn sie zur Realisierung dieser Bedürfnisse beitragen (vgl. Seitter 1997). Soziale Bewegungen organisieren sich über die Unterstellung eines Interesses der Beteiligten an der

Durchsetzung neuer Formen des Zusammenlebens. Sowohl politische Motive als auch Lernmotive werden in Abhängigkeit von diesem Zentralmotiv thematisiert (vgl. Overwien 2002). Anonyme Alkoholiker unterstellen den Anwesenden, dass sie daran arbeiten, ein Alkoholproblem in den Griff zu bekommen. Dargestellte Lernmotive werden vor dem Hintergrund dieses gemeinsam verfolgten Ziels betrachtet (vgl. Lave & Wenger 1991). Im Unternehmen werden Lernmotive dann thematisch, wenn sie zur Erreichung des verfolgten Unternehmensziels beitragen (vgl. Dinkelaker & Egloff 2007).

Als informelles Lernen realisiert sich die Verfolgung solcher situativ entstehender Lernmotive so lange, wie diese Motive sich nicht durch die Etablierung eines darauf spezialisierten Settings von ihrem Ursprungskontext ablösen.

3. Strukturell bedingte Lernanlässe als Kristallisationspunkte lernbedeutsamer Motive

Lehr- bzw. Lernmotive lagern sich immer dann an die die jeweiligen informellen Kontexte konstituierenden Motive an, wenn sich aus der Verfolgung dieser Zentralmotive Lernanlässe ergeben. Diese Lernanlässe ergeben sich wiederum nicht zufällig, sondern resultieren aus der spezifischen Verteilung von Aufgaben und Kompetenzen im jeweiligen Kontext. Motive des Lehrens und Lernens können so zu einem erwartbaren Bestandteil sozialer Settings werden, auch wenn diese sich nicht über Lehr- bzw. Lernmotive konstituieren. Hierin liegt ein wesentliches Moment der Institutionalisierung informellen Lernens.

Lernen wird dann zu einem potentiellen Thema, wenn eine Person in einem bestimmten Kompetenzbereich als defizitär und zugleich steigerungsfähig angesehen wird (vgl. Rustemeyer 2005, Dinkelaker 2007b). Zu einem Lernanlass wird ein solches Defizit allerdings nur, wenn im gegebenen Kontext entsprechende Kompetenzen genau dieser Person als bedeutsam erachtet werden (relevantes Defizit). Sollte dagegen zum Beispiel erkennbar werden, dass ein Spieler in einem Freizeitfußballverein keinen einzigen Ton aus einer Trompete herausbekommt (irrelevantes Defizit), so resultiert daraus ebenso wenig ein Lernanlass, als wenn in einer sozialen Bewegung ein professioneller Journalist die Öffentlichkeitsarbeit übernimmt (relevante Kompetenz). Ob Lernanlässe, also Differenzen zwischen Kompetenzerwartungen und Kompetenzzuschreibungen, in einem spezifischen Kontext auftreten, ist somit sowohl abhängig von den – sozial ausgehandelten – Kompetenzerfordernissen des jeweiligen Kontextes als auch von den – ebenfalls sozial ausgehandelten – Kompetenz-

profilen der am Kontext Beteiligten. Erst vor dem Hintergrund dieser von Kontext zu Kontext variierenden Matrix von Aufgaben und Fähigkeiten zeigen sich lernrelevante Spannungen (vgl. auch Lave & Wenger 1991, Markowitz 1986), die mit der Thematisierung von lernrelevanten Motiven bearbeitet werden können. Wird eine am Kontext beteiligte Person als jemand eingeschätzt, der etwas können oder wissen sollte, es aber nicht ausreichend kann oder weiß, kann dies die Thematisierung von Lehr- bzw. Lernmotiven nach sich ziehen, muss es allerdings nicht, wie das folgende Beispiel aus einer Sitzung unter Führungskräften eines Unternehmens (vgl. Dinkelaker & Egloff 2007) zeigt:

In einer Sitzung der obersten Führungsebene eines mittelgroßen Unternehmens planen die Beteiligten unter anderem die Beteiligung an neuen Geschäftsfeldern. Eine der teilnehmenden Führungskräfte wurde im Vorfeld der Sitzung damit beauftragt, die Chancen und Risiken eines solchen neuen Geschäftsprojekts auszuloten, das mit Kosten im dreistelligen Millionenbereich verbunden ist, und das Ergebnis in der Sitzung vorzutragen. Im Anschluss an diese Vorstellung wird das Projekt von den Anwesenden diskutiert. Als der Vortragende dabei auf eine Informationsfrage ausweichend reagiert, die einen möglicherweise kritischen Punkt trifft, spricht ihn der Sitzungsleiter auf seine besondere Verantwortung an, die er aus dem Wissensdefizit aller anderen Sitzungsteilnehmer ableitet:

Sitzungsleiter: Ich geh jetzt mal davon aus, dass keiner eine so gute Übersicht haben kann, wie Sie (.)

Indem der Sitzungsleiter dem Angesprochenen unterstellt, dass dieser über alle für die angemessene Bewertung des Projektes notwendigen Informationen verfügt, behauptet er eine Entsprechung des mit der Aufgabe verbundenen Wissensbedarfs und des Wissens, über das der Angesprochene verfügt. Daher besteht auch kein Anlass des Lernens, weder was den Angesprochenen noch was die anderen Sitzungsteilnehmer betrifft. Es genügt, wenn der für das Projekt Verantwortliche sich ausreichend mit dem Projekt vertraut gemacht hat.

Der Vortragende weist allerdings diese Wissenszuschreibung, die zugleich mit einer hohen Verantwortung verbunden ist, zurück:

Projektverantwortlicher: Gibt's sicherlich andere.

Der Projektverantwortliche verweigert die Übernahme einer herausgehobenen Position, indem er Zweifel am eigenen Wissen offenbart. Auch hieraus ergibt sich zunächst kein unmittelbares Lernmotiv, allerdings entsteht für die Verfolgung des Zentralmotivs des Unternehmens ein Problem: es soll etwas entschieden werden, ohne dass eine ausreichende Wissensbasis vorhanden ist. Dies könnte nun zur Folge haben, dass man sich auf die Suche nach Personen macht, die über das entsprechende Wissen verfügen. In diese Richtung scheint der Projektverantwortliche zu optieren.

Der Sitzungsleiter entlässt den Vortragenden aber nicht aus der Kompetenzerwartung:

Sitzungsleiter: Ja, nee nee nee. Aber aufgrund Ihrer hauptberuflichen

Der Sitzungsleiter widerspricht heftig dem Eingeständnis von Nicht-Wissen des Vortragenden, beharrt darauf, dass dieser der Experte bleibt und verknüpft diese Erwartung mit dessen beruflicher Position. Vordergründig wird damit dem Vortragenden erneut das Vertrauen ausgesprochen, zugleich ist darin aber eine versteckte Degradierungsdrohung enthalten.

Der Vortragende ist nun in einem Dilemma gefangen. Gibt er zu, dass er den mit seiner beruflichen Position verbundenen Erwartungen nicht entsprechen kann, so droht die Delegitimation dieser Position. Behauptet er, über das erwartete Wissen zu verfügen, so droht die Zuschreibung einer Verantwortung für eine Entscheidung, die er womöglich nicht zu tragen bereit ist. An dieser Stelle des Gesprächs wird nun ein Lernanlass erkennbar. Sofern die Kompetenzerwartung aufrechterhalten werden soll, muss

das dargestellte Nicht-Wissen überwunden werden. Der Lernanlass würde sich nur dann erübrigen, wenn der Projektverantwortliche seine Aufgabe niederlegen würde oder wenn er darauf hinweisen würde, dass er möglicherweise doch über das erwartete Wissen verfügt. Sollte der Lernanlass aufrechterhalten bleiben, würde sich daraus auch ein entsprechendes Lern- und auch ein Lehrmotiv ergeben:

Projektverantwortlicher: Ich muss mich informier'n darüber.

Sitzungsleiter: Da würd' ich Sie aber bitten, dass Sie das noch tun.

Hintergrund des Lernversprechens des Projektverantwortlichen ist zunächst die Vermeidung zweier Probleme: weder will er auf eine potentielle Fehlaussage festgelegt werden, die möglicherweise einen dreistelligen Millionenschaden zur Folge haben könnte, noch will er seine derzeitige Position im Unternehmen verlieren. Lernen motiviert sich hier also zugleich mit dem Versuch, einen Abstieg im Unternehmen zu verhindern und einen möglicherweise folgenschweren Fehler zu vermeiden. Ein Motiv der Einwirkung auf dieses Lernen wird durch den Sitzungsleiter deutlich gemacht: auf Lernen wird eingewirkt, weil das zu erlernende Wissen benötigt wird und weil nur die angesprochene Person als in der Lage gesehen wird, das kollektive Wissensdefizit durch individuelles Lernen zu überwinden. Auf dieses kollektive Interesse am individuellen Lernen weist der Sitzungsleiter hin. Verknüpft werden diese unterschiedlichen Motivlagen über das als geteilt vorausgesetzte Zentralmotiv des Unternehmens: Gewinne zu ermöglichen und Verluste zu verhindern.

In diesem Beispiel ist im Gespräch sukzessive in Kooperation beider Beteiligten ein Lernanlass erzeugt worden, indem zugleich mangelnde Kompetenz zugeschrieben wurde und ein Kompetenzbedarf erkennbar gemacht wurde. Wäre der Vortragende aus seiner Verantwortung entlassen worden (die Kompetenzerwartung gegenüber dieser Person entfällt) oder wären vorhandene Kompe-

tenzen deutlich gemacht worden, hätte sich dagegen kein Lernanlass ergeben (s. Tabelle).

	Defizit	Kompetenz
Kompetenzerwartung	Lernanlass	kein Lernanlass
keine Kompetenzerwartung	kein Lernanlass	kein Lernanlass

Tabelle 1: Strukturelle Lernanlässe

4. Das Verhältnis von Motivzuschreibungen und Lernanlässen in informellen und in formalen Lernkontexten

Verlegt man in dieser Form den Fokus der Beobachtung weg von den individuellen Bedingungen informellen Lernens hin zu dessen sozialer Konstitution, so lässt sich eine zentrale Differenz zwischen formalen und informellen Kontexten präziser bestimmen.

Während – wie gezeigt wurde – in informellen Kontexten die Zuschreibung von Lernmotiven abhängig davon ist, ob strukturelle Lernanlässe vorhanden sind oder nicht, ergeben sich in formalen Kontexten strukturelle Lernanlässe daraus, dass Lehrmotive (vgl. Luhmann 2002, Manhart 2003, Wittpoth 2003) bzw. Lernmotive (vgl. Nuissl u. a. 2004) thematisiert werden (zum Abdecken von Lehrabsichten in informellen Kontexten vgl. Kade & Seitter 2007b). In informellen Kontexten wird Lernen ein Problem, wenn sich eine Differenz zwischen Kompetenzbedarfen und Kompetenzzuschreibungen auftut. In formalen Kontexten des Lernens werden dagegen systematisch Differenzen zwischen Kompetenzbedarfen und Kompetenzzuschreibungen erzeugt, um Lernanlässe zu schaffen (vgl. z. B. Thonhauser 2008). In informellen Kontexten bildet sich also im Vergleich zu formalen Lernkontexten ein gegenteiliges Verhältnis von Lernanlässen und lernbezogenen Motiven aus. Dort resultieren Lernanlässe aus Lehr- bzw. Lernmotiven, hier bearbeiten Lehr- bzw. Lernmotive vorgängige Lernanlässe.

	Defizit	Kompetenz
Kompetenzerwartung	Lernanlass	kein Lernanlass
keine Kompetenzerwartung	kein Lernanlass	kein Lernanlass

Tabelle 2: Differenz zwischen formalen und informellen Kontexten des Lernens Erwachsener

Der Fluchtpunkt informellen Lernens liegt damit nicht in der Steigerung von Kompetenzen, sondern in der Ermöglichung von Performanzen. Dies kann als Verzweckung des Lernens abgelehnt (vgl. Oelkers 2002) oder als Überwindung der Künstlichkeit von Lernanlässen begrüßt werden (vgl. Lave & Wenger 1991, Dehnbostel 2007). Welcher dieser beiden Aspekte informellen Lernens überwiegt, lässt sich wohl nur von Fall zu Fall in Anbetracht des jeweiligen Kontextes und der Situation angemessen bewerten.

Autor

Dr. Jörg Dinkelaker
 Johann Wolfgang Goethe-Universität
 Fachbereich Erziehungswissenschaften
 Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung
 Web: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fbo4/personen/dinkelaker.html>
 E-Mail: dinkelaker@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Blum, Alan F.; McHugh, Peter (1971). The Social Ascription of Motives. In: American Sociological Review 36, V. 1, pp. 98-109.
- Colley, Helen; Hodgkinson, Phil & Malcolm, Janice (2003). Informality and Formality in Learning: A Report for the Learnings and Skills Research Centre. Leeds: University of Leeds.
- Dehnbostel, Peter (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann
- Dinkelaker, Jörg (2007a). Aktivierung, Aufklärung, Selbstverbesserung: Umgang mit Wissen in der Straßenzeitung. In: Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (Hrsg.), Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation, S. 199-236. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Dinkelaker, Jörg (2007b). Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 199-213.

- Dinkelaker, Jörg (2008). Kommunikation von (Nicht-) Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg & Egloff, Birte (2007). Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation in einer Abteilungssitzung. In: Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (Hrsg.), Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation, S. 305-342. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Dinkelaker, Jörg; Egloff, Birte & Seitter, Wolfgang (2007). Vernetzte Dienstleistung: Die soziale Welt des Vereins und des Unternehmens – Porträts der beiden Felder. In: Kade, Jochen & Seitter Wolfgang (Hrsg.), Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation, S. 43-60. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Dohmen, Günther (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF Public
- Düx, Wiebken & Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 3, S. 394-411.
- Gudjons, Herbert (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hecht, Michael (2009). Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, Jochen; Lüders, Christian & Hornstein, Walter (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 39-63. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kade, Jochen & Seitter Wolfgang (Hrsg.) (2007a). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 2 Bände. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (2007b). Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 181-198.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.
- Luhmann, Niklas (1996). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel (2008). Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernpro-

- zessen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1. Opladen & Farmington Hills: Burdrich.
- Manhart, Sebastian (2003). Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne*. Festschrift für Franzjörg Baumgart, S. 95-142. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Markowitz, Jürgen (1986). *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms*. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Nolda, Sigrid (2006). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: DIE.
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2004). *Beteiligung und Motivation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oelkers, Jürgen (2002). Und wo bleibt die Bildung?. In: „Die Zeit“ vom 27.6.2002.
- Overwien, Bernd (2002). Informelles Lernen in sozialen Bewegungen. In: Grubitzsch, Siegfried; Lohrenscheit, Claudia; Nitsch, Wolfgang & Linden, Marcel van der (Hrsg.), *Statt Menschenliebe: Menschenrechte. Lernprozesse zwischen gesellschaftlicher Anpassungsgewalt und Widerstand. Zur Erinnerung an Gottfried Mergner*, S. 85-99. Frankfurt/M.: IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
- Overwien, Bernd (2007). Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, S. 119-132. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rustemeyer, D. (2005). Transformationen pädagogischen Wissens. Pädagogik als Einheit der Differenz von Person und Kultur. In: Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel*, S. 13-22. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, Wolfgang (1997). Urlaub im Modus animatorischer Ganztagsbetreuung. Zum pädagogischen Ferienkonzept des Robinson-Clubs. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 8, H. 4, S. 152-155.
- Smith, Mark K. (1996). Self-Direction. Online unter <http://www.infed.org/biblio/b-selfdr.htm> (Abruf vom 1.4.2009).
- Thonhauser, Josef (Hrsg.) (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Schul- und Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Tough, Allan M. (1967). *Learning Without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Watkins, Karen E. & Marsick, Victoria J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. In: *International Journal of Lifelong Education* 11, N. 4, pp. 287-300.
- Wittpoth, Jürgen (2003). *Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung*. In: Rustemeyer, Dirk (Hrsg.):

Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart, S. 509-521.
Würzburg: Königshausen & Neumann.

Online zugänglich unter:

Dinkelaker, Jörg (2009). Motive und Lernanlässe – zur sozialen Konstitution des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/lernanlaesse/>