



report
QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT

Heft 66

Informelles Lernen
in alltäglichen Lebensführungen

Chance für berufliche Kompetenzentwicklung

von
Dieter Kirchhöfer

SCHRIFTEN ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG
Analysen - Diskussionen - Empfehlungen

Impressum

Die Studie "Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung" wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. in Auftrag gegeben und begleitet.

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Projektnehmer: Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer

Projektbetreuung: Dr. Ingeborg Bootz

QUEM-report, Heft 66

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-
Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft
Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.,
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, September 2000

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Seite

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Zielstellung und Methode der Untersuchung | 5 |
| 2 | Entgrenzung des Verhältnisses von Arbeit und Leben | 12 |
| 2.1 | Erosion der alltäglichen Lebensführungen | 12 |
| 2.2 | Exkurs: Typen alltäglicher Lebensführungen | 16 |
| 2.3 | Begrenzungen in alltäglichen Lebensführungen | 17 |
| 3 | Veränderungen in den Arbeits- und Kapitalverhältnissen | 20 |
| 3.1 | Entgrenzungen und Begrenzungen der Arbeitsverhältnisse | 20 |
| 3.2 | Entgrenzungen und Begrenzungen der Arbeitskraft | 25 |
| 4 | Entgrenzungen und Begrenzungen des Lernens | 31 |
| 4.1 | Entwicklungstendenzen des Lernens in der Informationsgesellschaft | 31 |
| 4.2 | Paradigmenwechsel in der Weiterbildung | 35 |
| 4.3 | Informelles Lernen in der Weiterbildung | 37 |
| 5 | Tageslaufanalyse | 40 |
| 5.1 | Erkenntniswert der Tageslaufanalyse und Zielstellung der Untersuchung | 40 |
| 5.2 | Tageslauf und Lebenslauf | 42 |
| 5.3 | Konkrete Tageslaufanalysen | 43 |
| 6 | Kompetenzaneignung und -transfer in Tagesläufen | 79 |
| 6.1 | Informelles Lernen in Tagesläufen | 80 |
| 6.2 | Kompetenztransfer aus Tätigkeiten im sozialen Umfeld in die berufliche Tätigkeit | 83 |
| 6.3 | Biographische Entstehungszusammenhänge des informellen Lernens in alltäglichen Lebensführungen | 85 |
| 7 | Weiterführende Problemstellungen | 91 |
| | Literatur | 93 |

1 Zielstellung und Methode der Untersuchung

Zielstellung: Innovative Veränderungsprozesse in einer zukunfts offenen Gesellschaft erfordern und ermöglichen differenzierte Erkenntniswege und -formen, die über die bisher institutionell geregelten Bildungsanstrengungen hinausgehen. In diesem Zusammenhang erweist sich informelles Lernen als ein Grundprozess der individuellen Kompetenzentwicklung. Neben dem informellen Lernen in der Erwerbstätigkeit, zu dem das Individuum bei Strafe seines Existenzverlustes gezwungen wird und das in der Wissenschaft vielfach reflektiert ist, vollzieht sich dieses Lernen vor allem im Alltagshandeln.

Die Studie verfolgt das Ziel, in den alltäglichen Lebensführungen ostdeutscher Arbeitnehmer Prozesse des informellen Lernens und deren Zusammenhänge zur beruflichen Kompetenzentwicklung zu identifizieren. Sie will dazu in protokollierten Tagesläufen Situationen, Strategien und Identitätsbezüge des informellen Lernens beschreiben und den Transfer von Kompetenzen, die im sozialen Umfeld erworben wurden, in die berufliche Tätigkeit analysieren. Indem biographische Konstruktionen einbezogen werden, sollen aus den Tagesläufen Typisierungen für Lern- und Transferprozesse gewonnen werden, die Aufschlüsse für mögliche Fördermaßnahmen geben können.

Methodik: Die Studie ist mit dem Forschungsansatz zur alltäglichen Lebensführung (Voß 1991, 1995, 1998) theoriegeleitet konzipiert. Sie bedient sich eines qualitativen Forschungsdesigns, das durch den Autor in mehreren Untersuchungen erprobt wurde. In ihrem Mittelpunkt stehen Tageslaufprotokolle, die Individuen verschiedenen Alters, Geschlechts, verschiedener Bildungsstufe und beruflicher Tätigkeit in den vergangenen Monaten protokolliert haben und vom Bearbeiter hinsichtlich informellen Lernens analysiert wurden. Aus diesen Protokollanalysen werden mögliche Typisierungen abgeleitet und zur Diskussion vorgeschlagen. Die Studie stellt die einzelnen Tagesläufe detailliert dar, um die einzelnen Lernsituationen erfassen zu können, was die Gefahr der Monotonie mit sich bringen kann.

Gang durch die Studie: Die Studie führt einleitend in den gegenwärtigen Entgrenzungsdiskurs ein, der Teil der theoretischen Reflexionen über die Veränderungen der Arbeitsgesellschaft zu Beginn des 21. Jh. ist. Die in der Literatur vertretenen Positionen werden nur referiert und zusammengefasst. Die Untersuchung geht jedoch über diese Entgrenzungsdiskussionen hinaus, indem sie auf Begrenzungen verweist, die gleichfalls in der Infor-

mationsgesellschaft immer wieder neu erzeugt oder modifiziert werden. In einem ersten Teil erörtert die Studie die Entgrenzung des Verhältnisses von Arbeit und Leben und gelangt zu der Feststellung, dass die alltäglichen Lebensführungen Erwerbstätiger erodieren. Die Lebensprozesse außerhalb der Erwerbstätigkeit entgrenzen sich, weshalb das Lernen im sozialen Umfeld eine neue Dimension für die berufliche Kompetenzentwicklung gewinnt. In dem folgenden Abschnitt wird die Entgrenzung des Verhältnisses von Arbeit und Leben auf die Entgrenzung des Arbeitens und der Arbeitskraft zurückgeführt. Beide Prozesse – die Erosion der alltäglichen Lebensführung und die Entgrenzung der Arbeit bzw. Arbeitskraft – werden im Weiteren mit den Entgrenzungen von Lernen und Bildung zusammengeführt. So wird versucht, einen komplexen Entgrenzungsprozess zu identifizieren, der bisherige Strukturen und Organisationsformen von Lernen aufzulösen scheint.

Der zweite umfassendere Teil der Studie enthält die empirische Untersuchung von Tagesläufen, die Aufschluss über die alltäglichen Lebensführungen geben sollen. Anhand der Tagesläufe werden Lernsituationen, Lernstrategien und Transferprozesse beschrieben, die auf persönlichkeitsexterne und -interne Einflussfaktoren des informellen Lernens und deren biographische Entstehungszusammenhänge verweisen. Insofern ergänzt die Studie die Vorstellung über die Gestaltung lernfördernder regionaler Strukturen um die Forderung, diesen Prozess individuell zu gestalten und die unterschiedlich entwickelte individuelle Kompetenz und Motivation zur Selbstorganisation durch die Entwicklung der Identität (des Selbst) zu stützen. Die Studie formuliert zum Abschluss einige weiterführende Fragestellungen und empirisch zu bearbeitende Aufgaben.

Thesen

1. Die gegenwärtigen *Entgrenzungen* der Kapitalmärkte und Institutionen, des Arbeitens und Lernens (in Bezug auf Zeit, Raum, Inhalt, Mittel, sozialer Form oder Sinnstiftung) vollziehen sich *widersprüchlich, inhomogen und mehrdimensional* und sind in ihrer Richtung *offen*. Insofern können allein aus den Entgrenzungen keine spezifischen Weiterbildungsformen bzw. -modelle abgeleitet werden. Zudem darf die gegenwärtige Dominanz der Entgrenzungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit jeder Entgrenzung auch neue *Begrenzungen* hervorgebracht, alte modifiziert oder in ihren Gültigkeitsbereichen hinausgeschoben werden.
2. Entgrenzungen erfassen gegenwärtig nicht nur die traditionellen Bereiche des Arbeitens und Lernens, sondern auch die des alltäglichen Lebens außerhalb des Arbeitens. Diese *Entgrenzungen der alltäglichen Lebens-*

*f*ührungen führen dazu, dass sich die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit und zwischen privater (Eigen)Arbeit und Erwerbsarbeit reduzieren und durchlässiger werden, Arbeits- und private Lebensorte durchmischen sich, private und betriebliche Arbeitsmittel werden wechselseitig gebraucht. Die betriebliche Arbeitssphäre und die Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld nehmen verstärkt aufeinander Bezug, die jeweils in einer Sphäre erworbenen Kompetenzen werden auch für andere Bereiche bedeutsam und im Bedarfsfalle übertragen. Zwischen privater und beruflicher Arbeit bilden sich diffuse Sozialformen und -normen und ein Geflecht multivalent nutzbarer sozialer Beziehungen heraus. Im Besonderen öffnet sich das soziale Umfeld als Lernfeld für aktuell oder potentiell bedeutsame berufliche Kompetenzen.

3. Das *soziale Umfeld ist nicht a priori auch ein Lernfeld*. Es bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen zwar eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten an, ob jedoch das Umfeld als Lernfeld gestaltet und die Lernmöglichkeiten gesucht, wahrgenommen und realisiert werden, ist eine *subjektive Konstruktionsleistung des Individuums* bzw. von Gruppen von Individuen. Diese Konstruktionsleistung wird wesentlich durch die *Kompetenz und die Motivation des Individuums* zur Selbstorganisation seines Lernen und des Transfers in seine berufliche Kompetenz bestimmt. Beides – Kompetenz und Motivation – sind Resultat *biographischer Sozialisation* bzw. *biographischer Gestaltung* (Biographisierung). Eine *lernförderliche Strukturierung* des sozialen Umfelds kann diese individuelle Konstruktionsleistung unterstützen, aber nicht ersetzen. Zudem ist auch sie nicht nur eine fremdbestimmte Vorstrukturierung, die das Individuum nutzen oder sich ihr verweigern kann. Indem das Individuum seine Lebensführung auf den Kompetenzerwerb orientiert, strukturiert es auch sein Umfeld: es identifiziert lernfördernde bzw. -hemmende Bedingungen, es sucht stützende soziale Beziehungen und organisiert sich Zeiten und Räume.
4. Im sozialen Umfeld sind es vor allem die *informellen Lernprozesse* in den alltäglichen Lebensführungen, welche die Kompetenzen des Individuums herausfordern, erschüttern, modifizieren und erweitern. Solche Lernprozesse verlaufen selbstorganisiert, sie sind an Problemlösungen der aktuellen Tätigkeit gebunden, verlaufen aber abgehoben von dieser, und sie sind im Unterschied zu den beiläufigen Lernprozessen auf den Kompetenzerwerb orientiert, sie benötigen eine Eigenzeit und fordern Prozessreflexionen heraus. Durch ihre Bindung an den praktischen Lebensprozess besitzen sie für den Kompetenzerwerb und die Identitätsbildung eine starke Nachhaltigkeit.

5. Die Gestaltung des sozialen Umfelds als Lernfeld beruflicher Kompetenz fordert vom Individuum
 - die Erkenntnis bzw. Annahme der *Lernsituation* (die Sensibilität für die Lernchance),
 - die bewusste Gestaltung des Lernens durch *Lernstrategien*, den bewussten Rückgriff auf erfolgreiche oder erfolglose Verhaltensmuster oder den Bezug zu formell erworbenem Wissen,
 - die bewusste Vernachlässigung irrelevanter Beziehungen in der Lernsituation (die Isolierung und Abstraktion),
 - die mehr oder weniger scharfe Antizipation eines möglichen Kompetenztransfers,
 - die Gestaltung bzw. Nutzung stützender sozialer Beziehungen.

6. Die Entgrenzung der alltäglichen Lebensführung führt nachhaltig dazu, dass die im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen *aktuell oder potentiell für die berufliche Kompetenzentwicklung* bedeutsam werden. Der Transfer in die berufliche Kompetenz kann *direkt (unmittelbar)* erfolgen, indem
 - die Lernsituation des Umfelds auf die Lernsituation der aktuellen oder potentiellen beruflichen Tätigkeit übertragen wird,
 - die Lernstrategie zur Bewältigung der Problemsituation des sozialen Umfelds als aktuell oder potentiell in die berufliche Kompetenz übertragbar erachtet wird,
 - aus der Lernsituation relevantes Wissen für die Gestaltung der beruflichen Tätigkeit erkennbar wird.

Eine solche direkte Übertragung wird entscheidend davon beeinflusst, inwieweit *das Profil der beruflichen Tätigkeit über- und durchschaubar* ist, die Perspektiven der beruflichen Tätigkeit erkennbar sind und das Individuum sich mit dieser beruflichen Tätigkeit identifiziert.

Der Transfer in die berufliche Kompetenzentwicklung kann *indirekt (mittelbar)* erfolgen, indem das Individuum

- sich eine multivalent und potentiell nutzbare Erfahrungsressource organisiert,
- einen allgemeinen Kompetenzgewinn erreicht, der wiederum in spezifische berufliche Arbeitstätigkeit integrierbar ist,
- einen Identitätszuwachs erfährt, der ihm künftig eine effektivere Selbstorganisation ermöglicht, einschließlich eines retrospektiven Zugriffs auf biographische Ressourcen.

Eine solcher Transfer wird sowohl in fixierten beruflichen Tätigkeiten als auch in flexiblen, offenen beruflichen Tätigkeiten ohne klare Per-

spektive wirksam. Die Analysen der Lebensführungen verweisen darauf, dass ein mittelbarer Kompetenztransfer vor allem dann praktiziert wird, wenn das Individuum neue berufliche Arbeitsfelder sucht (eine perspektivische berufliche Kompetenz).

Sowohl der unmittelbare als auch der mittelbare *Kompetenztransfer in die berufliche Kompetenz* werden entscheidend davon beeinflusst, welche längerfristigen Beschäftigungsperspektiven die Tätigkeit bietet. Ein Transfer allgemeiner Kompetenz ("auf Vorrat oder in Ruhe") wurde von den Personen in der Untersuchung dagegen weniger angestrebt und ausschließlich von der bewussten Identitätskonstruktion bestimmt ("wie der Einzelne an sich arbeitet").

7. Die *Analyse von Tagesläufen* erwies sich neben der Analyse der biographischen Texte bzw. der Lebensläufe als erkenntnisbedeutsam, um Situationen, Anlässe, Strategien des informellen Lernens, mögliche Typisierungen von Lernern, Anschlussstellen für formelle Lernprozesse und Transferleistungen des Individuums zu erkennen.
- 7.1 Als *Lernsituationen* waren identifizierbar: Anforderungssituationen mit fehlenden Handlungsstrategien, Entscheidungssituationen mit unvollständiger Information, ineffektive Handlungen mit Störanfälligkeit, fehlende Systemintegration in die Lebensführungen (gestörte Arrangements), unerwartet erfolgreiche Handlungen, kommunikative Irritationen, Identitätsreflexion, Trainingssituation (sich erproben wollen), formelle (fremdgesteuerte) Lernprozesse, Handlungsverhalten anderer Individuen.
- 7.2 Als *Lernstrategien* konnten ermittelt werden: kognitive Analyse, gedankliches Probedenken, gedankliche Vergegenwärtigung von Erfahrungen und Normen, gegenständliches Probieren, systematische Informationsrecherche, kommunikative Formen (Gespräch, Rückfrage, Beratungssuchen), Informationsordnung und -strukturierung, Beobachtung und Empathie. Auch der Verweigerung von Lernen lagen Metastrategien zu Grunde, die selbst zum Lerninhalt geworden waren.
- 7.3 Als *Identitätskonstruktionen* waren zu erkennen: positive oder negative Rückkopplungen auf den Selbstwert, deutende Rückkopplung mit Verdrängungseffekten, fehlende Rückkopplung (fehlender Ichbezug), gestörte Integration.
- 7.4 Als *Modus des Transfers in die berufliche Kompetenz* waren erkennbar: Übernahme von Wissens-elementen, Wiedererkennen von Handlungs-si-

tuationen und deren Analyse und Strukturierung, Transfer von erfolgreichen Handlungs- und Copingstrategien, (kritische) Reflexionen der (eigenen) beruflichen Tätigkeit, Herausbildung von persönlichkeitsnahen Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Improvisationsfähigkeit, Risikobereitschaft, Planungs- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie.

- 7.5 Der *Transfer* in die berufliche Kompetenzentwicklung erfolgte in unserer ostdeutschen Untersuchungsstichprobe vorrangig aus dem Bereich der Eigenarbeit (privaten Arbeit), da Bürgerarbeit von Berufstätigen in nur begrenztem Umfang vorlag. Bereiche der Eigenarbeit, die sich in beruflichen Kompetenzen wieder finden, sind vor allem nachweisbar in dem Umgang mit Medien- und Haushaltstechnik, der Kommunikation, der Organisation der Hauswirtschaft, der Funktionsweise von Institutionen, der Betreuung und Erziehung von Kindern, des Finanz- und Steuersystems. Der Transfer aus Bereichen der Bürgerarbeit (sog. ehrenamtliche Arbeit) war vor allem dort wirksam, wo längerfristig Mitgliedschaften in Organisationen vorlagen, die ihrerseits Kontakte zum zweiten Arbeitsmarkt ermöglichten. Aus bisher ehrenamtlichen Tätigkeiten ergaben sich Professionalisierungen, die auf entsprechende berufliche Kompetenzen zurückgriffen.
- 7.6 Auf der Grundlage der Fallstudien ließen sich folgende *Lernertypen* feststellen: Nach dem Verhalten gegenüber der Lernsituation unterschieden wir aktive und reaktive Lerner, nach der angewandten Strategie sozial-kommunikative, reflektierende, extern-informierende Lerner.
- 7.7 Die Analyse der biographischen Entstehungszusammenhänge des informellen Lernens führte nicht zu den erwarteten und vorausgesagten Ergebnissen. Weder in Bezug auf die Situationssensibilität noch hinsichtlich der Entscheidungsbereitschaft oder der Nachhaltigkeit des informellen Lernens wiesen Individuen mit vielfältigen biographischen Brüchen signifikante Unterschiede zu Individuen auf, die relativ kontinuierliche Biographien hatten. Die biographische Kontinuität bzw. Diskontinuität waren an sich keine Einflussgrößen auf die Lernintensität. Erst die subjektive Verarbeitung der biographischen Verläufe ließ Brüche zu kritischen oder konfliktlos verlaufenden Übergängen und zu erfolgreich bewältigten oder destruktiven Lebensereignissen werden. Informelles Lernen in Lebens- bzw. Tagesläufen ist eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums, die vor allem im "*Selbst*" (Selbstwert, Aufstiegs- und Geltungsstreben, Selbstbehauptungswillen, Sicherungsbedürfnis, Selbsterfüllung) begründet ist. *Ohne ein stabiles Selbst kommt es nicht zu einem nachhaltigen Lernerfolg.* Das informelle Lernen realisiert sich so als Zusammenspiel

von kognitiv-instrumenteller Orientierung der Umweltsituation, Selbstbezug und Perspektivaneignung.

8. Informelles Lernen – im Unterschied zum Erfahrungslernen – will gelernt sein und bedarf der Unterstützung. Der durch das informelle Lernen in alltäglichen Lebensführungen vollzogene Kompetenzerwerb bot vielfach Anschlussstellen für den Einsatz von formellen und fremdorganisierten Bildungsmaßnahmen, wobei die Verschiedenartigkeit der Lernsituationen und Lernstrategien auch auf neue Formen der Lernorganisation verwies.

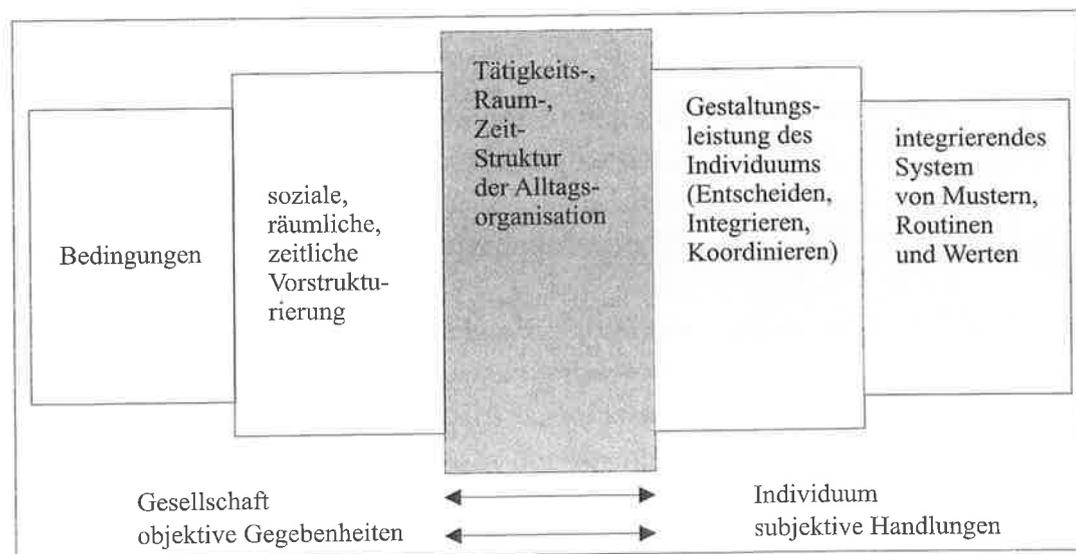
2 Entgrenzung des Verhältnisses von Arbeit und Leben

2.1 Erosion der alltäglichen Lebensführungen

Das Konzept der alltäglichen Lebensführungen (Projektgruppe ...1995; Voß 1991,1995,1998, Voß/Pongratz 1998) geht davon aus, dass die Individuen in verschiedenen Handlungszusammenhängen – der Freitätigkeit, der Arbeitstätigkeit und dort wieder der Erwerbs-, Eigen- und Bürgerarbeit – tätig sind. Die verschiedenen Handlungen müssen räumlich, zeitlich, sozial und medial reguliert und koordiniert werden. Dazu entwickeln die Individuen ein *auf Mustern und Routinen basierendes integrierendes Handlungssystem, eine Lebensführung*.

Abbildung 1

Die alltägliche Lebensführung als vermittelndes System zwischen Individuum und Umwelt



Die Lebensführung ist einerseits eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums, das unter wechselnden Bedingungen eine bestimmte Kontinuität der Lebensführung bewahren will, andererseits konstruiert das Individuum diese Lebensführung immer unter bestimmten historischen Bedingungen, die einen bestimmten Handlungsrahmen definieren, der Handeln ermöglicht oder begrenzt. Die Lebensführung beinhaltet insofern auch immer das Risiko, den sich verändernden Umwelten ausgesetzt oder ausgeliefert zu sein. Lebensführungen der Gegenwart lavieren zwischen Chance und Risiko, einem Sich-Entfalten und einem Über-die-Runden-Kommen (muddling through). Einmal subjektiv hervorgebracht, behauptet und entwickelt die Lebensfüh-

zung gegenüber dem Individuum eine bestimmte Selbständigkeit und Eigengesetzlichkeit, die das Individuum wiederum in seinem Handeln beachten muss.

Die Beobachtung von alltäglichen Lebensführungen von ostdeutschen Berufstätigen in der Gegenwart zeigte ein auffälliges Phänomen, dass das Individuum auch außerhalb seiner Erwerbstätigkeit gedanklich und oft auch praktisch bei seiner Arbeit war, es trennte nicht mehr zwischen seiner Privatsphäre und der Erwerbstätigkeit und führte so ein Zwischendasein. Private Zeiten und Räume vermischten sich, Tätigkeiten waren nicht mehr klar unterscheidbar, ob sie dem Kompetenzerwerb für die Erwerbstätigkeit oder der allgemeinen erweiterten Reproduktion des Individuums dienten. Private persönliche Beziehungen nahmen den instrumentellen Charakter von Beziehungspflege an, die der Arbeitsplatzsicherung oder dem sozialen Aufstieg dienen sollten. Voß bezeichnet dieses Phänomen als Entgrenzung des Verhältnisses von "Arbeiten" und "Leben", wobei der Begriff "Arbeiten" im Sinne von Erwerbstätigkeit und der Begriff "Leben" im Sinne von Tätigkeiten außerhalb der Erwerbstätigkeit (der private Bereich) gebraucht wird. In einem weiteren Sinne wäre natürlich Arbeiten auch Leben und Leben würde sich in vielfältigen Arbeitsformen (der Eigenarbeit, der Bürgerarbeit, der Gemeinwesenarbeit) ausdrücken, und vielleicht ist das Arbeiten sogar die intensivste Form des Lebens. Um diesen begrifflichen Missverständnissen aus dem Weg zu gehen, spreche ich im Weiteren von der *Erosion der alltäglichen Lebensführungen*, und meine damit eine *erwerbsgerichtete Durchgestaltung des alltäglichen Lebens und eine effizienzorientierte Organisation aller alltäglichen Aktivitäten im sozialen Umfeld unter der Sicht aktueller oder potentieller Erwerbstätigkeit* (vgl. Voß/Pongratz 1998, S. 138). Im Kern dieser erwerbsgerichteten Durchgestaltung steht das Streben des Individuums, sich in seiner alltäglichen Lebensführung im sozialen Umfeld einen Kompetenzgewinn zu organisieren, den es dann in der Erwerbstätigkeit einsetzen kann. Im gegenwärtigen Modernisierungsprozess ist eine selbstbestimmte und sozial verantwortete Lebensführung regelrecht darauf angewiesen, sich durch partizipative Kompetenz und ihre Betätigung im sozialen Umfeld für andere erkennbar zu machen (Weinberg 1999, S. 23). Dabei sei zumindest angedeutet, dass solche Erscheinungen schicht- und berufsspezifisch, wie z. B. in der wissenschaftlichen oder pädagogischen Tätigkeit, auch schon in der Vergangenheit auftraten, dort aber als Ausnahmeerscheinung gewertet und oft auch persifliert wurden (z. B. die Eigenart des Lehrers auch in seiner Privatsphäre belehrend zu wirken).

Erosion der alltäglichen Lebensführungen beinhaltet in dem Sinne

- *Durchmischung von Erwerbsarbeits-sphäre und Privatleben,*
- *Aufhebung der Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit und wachsende Bedeutung des sozialen Umfelds für den Kompetenzerwerb,*

- *wechselseitiger Transfer der in den verschiedenen Arbeitsfeldern in und außerhalb der Erwerbstätigkeit erworbenen Kompetenzen,*
- *aktive Betätigung der eigenen alltagsexperimentellen Fähigkeiten, Freude sich in Handlungsvarianten auszuprobieren,*
- *veränderte Sinndimension des gesamten Lebensprozesses, welche die verschiedenen Arbeits- und Lebensformen zu integrieren gestattet.*

Die Analyse der Tagesläufe zeigt vielfache Entgrenzungsversuche in den alltäglichen Lebensführungen: Die Lehrerin überlegt beim Museumsbesuch mit ihrem Partner, ob nicht ein Unterrichtsgang mit ihren Schülern ins Museum sinnvoll wäre, die Fachkraft für ländlichen Tourismus sucht im Kontakt zu ihrem Nachbarn – einem Akademiker – ständig das Gespräch auf die Geschichte der Region zu bringen, weil sie eine Studie dazu vorzulegen hat, der Polizist denkt beim Schachspiel über die Verfahrensregelungen im Amt nach. Dabei war in unserer Untersuchung auffällig, dass der Transfer vor allem von den Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit in die Erwerbsarbeit führte und in geringerem Maße umgekehrt. Eine solche Tendenz könnte sich daraus erklären, dass aus der Erwerbsarbeit heraus die integrierende Sinnstiftung der Lebensführungen erfolgte und das Individuum in einem solchen Entgrenzungsprozess alle seine Strebungen und Tätigkeiten, „sein ganzes Leben“, der Erwerbsarbeit unterordnete. Es sei dahingestellt, ob es sich im weberschen Sinne einem protestantischen Arbeitsethos unterwirft oder in der marxischen Leseweise nicht nur seine Arbeitskraft verkauft, sondern auch seine Person, die in ihrer Totalität zur Arbeitskraft wird. Voß spricht von einer *„Verarbeitlichung des Alltags“*, in der Lebensführung immer mehr zu einer bewussten Strukturierungsleistung wird, die selbst wieder als eine besondere Form von Arbeit angesehen werden kann (1998, S. 482). Er verweist in diesem Zusammenhang auf Max Weber, der feststellte, dass die zunehmende Rationalisierung der Arbeitswelt und der wirtschaftlichen und staatlichen Institutionen auch die soziokulturellen Verhältnisse und deren private Formung erfasst. Einer solchen arbeitsorientierten Sinngebung steht die Auffassung (Böhnisch 1998) gegenüber, dass die kontingente und unsichere Arbeitswelt einen Übergang von der Erwerbsarbeits- zur Lebensarbeits-Gesellschaft erzeugt, in der Lebensarbeit statt Erwerbsarbeit praktiziert wird und das Individuum nicht mehr danach fragt, welchen Sinn seine Arbeit hat, was es damit verändert und erreicht und welche gesellschaftlichen Wirkungen sein Tun hat, sondern wie es sich selbst erreicht bzw. wie es erreicht, dass es sich wohl fühlt oder zumindest *„durchmuddelt“*. Im Vordergrund steht nicht oder nicht mehr die soziale Integration in die Gesellschaft, sondern die eigene *biographische Integrität*. *Lebensarbeit wird danach biographische Integritätsarbeit*. Aber auch unter einer solchen Sicht entgrenzen sich Arbeit und Leben und durchmischen sich die Lebenssphären.

Für die individualisierte soziale Einordnung der Individuen gewinnen deren sozialen Netze eine zentrale Bedeutung. Überschau- und handhabbare soziale Netze werden zum Ersatz der traditionellen kollektiven Strukturen, die in ihrer Sozialintegration erodieren. Die Kleinstrukturen bieten eine subjektive soziale Relevanzstruktur, sie sind Optionsraum und Ressourcendepotential.

Die in der Weiterbildungsdiskussion (Booth 1999; QUEM-report, Hefte 39, 40, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 62; Trier 2000) vertretene Auffassung von der wachsenden Bedeutung des Lernens im sozialen Umfeld spiegelt insofern nicht nur einen von der Arbeitsmarkt- oder Sozialpolitik gewollten Vorgang, Ressourcen des sozialen Umfelds für den Kompetenzerhalt und/oder die Kompetenzentwicklung zu erschließen, sondern einen objektiven Prozess der Durchmischung und Entgrenzung beider Sphären – der Erwerbsarbeit und der Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit.

Die neuen entgrenzten Strukturen des Verhältnisses zwischen Arbeiten und Leben werden in Tabelle 1 zusammengefasst, wobei die Systematisierung der Voß'schen Herangehensweise folgt (Voß 1998):

Tabelle 1
Die Erosion der alltäglichen Lebensführungen

| Soziale Dimension | Entgrenzung in den Lebensführungen |
|------------------------------|---|
| Zeit | Durchmischung von Arbeits- und Privatzeit |
| Ort/Raum | Abbau fester Grenzen zwischen Arbeits- und privaten Lebensorten |
| Mittel | Durchmischung des privaten und betrieblichen Besitzes von Arbeitsmitteln und die Privatisierung des Ausstattungsrisikos |
| Inhalte | Transfer von Kompetenzen zwischen Privatheit und Arbeitswelt |
| soziale Form | wachsende Rolle diffuser Sozialformen und -normen (dienstliche Sozialevents, Auf- bzw. Umwertung persönlicher Kontakte, Nutzung privater Beziehungen) |
| institutionelle Organisation | Entinstitutionalisierung und betriebliche Deregulierung (z. B. Strukturierung des Arbeitsalltags, betriebliche Vorgaben für die Arbeitsausführung) |
| Biographie | durchwobene Biographie |
| Sinn/Motivation | Durchmischung von Arbeits- und Lebensmotivationen, Arbeit als aufgewertete Lebenssphäre, permanente (intrinsische) Selbstmotivation und Selbstdisziplin |

Die Erosion der alltäglichen Lebensführungen könnte auch als Übergang von einer traditionellen zu einer nichttraditionellen Lebensführung bezeichnet werden, wobei der Begriff der modernen Lebensführung bewusst vermieden wird.

2.2 Exkurs: Typen alltäglicher Lebensführungen

Unter dieser Sicht soll ein Exkurs zu Typen alltäglicher Lebensführungen eingeschoben werden, die uns auch in unserer Studie begegneten.

Typus der geregelten (traditionellen) Lebensführung (z. B. Herr B.)

Werte: Sicherheit und Regelmäßigkeit

Arbeit: feste berufliche Arbeit mit unverändertem Arbeitsplatz, Bedeutsamkeit von Erfahrung und Routine, festes Arbeitskollektiv und klar definierte Arbeitsaufgaben

Bildung: nach schulisch-institutionellen Abschlüssen ausschließlich fremdbestimmte Bildungsanstrengungen, evtl. regelmäßige interessengebundene Informationen über Sachgebiete

Lebensführung: routinehaft und gewohnheitsorientiert, separiert nach Arbeits- und Freizeitbereich, Alltagsroutinen

Typus der strategischen Lebensführung (z. B. Frau H. oder Frau A.)

Werte: Sicherheit und Berechenbarkeit, Selbstverwirklichung

Arbeit: aufstiegsorientierte Planung der Arbeitsverhältnisse, integrierende Funktion der Arbeit gegenüber anderen Lebensbereichen

Bildung: instrumentelle Funktion der Bildung, Planung der Bildungsmaßnahmen, Durchmischung selbst- und fremdorganisierter Bildung

Lebensführung: Optimierung der einzelnen Lebensbereiche, rigide zeitliche und räumliche Planung, durchorganisierte Verdichtung des Alltagsverlaufs, Alltagsorganisation

Typus der situativen Lebensführung, situativ-offen
(z. B. Frau K.)

Werte: Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung

Arbeit: Interessenausgleich bei existierender Rahmenplanung, Wert sozialer Beziehungen in der Arbeit, anpassungsbereit, Chancen nutzend, gestalterische Möglichkeiten suchend

Bildung: Ad-hoc-Bildung, Offenheit für verschiedene Bildungsangebote, Verzicht auf Bildungsplanung, Betonung der Intuition und des Versuch und Irrtums, bildungsoffen

Lebensführung: Durchmischung im Sinne optimierter Vereinbarung von Arbeit und Leben, Zeitsouveränität, Alltagskunst, Instrumentalisierung der Nicht-Erwerbsarbeitszeit

Typus der situativen Lebensführung, situativ-reaktiv
(z. B. Frau S. oder Herr N.)

Werte: Hoffnung

Arbeit: unstrukturierter Arbeitsprozess, unberechenbar

Bildung: nur bei drängenden, fremdbestimmten Forderungen

Lebensführung: Überleben in einer überforderten Lebenssituation, permanenter Ausgleich/Anpassung der einzelnen konkurrierenden Lebensbereiche, wenig reflexiv

2.3 Begrenzungen in alltäglichen Lebensführungen

Im Unterschied zu Voß möchten wir jedoch auch auf die zu den Erosionsprozessen gegenläufigen Tendenzen verweisen, die in der Dialektik von Ent- und Begrenzung ein eigenes Spannungsfeld hervorbringen. Zu den Durchmischungsprozessen werden auch *Separierungsprozesse* wirksam. Individuen grenzen sich gerade – wissend um die Zumutungen der Durchmischung – von der Erwerbsarbeit ab, konstituieren eine geschlossene Privatsphäre und erzeugen gegenüber Einmischungen der Öffentlichkeit eine Atmosphäre der Verschwiegenheit. Es erscheint in dieser Abschottung nicht opportun, mit Kollegen freundschaftliche Kontakte zu pflegen, man vermeidet in der Ar-

beit über häusliche Schwierigkeiten und Probleme zu sprechen und tabuisiert finanzielle Belange des Privatbereichs.

Der Erosion der alltäglichen Lebensführung stehen auch relativ *konstante Wirkungsbedingungen* entgegen, die mit der Erosion in ihrer begrenzenden Funktion noch schärfer erkennbar werden. Tabelle 2 ergänzt die Tabelle 1 um solche Begrenzungen.

Tabelle 2

Entgrenzungen und Begrenzungen in den alltäglichen Lebensführungen

| Soziale Dimension | Entgrenzungen in den Lebensführungen | Begrenzungen in den Lebensführungen |
|------------------------------|---|--|
| Zeit | Durchmischung von Arbeits- und Privatzeit | notwendige Reproduktionszeit des Individuums |
| Ort/Raum | Abbau fester Grenzen zwischen Arbeits- und privaten Lebensorten | Priorität des Markts, des Verkaufsorts der Ware Arbeitskraft |
| Mittel | Durchmischung des privaten und betrieblichen Besitzes von Arbeitsmitteln und die Privatisierung des Ausstattungsrisikos | finanzielle Ausstattungsbeschränkung des Individuums |
| Inhalte | Transfer von Kompetenzen zwischen Privatheit und Arbeitswelt | der Verlust an spezifischer Fachkompetenz |
| soziale Form | wachsende Rolle diffuser Sozialformen und -normen (dienstliche Sozialevents, Auf- bzw. Umwertung persönlicher Kontakte, Nutzung privater Beziehungen) | Instrumentalisierung sozialer Beziehungen, der Verlust persönlicher Bindungen, soziale Verarmung |
| institutionelle Organisation | Entinstitutionalisierung und betriebliche Deregulierung (z. B. Strukturierung des Arbeitsalltags, betriebliche Vorgaben für die Arbeitsausführung) | Reinstitutionalisierung der Privatheit |
| Biographie | durchwobene Biographie | stille Dominanz der Arbeitsbiographie |
| Sinn/Motivation | Durchmischung von Arbeits- und Lebensmotivationen, Arbeit als aufgewertete Lebenssphäre, permanente (intrinsische) Selbstmotivation und Selbstdisziplin (Selbsterfüllung versus Selbstverwirklichung) | Verlust alternativer Lebensziele, permanenter Ausgleich zwischen den verschiedenen konkurrierenden Lebensbereichen als Überforderung |

Die Entgrenzung des Verhältnisses von "Arbeit" und "Leben" ist Resultat und Teil der Veränderungen in den Arbeits- und Kapitalverhältnissen, die in der Literatur unter dem Stichwort "Veränderungen der Arbeitsgesellschaft" breit diskutiert werden und in der Studie nur in den Zusammenhang zu den Erosionen der alltäglichen Lebensführungen gestellt werden sollen.

3 Veränderungen in den Arbeits- und Kapitalverhältnissen

3.1 Entgrenzungen und Begrenzungen der Arbeitsverhältnisse

Die gegenwärtigen Veränderungen in den Arbeitsverhältnissen werden in vielfältigen Modellen und Begriffen gefasst. Die verschiedenen Diskurse stimmen darin überein, dass langfristig sich die Normalitätsmuster abhängiger Arbeit auflösen und das Normalarbeitsverhältnis einer Erosion unterworfen ist. Die Ursachen werden sowohl in der Verringerung des gesamtwirtschaftlichen Arbeitsvolumens, der wachsenden Anzahl der Erwerbspersonen, im wirtschaftlichen Strukturwandel mit Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft und zu neuen Organisationsformen der Arbeit gesehen, als auch aus der rigorosen Verschiebung der Machtbeziehungen zwischen Kapital und Arbeit und einer neoliberalen Deregulierungsoffensive erklärt. Nur wenig verbreitet sind Diskussionen, in denen die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses auch aus sozio-kulturellen Entwicklungen und veränderten gesellschaftlichen Ansprüchen an Erwerbsarbeit erklärt wird. Durchgängig werden die gegenwärtigen Veränderungen der Arbeitsgesellschaft als Bedrohung sozialer Standards und sozialer Gleichheit, als Fortschreiten sozialer Verelendung und Einschränkung individueller Entfaltungsmöglichkeiten eingeschätzt. Der Vorzug des Modells von Voß besteht darin, sich von einer solchen defizitären Sicht zu lösen und die Veränderungen wertneutral als sozialen Prozess der *Entgrenzung zu sehen*, "...in dem unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene soziale Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen partiell oder ganz erodieren bzw. bewusst aufgelöst werden." (1998, S. 474). Die Erosion oder Auflösung der alten überkommenen Strukturen bringt die Bedingungen hervor, dass sich neue Strukturen herausbilden, die ihrerseits Produktivitätseffekte auslösen und Potentiale freisetzen. Entgrenzung beinhaltet insofern immer ein *de- und ein konstruktives Moment*. Unter einer ökonomischen Sichtweise entstehen diese Effekte vor allem durch die Ausschöpfung bisher wenig genutzter Leistungspotentiale des Personals und die Einsparung von Organisationskosten. Es sei nur angedeutet, dass eine Entgrenzung der Arbeitsverhältnisse auch entstehen könnte, indem Entfremdungs- und Ausbeutungsphänomene der Arbeit überwunden und damit Bedingungen für eine freie IndividualitätSENTWICKLUNG geschaffen werden.

Veränderungen der Arbeitsverhältnisse finden sich gegenwärtig auf allen sozialen Ebenen der Verfassung von Arbeit. Voß nennt

- die übernationale und gesellschaftliche Struktur von Arbeit,
- die Betriebsorganisation von innen und nach außen,
- Arbeitsplatzstrukturen und das unmittelbare Arbeitshandeln,
- die Persönlichkeitseigenschaften der Arbeitssubjekte und deren Lebensverhältnisse.

Der Ansatz von Voß lässt dabei außer Acht, dass mit der Entgrenzung der Arbeitsverhältnisse auch eine Entgrenzung der Kapital- und Eigentumsverhältnisse einhergeht. Das Kapital löst bisherige Strukturierungen auf und organisiert sich eine neue Finanzarchitektur. Es sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf die

- regionale Integration von Währungsräumen, die Internationalisierung der Kapitalströme und die Globalisierung der Kapitalmärkte,
- Fusionierungs- und damit Konzentrationsbestrebungen des Kapitals (z. B. eines Forums für Finanzmarktstabilität),
- Re-Regulierung der Finanzmärkte zur Risikominimierung für die Kapitalverwertung bei gleichzeitiger Reduzierung nationaler Kapitalregulierungen,
- Verlagerung der Gewinnfelder vom Produktions- zum Zirkulationskreislauf des Kapitals.

Folgt man der schon praktizierten Gliederung der Arbeitsverhältnisse nach Zeit, Raum, Arbeitsmittel, Arbeitsinhalt (Qualifikationsanspruch), soziale Form, institutionelle Organisation, Biographie und Ziel bzw. Sinndimension lassen sich folgende Entgrenzungen nachweisen, die in der Literatur ausführlich beschrieben sind (Kleemann/Voß 1999; Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft – Diskussionspapier der Hans Böckler-Stiftung – 1999; Dem Lande Richtung geben – Schönhäuser Gespräche des Bundesverbandes Deutscher Banken – 1999):

Zeit: Zeitliche Flexibilisierung der Arbeit, Vervielfältigung der Arbeitszeitformen in Dauer, Lage und Regulierungsform (Gleitzeit, Teilzeit, Schichtformen, Arbeitszeitkonten, Jahresarbeitszeitverträge, Arbeit auf Abruf, Leiharbeit, öffentlich subventionierte Beschäftigung – Wann und wie lange gearbeitet wird und wie dies geschieht, steht zur Disposition und muss ständig zwischen den Akteuren neu ausgehandelt werden.

Raum: Entgrenzung der lokalen Strukturierung und örtlichen Bindung von Arbeit (Teleheimarbeit, Home-Office-Work, Mobil- und Außenarbeitsdienst) – Wo man arbeitet und welche räumlichen Bewegungen der Arbeitskräfte erforderlich sind, wird immer kontingenter und vielfältiger.

Arbeitsmittel: IuK-Technologien entstandardisieren sich, die Arbeitsmittel werden einerseits immer spezieller und auf den einzelnen Arbeitsplatz zugeschnitten, andererseits immer kompatibler und austauschbarer. Die individuelle Verfügbarkeit über Arbeitsmittel vergrößert sich, die Eigentümer der Arbeitsmittel streuen, der Verkauf der Ware Arbeitskraft schließt oft die Arbeitsmittel ein (Pkw, PC-Ausstattung). Kompetenzentwicklung ist häufig an die Verfügung über Arbeitsmittel gebunden.

Soziale Form: Entgrenzung der Strukturen der Arbeit (Gruppenarbeit, Outsourcing, Hierarchieausdünnung, Intrapreneurship- und Cost-Center-Strategien) – Die konkreten Regeln der Kooperation und Arbeitsteilung, die arbeitsplatzspezifischen Anforderungen und wechselseitigen Erwartungen, die Zusammensetzung der Gruppen und Kooperationsnetze werden in den Gruppen selbstorganisatorisch geregelt und konstituiert.

Organisation: Abbau institutioneller Regulierungen und normativ agierender Institutionsgefüge, wachsende Autonomie der Akteure, Erosion des traditionellen Systems von Kollektivvereinbarungen und Verbetrieblichung der Arbeitsbeziehungen.

Arbeitsinhalte/Qualifikation: Entgrenzung der erworbenen Qualifikationen im Sinne der permanenten Entwertung und erweiterten Reproduktion, berufliche Mobilität gegenüber standardisierten fachlich-beruflichen Fähigkeiten und analogen Arbeitsplatzspezifikationen. Erwerbsarbeit nimmt Züge des Spielerischen, des Entdeckenden, des Phantasievollen an und wird um überfachliche Qualifikationen, maximale fachliche Dynamik, allgemeine Metakompetenzen und eine allgemeine Employability ausgeweitet.

Biographie: Entstandardisierung und Destabilisierung der kontinuierlichen Erwerbsbiographie als Teil der sich auflösenden Normalbiographie. Verlust der mit Alter, Betriebszugehörigkeit und Beschäftigungsdauer existierenden Statusrechte und -sicherungen, zunehmend selbstbestimmte Biographisierung als Lebensgestaltung.

Sinn/Motivation: Reduzierung der Vergegenständlichungsmöglichkeit in der Arbeit, Eigenmotivierung und selbständige Sinnsetzung gegenüber traditionellen Betriebs- und Berufsbindungen, Sinnsuche in wechselnden und selbstorganisierten Arbeitstätigkeiten, arbeitsübergreifende Sinnbestimmungen für die Lebensführung. (Vgl. Tabelle 3)

Tabelle 3

Entgrenzungen und Begrenzungen des Arbeitens

| Element des Arbeitsprozesses | Entgrenzungsdimension | Begrenzungsdimension |
|------------------------------|--|--|
| Zeit | zeitliche Flexibilisierung, Vielfalt der Arbeitszeitformen in Dauer, biographischer Lage und Regulierungsform | Begrenztheit der physischen und psychischen Belastung (des Arbeitstags) |
| Raum | Entgrenzung der lokalen Strukturierung und örtlichen Bindung der Arbeit | regionale Bindungen der Familien |
| Mittel | wachsende Austauschbarkeit, Kompatibilität und individuelle Verfügbarkeit über Arbeitsmittel | Weiterwirken traditioneller Arbeitsmittel in kleinen und mittleren Unternehmen |
| soziale Form | Entgrenzung der kooperativen Formen der Arbeit | Verlust an Orientierungsmöglichkeiten, neue Rahmenregulierungen und informelle Gruppenzwänge |
| organisatorische Form | Abbau institutioneller Regulierungen und normativ agierender Gefüge, wachsende Autonomie der Akteure | Reduzierung der Regulierungs- und Schutzfunktion dichter und egalitär ausgerichteter Sicherheitsstandards |
| Arbeitsinhalte | Entgrenzung der erworbenen (beruflichen) Qualifikationen, wachsende berufliche Mobilität gegenüber standardisierten fachlich beruflichen Fähigkeiten | wachsende Bedeutung von Expertenwissen und -kompetenzen und der Erstqualifikationen |
| Biographie | Entstandardisierung und Destabilisierung der kontinuierlichen Erwerbsbiographie | Verlust an Lebenszeit, Reduzierung der Chancen sozialen Aufstiegs, Verlust an Durchlässigkeit der Gesellschaft |
| Sinn/Motivation | Eigenmotivierung (intrinsische M.) und selbstbestimmte Sinnsetzung gegenüber Berufs- und Betriebsbindungen | Überforderung des Individuums durch eine permanente Selbstmotivierung und Selbstkontrolle |

In der Gesamtheit führt die Entgrenzung der Arbeitsverhältnisse nach Voß zu einer weitgehend *neuen Qualität der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit*. Leitlinie ist immer weniger die möglichst dichte Begrenzung von Handlungsoptionen, um Tätigkeiten auf detailliert disponierte Abläufe und Ziele auszurichten, sondern immer mehr das Gegenteil: die Vorgabe von dif-

fusen Handlungsrahmen mit deutlich reduzierten fremdbestimmten Strukturierungswirkungen, die nun von den Arbeitenden mit eigenverantwortlichen Strukturierungsleistungen erbracht werden müssen. (Voß 1998, S. 477) Es geht immer weniger darum, klar definierte Vorgaben für den Arbeitsprozess möglichst abweichungsfrei zu befolgen, sondern das Arbeiten ohne direkte strukturelle Unterstützung, aber bei erheblich höheren Leistungsforderungen (einschließlich der erhöhten Belastungsqualität) *selbst* zu steuern. Dabei bleibt der nach wie vor existierende Widerspruch zwischen den Interessen des Unternehmens und der Arbeitenden erhalten bzw. verschärft sich bei Freisetzungsprozessen.

Die Konzeption von Voß übersieht jedoch, dass der Entgrenzung der Arbeitsverhältnisse auch *gegenläufige Tendenzen wachsender Begrenzungen* des Individuums in seinen Arbeitsverhältnissen gegenüberstehen, die dem Gesamtprozess einen widersprüchlichen Charakter geben:

- Die Verwertungsmöglichkeiten der Arbeit auf dem Markt werden begrenzter, die Anzahl der künftig in die berufliche Erwerbstätigkeit einbezogenen Erwerbstätigen verringert sich und die Divergenz zwischen dem Angebot an Arbeit und der produktiven Verwertung wird immer größer.
- Der Verlust an Strukturierungen nimmt vielen Individuen Orientierungsmöglichkeiten. Die Strukturierung bot einen überschaubaren Punkt, von dem aus oder zu dem hin sich das Individuum orientieren und entfalten konnte.
- Entgrenzungen der von Voß beschriebenen Art werden vor allem in der Großindustrie mit automatisierten Fertigungslinien wirksam, in kleineren Betriebsstrukturen der so genannten kleinen und mittleren Unternehmen als Hoffungssektor der nationalen Wirtschaften können durchaus traditionelle Rationalisierungsprozesse einsetzen, die neotayloristisch das Individuum in extrem arbeitsteilige und fremdbestimmte Arbeitsverhältnisse versetzen. Wiederum andere Arbeitsverhältnisse könnten sich in dem subventionierten Ersten Arbeitsmarkt bzw. dem sozialstaatlich intervenierten Zweiten Arbeitsmarkt vor allem in Ostdeutschland ergeben, wo Arbeitsformen sich entwickelt haben, die sich überhaupt nicht mehr tauschwertorientiert realisieren.
- Die Reduzierung des Normalarbeitsverhältnisses führt ebenfalls zur Reduzierung der Regulierungs- und Schutzfunktion des Systems dichter und egalitär ausgerichteter Sicherheitsstandards und lässt neue soziale Differenzierungen erwarten, die wiederum Durchlässigkeit und Offenheit in der Gesellschaft einschränken.
- Auch in Großunternehmen oder Produktionsbereichen mit flexibler Arbeitsorganisation werden praktizierte Entgrenzungen wieder an Rah-

menregulierungen gebunden, die spätestens mit der Gewinnregulierung der Bereiche einsetzen. Auf einer systemisch höheren betrieblichen Ebene treten strategische Betriebsparameter in Kraft und erzeugen eine Rahmen- oder Kontextsteuerung. Zudem verstärken sich gegenwärtig auch Versuche, die Produzenten indirekt zu steuern, z. B. durch die Einbindung in eine Unternehmenskultur, durch Zielvereinbarungen, durch Wettbewerbsanreize.

- Die Reduzierung fremdbestimmter Regulierungen und die systematische Ent- oder Destrukturierung der Arbeitskontexte bedeutet, dass die Arbeitskräfte ihre Arbeit *selbst* strukturieren und regulieren müssen. Die Autonomisierung der Arbeitsverhältnisse bringt eine reflexive Handlungsstrukturierung hervor, welche die Beschäftigten den Erfordernissen der Betriebsorganisation immer wieder erneut anpassen müssen. Das Unternehmen verlagert Regulierungs- und Kontrollmomente auf das Individuum, was nicht nur die Begrenzungen wesentlich drückender machen kann, sondern das Individuum zwingt, sich selbst zu entgrenzen (vgl. Gliederungspunkt 3.2). Insofern stellt sich die Entgrenzung auch als ein Risiko dar, das Individuum mit selbst zu konstituierenden Strukturierungszwängen zu überlasten.

Entgrenzte Arbeitszusammenhänge bringen eine widersprüchliche Anforderung an die Arbeitskräfte hervor, indem diese einerseits die erweiterten Möglichkeiten entgrenzter Arbeitsformen zur Steigerung der Dynamik und Komplexität der Betriebsabläufe nutzen müssen und/oder können, andererseits ihre eigenen Ressourcen und Möglichkeiten begrenzen müssen, um einen praktisch bewältigbaren Rahmen ihres Arbeitshandelns zu finden.

Insofern erscheint es illusionär, *einen* Typus einer Arbeitskraft, der unter künftig entgrenzten Arbeitsbedingungen sich permanent selbst organisiert, als Leitbild zu konstituieren und in der Aus- und Weiterbildung anzustreben.

3.2 Entgrenzungen und Begrenzungen der Arbeitskraft

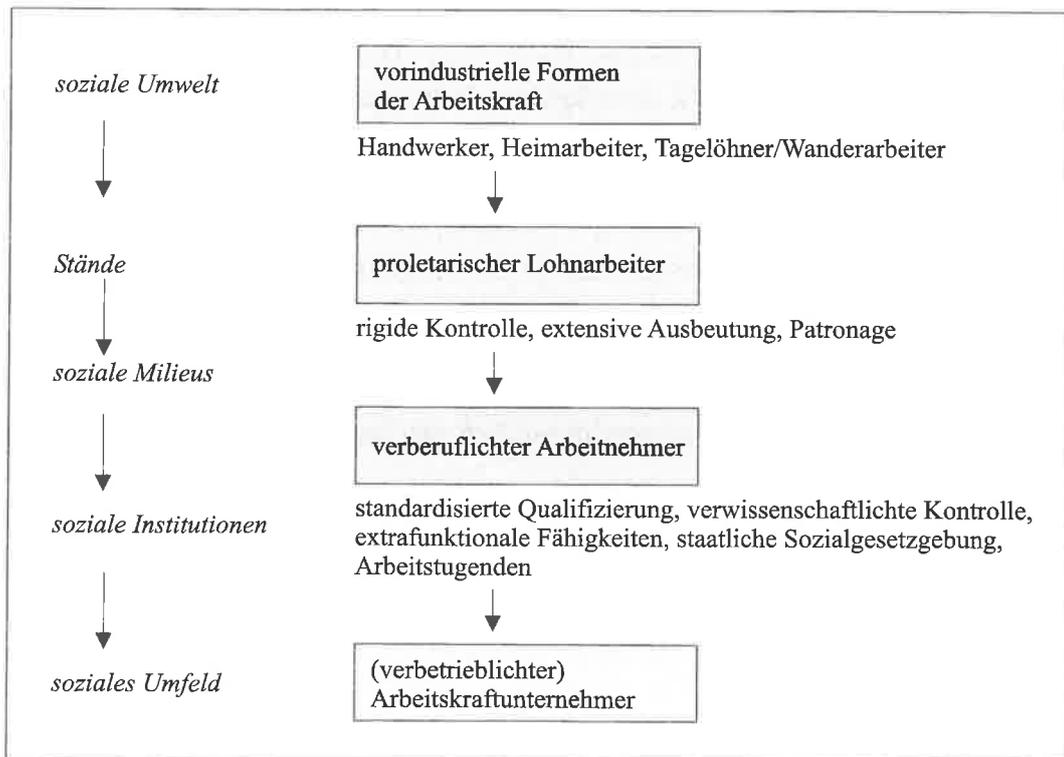
Die Veränderung der Arbeitsverhältnisse ist vor allem eine *Veränderung des Trägers der Arbeit und seiner Stellung im Reproduktionsprozess*, und in dieser veränderten Funktion und Stellung des Subjekts Arbeitskraft liegt auch der Schlüssel für alle weiteren Fragen wie der Veränderung des Verhältnisses von Arbeit und Leben, der Erosion der Lebensführungen oder den veränderten Formen und Strukturen des Lernens. Auch in Bezug auf die Arbeitskraft spricht Voß von Entgrenzung, wobei nachzuweisen sein wird, dass diese so genannte *Entgrenzung die völlige Unterordnung des Individuums unter seine Verwertungsbedingungen als doppelt freier Lohnarbeiter* darstellt, die

in anderer Terminologie als Human-Ressource-Development-Ansatz gefasst wird.

Voß (1998) bzw. Voß/Pongratz (1998) stellen die Herausbildung dieses neuen Typs der Arbeitskraft – den sie *Arbeitskraftunternehmer* nennen – in einen historischen Entwicklungszusammenhang (vgl. Abbildung 2). In der Abbildung 2 ist dieser historische Zusammenhang in einen Wandel der sozialen Umwelten eingeraht, in denen der Produzent historisch agierte. Unsere Aufmerksamkeit ist dabei auf die Übergänge von den ständisch organisierten, zu den milieuspezifischen und institutionell geformten Umwelten zum offenen sozialen Umfeld gerichtet, in dem das Individuum heute seine Lebenszusammenhänge autonom gestalten kann oder muss.

Abbildung 2

Historische Entwicklung des Lohnarbeiterverhältnisses



Der Übergang vom beruflichen Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer überträgt dem Individuum alle Funktionen eines Unternehmers seiner eigenen Arbeitskraft:

1. Ihm wird die Funktion der Kontrolle übergeben und die Fremdkontrolle wird zur Selbstkontrolle gewandelt.

Wie wir eingangs festgestellt hatten, zwingt die Reduzierung von regulierenden Strukturen und die Organisation von Freiräumen das Individuum zur Selbstorganisation seines Handelns. Diese Selbstorganisation

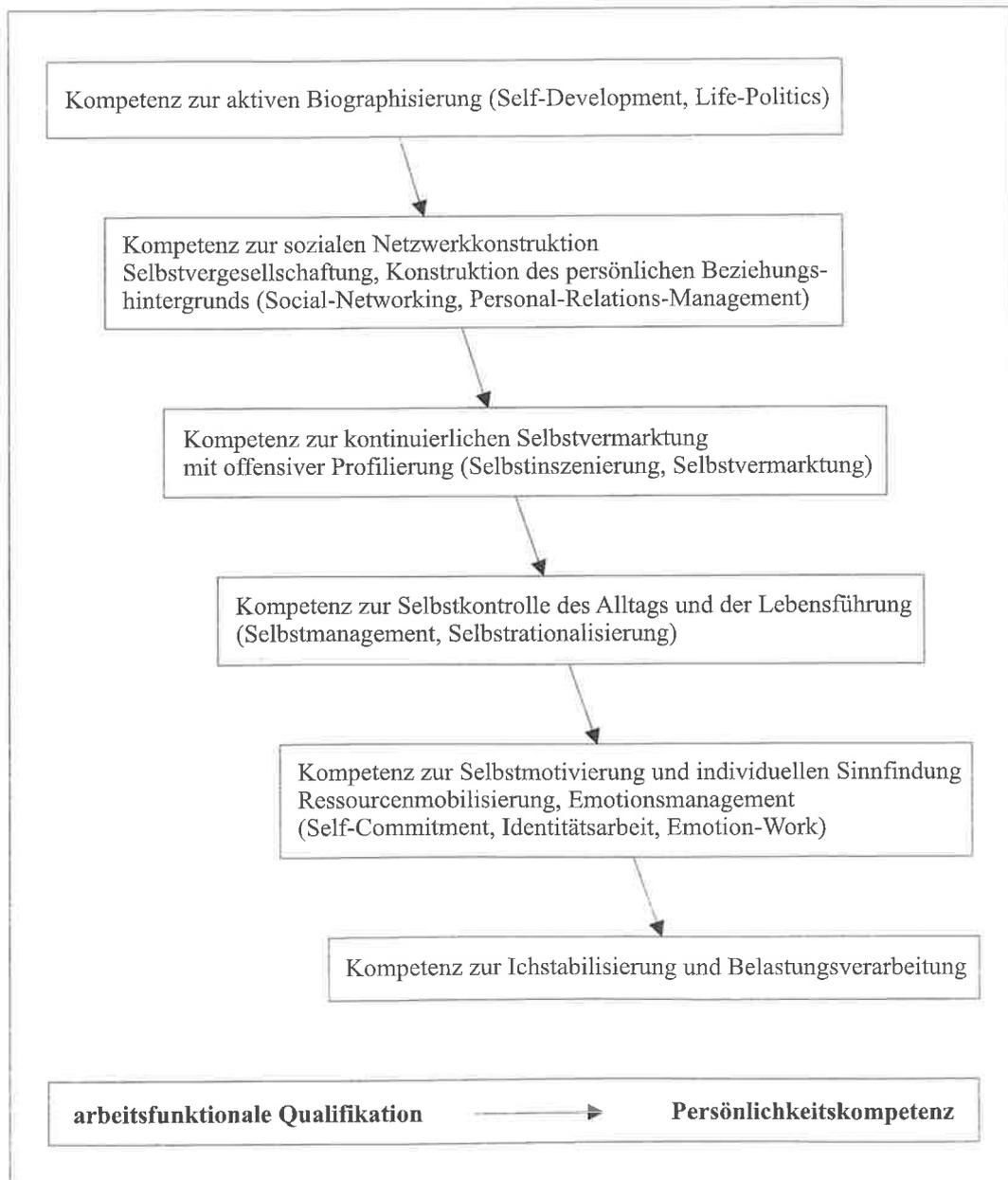
schließt die *Selbstkontrolle* der Qualität der Arbeit, des Verbrauchs an Arbeitszeit, des Maßes an Kooperativität bzw. Selbstengagement ein. Bisher arbeitsteilige Prozesse werden in der Person des Produzenten integriert.

2. Der Übergang zum Unternehmer seiner Arbeitskraft überlässt dem Individuum die Organisation und die Verantwortung für die ökonomische Verwertung seiner Kompetenzen. Ob er in Zukunft noch verkaufbar ist oder nicht, wird allein zu seinem Problem. In dem Sinne ist das Individuum gezwungen, zur *Selbstökonomisierung der Arbeitskraft* überzugehen durch
 - eine zweckgerichtete und kostenbewusste einfache und erweiterte Reproduktion der eigenen Kompetenzen – eine systematische Produktionsökonomie des eigenen Arbeitsvermögens in Hinblick auf die mögliche Verwertbarkeit,
 - eine verschärfte individuelle Marktökonomie, in der das Individuum den voraussichtlichen Bedarf an Kompetenzen selbst einschätzt, die Risiken seiner Verwertung prüft und entsprechende Reproduktionsmaßnahmen seiner Arbeitskraft einleitet. Es reicht immer weniger, einmal berufliche Kompetenzen zu erwerben, diese anzupassen, zu erweitern und anzubieten, um dann innerbetrieblich auf neue Anforderungen an den Qualifikationsbedarf zu warten. Kompetenzen müssen permanent ausgebaut und auch auf außerbetrieblichen Märkten angeboten werden. Insofern schließt der Übergang zum Arbeitskraftunternehmer die Organisation der eigenen *Bildung* ein.
3. Damit ist eine neue Qualität der eigenen *Vermarktung* verbunden. Auch bisher war – mit Ausnahme von Zeiten der Hochkonjunktur und eines Arbeitskräftemangels – der Arbeitnehmer gezwungen sich anzubieten. Die Vorstellung des Arbeitskraftunternehmers geht davon aus, dass der Arbeitssuchende sich regelrecht inszeniert und in dem Prozess der Selbstinszenierung seine Kompetenzen erkennen lässt. Ein Teil seiner Arbeitskraft wird darauf orientiert, sich selbst günstig darzustellen und seine Vermarktung zu organisieren.
4. Das Individuum wird als Unternehmer gezwungen, seinen *alltäglichen Lebenshintergrund auf die Erfordernisse der Erwerbssphäre auszurichten*. Er ist aufgefordert, seinen Alltag der Entwicklung und Vermarktung der Arbeitskraft unterzuordnen und eine Alltagsorganisation anzustreben, die flexibel auf die Bedürfnisse des Arbeitskraftunternehmers – also auf sich selbst – reagiert und die Privatperson als Teil der Erwerbssperson fasst. Nischen oder private Räume stehen dem entgegen. Damit wird der Arbeitskraftunternehmer auch gezwungen, sich für diesen arbeitsintegrierten Lebensprozess ständig neu zu motivieren und einen Sinn zu konstruieren. Insofern beschreibt Voß tatsächlich einen Entgrenzungspro-

zess. Er fasst damit jedoch nicht nur die Entgrenzung des Verkäufers der Ware Arbeitskraft, der jetzt als Regisseur, Dramaturg, Bühnenbildner und Schauspieler auftritt, sondern vor allem die Entgrenzung des Käufers, der jetzt einen unbegrenzten Zugriff auf die Person in ihrer Ganzheit erhält. Die voßschen Vorstellungen des Arbeitskraftunternehmers beschreiben bei aller kritischen Distanzierung offensichtlich die Basiskompetenzen eines neuen Arbeitskräftetyps (vgl. Abbildung 3):

Abbildung 3

Basiskompetenzen des Arbeitskraftunternehmers



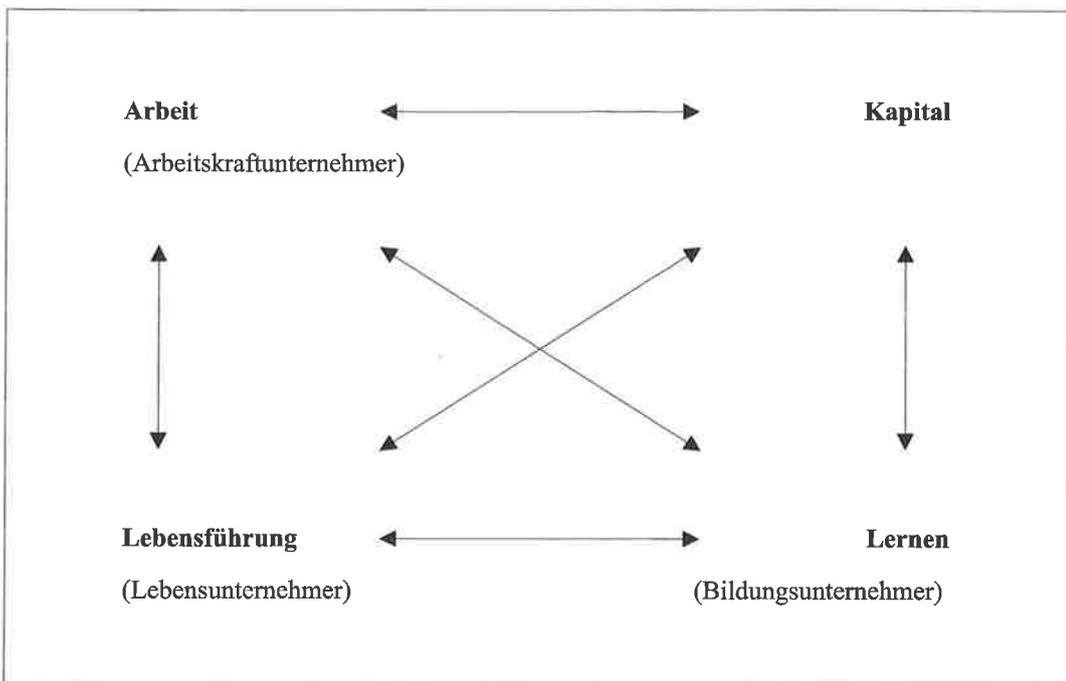
Die bisher praktizierte dialektische Betrachtungsweise bietet an, danach zu fragen, ob den Entgrenzungsprozessen der Arbeitskraft nicht auch solche der Begrenzung der individuellen Entfaltung entgegenstehen: Der Logik der vorstehend erläuterten Entgrenzungen folgend, müsste auf folgende Vorgänge verwiesen werden:

- Die Übertragung der Kontrollfunktion auf das Individuum geht mit einer wissenschaftlich reflektierten Externalisierung der Kontrolle in die personale Umwelt der Betriebe einher. Das Individuum wird nicht mehr durch explizit formulierte Vorschriften, Betriebsordnungen und Zeitvorschriften kontrolliert, sondern durch informelle Normen, die mit Ruf, Klima oder Atmosphäre beschrieben werden. Das Individuum ist gezwungen, diese Normen sehr bald zu erfassen, wenn es sich nicht außerhalb der Gruppe stellen will.
- Die Selbstökonomisierung hat Grenzen in den eigenen biologischen und physiologischen Möglichkeiten, die eine unbegrenzte Ausdehnung der Belastung einfach nicht zulassen. Sie wird aber auch in einer kontingenten Gesellschaft, in der Prozesse nicht mehr erkenn- und voraussagbar sind, auf kognitive Grenzen der eigenen Reproduktion stoßen und schließlich wirken zunehmend soziale Grenzen durch die wachsende Geschlossenheit der Gesellschaft, die Aufstiegsprozesse nur noch in Ausnahmefällen zulassen. Eine solche Begrenzung wird dadurch verschärft, als Sicherungsmechanismen für Bildung, Gesundheit, Alter zunehmend privatisiert werden und dem Individuum zusätzliche Anstrengungen abverlangen.
- Die Selbstvermarktung wiederum wird durch die schon genannte Tatsache begrenzt, dass der internationale Markt zur Verwertung der Ware Arbeitskraft zunehmend eingeschränkt wird und der Konkurrenzkampf um die Vermarktung sich verschärft hat. Die Begrenzung wird aber auch dadurch ausgelöst, dass Teile der Arbeitskraft für die Selbstdarstellung gebunden werden und sich hierbei produktivitätsfremde Elemente in den Verwertungsprozess mischen, die Innovationspotentiale sogar zerstören.
- Die Begrenzungen, die für die Selbstmotivation bestehen, resultieren aus der Nähe oder Distanz zum kooperativen Arbeitsprozess. Letztlich bewirken vor allem zwei Bereiche eine Selbstmotivation, die beide aber in sich Begrenzungen tragen: die erfolgreiche Vergegenständlichung in dem Ergebnis der Arbeit und die Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung in der Gemeinschaft. Beide Motivationsfelder werden durch den sich verändernden Charakter von Arbeitsprozessen eingeschränkt: Dazu zählen u. a. die Virtualisierung von Arbeitsprozessen, die Atomisierung von Arbeitsverhältnissen und die Konkurrenzhaftigkeit der Vermarktung.

Die Entgrenzung des Verhältnisses von “Arbeit” und “Leben”, die wiederum auf die Entgrenzung der Arbeit und der Arbeitskraft verweist, werden langfristig auch die Formen und Strukturen des Lernens in der Gesellschaft verändern. Der neue Typus der Arbeitskraft – unabhängig davon, ob wir eine solche Entwicklung begrüßen – wird nicht nur über veränderte Kompetenzen verfügen müssen, sondern er wird sich diese Kompetenzen auch auf veränderte Art erwerben.

Insofern ergibt sich ein Quadrupel der Entgrenzungsdimensionen (vgl. Abbildung 4), das die Entgrenzung des Lernens einschließt.

Abbildung 4
Quadrupel der Entgrenzungsdimensionen



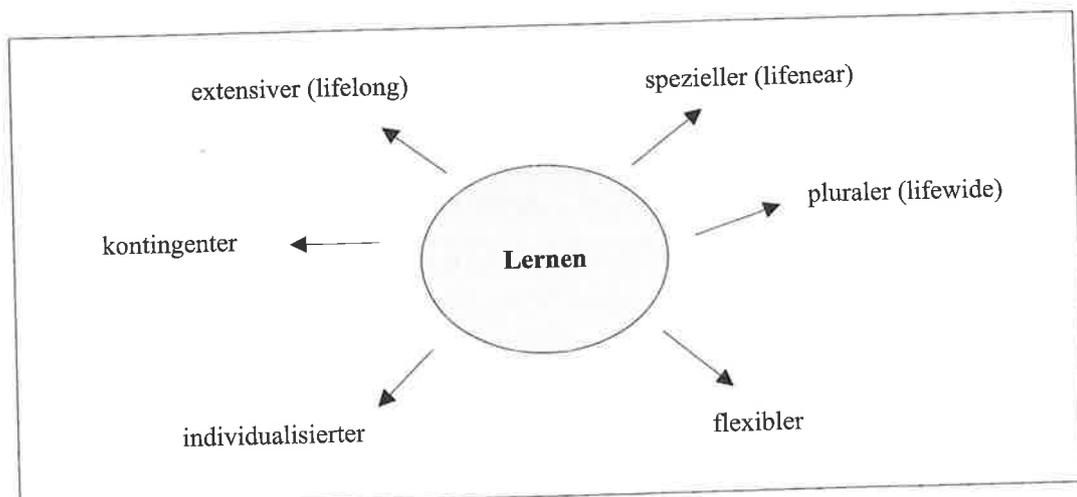
4 Entgrenzungen und Begrenzungen des Lernens

4.1 Entwicklungstendenzen des Lernens in der Informationsgesellschaft

Die Veränderungen des Lernens in der Informationsgesellschaft werden mit vielen Begriffen belegt (Entscholarisierung des Lernens, Krise der Bildungsinstitutionen, Mediatisierung des Lernens). Sie sind in ihrer Tragweite erst richtig erfassbar, wenn man sich das traditionelle Lernmodell der bürgerlichen und im Übrigen auch der sozialistischen Gesellschaft betrachtet, das letztlich in der (protestantisch gefärbten) Aufklärung wurzelt und dem Bürger eine Vielfalt konkreter, nützlicher und stofflich inhaltlich bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln sollte. Der Bürger sollte in einer zeitlich begrenzten Lebensphase durch dafür legitimierte Personen in normativ geprägten Institutionen aus dem Zustand der "selbstverschuldeten Unmündigkeit" (I. Kant) herausgeführt werden: Einer Lernphase der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und einer mehr oder wenig kanonisierten Allgemeinbildung schloss sich entweder eine berufliche Erstausbildung oder eine weiterführende Bildung an, die wiederum meist in ein Studium mündete, das wiederum mit einem Berufserwerb abschloss. Dieser Erstausbildung folgten möglicherweise institutionell organisierte Weiter- oder Fortbildungsmaßnahmen, die meist einem beruflichen Aufstieg oder einer Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen dienen sollten und durch die Betriebe organisiert waren. Die gegenwärtigen Veränderungen der Arbeitsgesellschaft entgrenzen diese traditionelle Vorstellung von Lernen (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5

Entwicklungstendenzen von Lernen in der Informationsgesellschaft



Im Kern geht es darum, dass sich ein *neuer Typus der gesellschaftlichen Organisation des Lernens* herausbildet, der an Bildungskontexte gebunden ist, die einerseits an dem gesellschaftlichen Lebensprozess angekoppelt oder diesem nachgebildet sind, andererseits durch das Individuum selbst gesucht und gestaltet werden. Im Ergebnis des Lernens prägt das Individuum eine individuelle Spezifik und eine *selbstbestimmte Strukturierung seiner Bildung* aus (sein Bildungs- und/oder Kompetenzprofil). Es verantwortet und steuert diesen Lernprozess selbst und integriert das erworbene und ständig regenerierte Kompetenzprofil *ganzheitlich* und in den Tiefenschichten seiner Person. Es geht nicht mehr um mit anderen geteilte, austauschbare Fertigungsmuster, um Fähigkeiten zur passiven Ausführung fremdgesetzter betrieblicher Erwartungen, um vom Privaten sauber geschiedene Bildungsprofile oder um Teilaspekte menschlicher Eigenschaften oder auf bestimmte biographische Phasen beschränkte Akkumulationen von Bildung. Gefragt sind vielmehr Kompetenzen, die sich schnell verändernden Bedingungen und wechselnden Anforderungen anpassen, die Übertragungen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen ermöglichen und innovativ Anwendungen auf neue Problemsituationen gestatten und die auf die ständige Neuorganisation der eigenen Persönlichkeitsdispositionen orientiert sind.

Beziehen wir diese Veränderungen wiederum auf die Prozesselemente des Arbeitsprozesses, so werden in der Literatur meist folgende Tendenzen diskutiert (Baethge 1990; Dohmen 1996; Arnold 1997; Nuissl/Schiersmann/Siebert 1997; Dehnbostel/Markert 1999):

Zeit: Die Ausdehnung des Lernens auf die gesamte Lebenszeit, wobei die Zeit aktiver Erwerbsarbeit nach wie vor als besonders intensive Lernphase gesehen wird. Die Zeiten diffundieren und werden oft nicht mehr als isolierte Zeiten des Lernens ausweisbar.

Raum: Die Entgrenzung des Raums durch IuK-Technologien, die den Lerner unabhängig von bestimmten Lernorten machen und mit deren Hilfe er ein multiples System vielfältiger Bildungsorte konstruieren kann.

Mittel: Der Einsatz von IuK-Technologien, die eine beliebige Konstruktion der Lernkooperation (Vernetzung) und der Informationsrecherche gestatten.

Inhalt: Die Bedeutung eines festen Kanons der für die Erwerbstätigkeit erforderlichen Kompetenzen (vor allem Wissen) reduziert sich durch Entwertung und Informatisierung des speziellen berufsorientierten Wissens. Die Bildungskanons der verschiedenen Bereiche destrukturieren und flexibilisieren sich. Komplexe Meta-Kompetenzen (basale Persönlichkeitskompetenzen) gewinnen an Bedeutung, d. h. Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiter-

entwicklung und Pflege sowie zur selbständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten (Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung, alltagspraktisches Zeitmanagement usw.).

Soziale Form: Die grundlegende soziale Form des Lernens wird die individuell organisierte Aneignung sein, in der gesonderte soziale Funktionen des Lehrens und Lernens nicht mehr geschieden sind. Dabei wird Bildung Warencharakter annehmen und der Erwerb von Bildung unter der Perspektive des Tauscherts erfolgen.

Institutionelle Organisation: Traditionelle Bildungsinstitutionen (Schule, Universitäten, Volkshochschulen, Akademien) werden einen Funktionswandel durchlaufen und sich auf neue Bildungsformen und Dienstleistungen einstellen müssen. Institutionen außerhalb des Bildungsressorts werden Bildungsfunktionen übernehmen. Nichtinstitutionalisierte Bildungsformen (das informelle Lernen) werden eine neue Wertigkeit für Persönlichkeitsbildung erhalten.

Biographie: Nach einer Elementarbildung als gesonderter Bildungsphase im Kindes- und Jugendalter werden Arbeits- und Lernprozesse sich einander überlagern und durchmischen. Die Freiheitsgrade der Entscheidung über Inhalte, Zeiten, Dauer des eigenen Lernens erweitern sich.

Sinn: Der neue Typus der Arbeitskraft wird in der Lage sein müssen, die jeweiligen individuellen Arbeitskraftmuster aktiv zu kultivieren (zu formieren, zu integrieren und anzubieten), ohne sofort einen unmittelbaren Verwertungszusammenhang herstellen zu können. Bildung wird dabei nicht nur als Besitz, sondern als Eigentum von Wert sein.

Den genannten Entgrenzungstendenzen stehen wiederum *Begrenzungen* des Lernens entgegen (vgl. Tabelle 4, S. 34):

1. Die Voraussetzung des künftigen Lernens ist die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums. Genau diese Kompetenz ist jedoch selbst Ergebnis von Lernprozessen, die ungesteuert und ohne fremde (Lehr-)Unterstützung sich nicht ausbilden können. Diese (Fremd-)Unterstützung beinhaltet für das Individuum auch Momente der Vorgabe und Bewertung, die ihm Sicherheit und Motivation vermitteln.
2. Voraussetzung des selbstorganisierten Lernens ist ein fester Kanon von grundlegenden Kulturtechniken und dessen dauerhafte Aneignung. Diskussionen zu alternativen Bildungsbegriffen oder zur Eliminierung des traditionellen Bildungsbegriffs reduzieren letztlich diese Aneignung auf

das subjektive Ermessen des Individuums und schränken seine Selbstorganisationsfähigkeit ein. Alternative Schulmodelle müssen sich fragen

Tabelle 4

Entgrenzungen und Begrenzungen des Lernens

| Element des Lernprozesses | Entgrenzungsdimension | Begrenzungsdimension |
|----------------------------------|---|--|
| Zeit | Ausdehnung auf die gesamte Lebenszeit, Diffundierung der Lernzeiten in andere Lebensbereiche | begrenzte individuelle Aufnahme- und Verarbeitungskapazität in der Zeit |
| Raum | unabhängig von speziellen Lernorten durch IuK-Technologien | regionale Abschottung und lokale Konzentrationen von Verfügungszentren über Informationen (Informationsmonopole) |
| Mittel | IuK-Technologien zur beliebigen Konstruktion von Lernarrangements und Lernnetzen | begrenzte ökonomische und soziale Zugänge zu Arbeitsmitteln |
| soziale Form | individuell organisierte Aneignung und selbstbestimmte Strukturierung | soziale Differenzierungen der Zugänge und der Basisbildung |
| organisatorische Form | informelles Lernen, Funktionswandel der Institutionen als Bildungs- und Lerndienstleister | kognitiv differenzierte Lernstrukturen des Lernens |
| Lerninhalte | Destrukturierung und Flexibilisierung des Bildungskansons, Metakompetenzen zur Selbstorganisation des Bildungserwerbs | wachsende Bedeutung der Basisbildung und darin der Kompetenz des Lernens (und des Selbstmanagements des Lernens) |
| Biographie | Durchmischung der Arbeits- und Lernprozesse in und außerhalb der Erwerbsarbeit | Eigenzeit des Lernens |
| Sinn/Motivation | aktive selbstorganisatorische Kultivierung der eigenen Lernkompetenz als individuelle Lernkultur | Kontext der sozial bestimmten kooperativen Lernkulturen, die Dominanz des Tauscherts |

lassen, ob sie nicht gerade bildungsferne Schichten noch weiter von den Möglichkeiten künftigen Bildungserwerbs entfernen, wenn sie auf die An-eignung grundlegender Bildung verzichten.

3. Das Modell des entgrenzten Lernens setzt ein Individuum voraus, das mo-tiviert lernen will. Eine solche anthropologische Konstante ist aber Illusi-on, die Motivation und der Antrieb zum Lernen entstehen auch aus der Lernaufforderung der (Lern-)Situation heraus. Ein Individuum, das dieser Lernsituation ständig entbehrt (als Arbeitsloser, als ABM-Kraft) wird nur in Ausnahmefällen eine Selbstmotivierung auslösen können.
4. Nach wie vor bedarf die Beherrschung komplizierter Produktionstechniken und vor allem die Innovation neuer Elemente eines fachspezifischen Wis-sens und damit einer Qualifikation. Die Diffundierung von Bildung in eine allgemeine formale Bildung von Verfahren und Regeln des Wissenserwerbs (das "Wie") ohne Souveränität der Verfügung über das "Was" wird Dilet-tantismus erzeugen. Insofern spricht vieles dafür, dass Bildung (grundle-gende Bildung, Basis-, Elementar-, Allgemeinbildung) zukünftig gerade unter der Perspektive eines Arbeitskraftunternehmers an Wert gewinnen wird.
5. Nach wie vor sind vor allem Produktionsprozesse hierarchisch organi-siert, so dass auch Informationsflüsse von oben nach unten verlaufen und Informations- und Entscheidungsmonopole informelle Lernprozesse seg-regieren.

4.2 Paradigmenwechsel in der Weiterbildung

In den Transformationen der Bildungslandschaft könnte die Weiterbildung eine gewisse Vorreiterrolle spielen. In ihr scheinen sich alle gegenwärtigen Entgrenzungstendenzen zu bündeln und eine neue Architektur der Weiterbil-dung regelrecht zu erzwingen. Die Veränderungen des Lernens führen dazu, dass gegenwärtig der "Mythos Weiterbildung zerbricht" (Staudt/Krieges-mann 1999; Arnold 1991). Staudt und Kriegesmann zitieren, um die Zurück-gebliebenheit des jetzigen Weiterbildungsverständnisses zu verdeutlichen, dazu die Definition des Deutschen Bildungsrats, in der Weiterbildung als "die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Ab-schluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase" ver-standen wird. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn mög-licher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbs-tätigkeit gekennzeichnet. Das Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz ge-hört nicht in den Rahmen der Weiterbildung".

Der von ihnen und anderen identifizierte Paradigmenwechsel lässt sich in folgender Gegenüberstellung fassen (vgl. Tabelle 5, S. 36).

Tabelle 5

Der Paradigmenwechsel in der Weiterbildung

(Übergang vom fremdorganisierten zum selbstorganisierten Lernen in der Weiterbildung)

| In der Tradition | Im Wandel |
|--|--|
| Qualifikationsvermittlung | Kompetenzentwicklung |
| ökonomische Verwertung (Standort, Produktionsfaktor) | regionales Gestaltungsinteresse (Lebensort) |
| Bedarf des Arbeitsmarkts befriedigend | hervorbringend (Bildung schafft Arbeit) |
| Tätigkeitsfelder bedienend | erzeugend |
| berufsorientiert | lebensorientiert |
| Betonung der Erstausbildung | Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung |
| abschlussorientiert | Fortführung öffnend |
| nach tayloristischem Prinzip organisierte Weiterbildungsinstitutionen | Entgrenzung des institutionalisierten Lernens |
| Weiterbildung als Bringschuld | Weiterbildung als Holeschuld (Kostenbe- teiligung, Verlagerung in die Freizeit) |
| ressortgebunden | ressortübergreifend (regionale Bildungs- allianzen, regionale Bildungsfonds) |

Für die Institutionen der Weiterbildung würde ein solcher Paradigmenwechsel einen erheblichen Funktionswandel bedeuten (vgl. Abbildung 6), wobei die Übergangspfeile nur bedeuten, dass eine zusätzliche Funktion hinzutritt.

Abbildung 6

Funktionswandel der Bildungsinstitutionen zu Lerndienstleistern

| | | |
|--|---|---|
| Belehrung | → | Moderation, Beratung, Forschung |
| Bedarfsermittlung und -befriedigung | → | regionale Gestaltung |
| abgeschlossene Institutionen | → | offene Netzwerke |
| Kursanbieter | → | Entwicklungs- und Gestaltungs- agenturen |
| geschlossene Lehrgänge | → | modulare Bausteine |
| feste Mitarbeiterbindung | → | flexible Mitarbeiterbindung über Netzwerke |

In den Institutionen würde der Funktionswandel neue Dimensionen in Bezug auf die Gestaltung der Lehr- und Lernkultur ermöglichen bzw. erfordern (vgl. Abbildung 7), wobei die zweifache Pfeilrichtung die gegenseitige Bedingtheit ausdrückt.

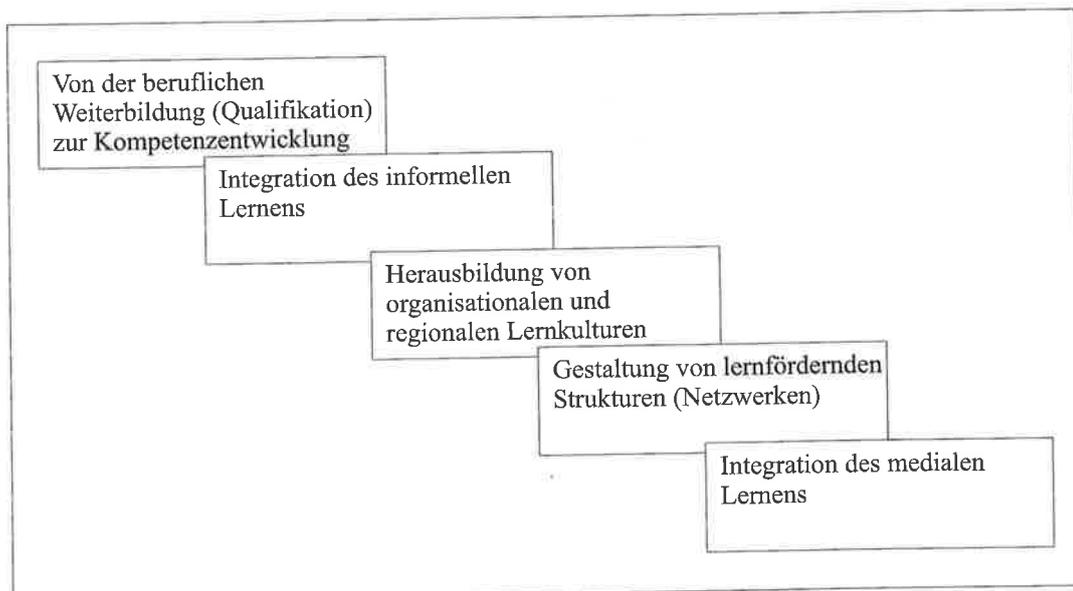
Abbildung 7
Veränderte Lehr- und Lernkultur

| | | |
|---|---|--|
| Lehrorientierung (lehrerzentriert) | ↔ | Lernförderung (Ermöglichungsdidaktik) (lernerzentriert) |
| wissensorientiert (material) | ↔ | wert- und handlungszentriert (formal) |
| asymmetrische Lernkonzepte (hierarchisch) | ↔ | partnerschaftliche Lernkonzepte (partizipativ) |
| geschlossene Curricula | ↔ | offene Curricula |
| vermittelnd | ↔ | (selbst)reflektierend |
| bestandsorientiert (situationsunspezifisch) | ↔ | prozessorientiert (situationspezifisch) |

4.3 Informelles Lernen in der Weiterbildung

Aus den Entgrenzungen des Lernens erwachsen für die Gestaltung von Lernprozessen – und insbesondere für die Weiterbildung – die in Abbildung 8 veranschaulichten Gestaltungsfelder in der Weiterbildung.

Abbildung 8
Gestaltungsfelder in der Weiterbildung



Unter diesen Aufgaben nimmt aus der Perspektive unseres Themas das informelle Lernen einen besonderen Raum ein. (Begriffsgebrauch – vgl. Tabelle 6)

Tabelle 6

Begriffsgebrauch: Informelles Lernen

| Formelles Lernen | Informelles Lernen | Nonformales (beiläufiges) Lernen |
|---|---|--|
| fremdorganisiert | selbstorganisiert | nicht organisiert |
| Zielvorgabe, allgemeine Antizipation des Lernens (curriculare Lernziele) | Zielkonstruktion, konkrete Zielantizipation des Lernens | nicht zielgerichtet, die Ver- änderung als das antizipierte Resultat |
| eigenständig | abgehoben | integriert, als Nebenprodukt |
| Eigenzeit | Eigenzeit | Gleichzeitigkeit |
| bewusst/reflektiert | bewusst/reflektiert | vorerst unreflektiert |
| fremdbestimmter Lernrhythmus | selbstbestimmter Lernrhythmus | sporadisch |
| problemunabhängig | problemorientiert | problemgebunden |

Das informelle Lernen ist ohne Zweifel einer der wesentlichen – vielleicht der entscheidende Lernprozess des Menschen als Individuum und Gattung (Dohmen 1996; Dehnbostel 1999). Lange bevor es Bildungsinstitutionen gab, lernten die Menschen, in dem sie beobachteten, nachahmten, probierten, Erfahrungen über Rituale und Belehrungen weitergaben. In Deutschland hat der Begriff der informellen (und inzidentellen) Bildung lange Zeit die Rolle einer Restkategorie gespielt (Karcher/Overwien 1998). Hier stand traditionell die Gestaltung von Bildungsprozessen im Mittelpunkt, d. h. ihre Planbarkeit, ihre curriculare Gefasstheit und die Kontrollierbarkeit der Aneignungsergebnisse. Im Unterschied dazu ist die Perspektive der vorliegenden Arbeit auf Lernprozesse von Personen im Prozess ihrer Tätigkeiten und ihrer sozialen Kontexte in den alltäglichen Lebensführungen gerichtet (Livingstone 1999). Die Diskussion um informelles Lernen hat sich vor allem in entwicklungspolitischen Kontexten herausgebildet (Overwien 1999; Lenhart 1993) und hat schon im UNESCO-Bericht über “Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme” (der so genannte Faure-Report von 1973) explizit eine programmatische Konzipierung gefunden. Schon der Faure-Bericht hält fest, dass informelles Lernen etwa 70 Prozent allen menschlichen Lernens umfasst, wobei informell hier nur im Sinne “außerhalb institutioneller Prozesse stattfindend” gebraucht wird. Im Bericht der Delorskommission wird

diese Perspektive wieder aufgegriffen. In der beruflichen Weiterbildung ist informelles Lernen im Sinne der Meister- Schüler-Lehre (der Elevenlehre) eine seit langem geübte Praxis. Imitationslernen – wenn auch in der berufspädagogischen Diskussion abgelehnt – findet im Alltag der Berufslehre statt, wobei ein solches Lernen von der Übernahme komplexer Handlungsmodelle bis hin zum nachahmenden Erlernen von Denkweisen reicht. Das entsprechende Prinzip, die Konstruktion einer “situierten Lernumgebung” findet sich auch in den Referendariaten oder Hospitationspraktiken der akademischen Ausbildung wieder. Aktuelle Fragen der Diskussion zum informellen Lernen sind gegenwärtig:

Was muss getan werden, damit die bildungsinteressierte Öffentlichkeit diese Prozesse überhaupt wahrnimmt?

Welche Veränderungen sind im Bildungsverständnis notwendig, damit eine solche Lernform Eingang im bildungsbürgerlichen Denken findet?

Welche Ansprüche müssen an formelle Lernprozesse gestellt werden, damit die Individuen im informellen Lernen unterstützt werden und wie muss informelles Lernen organisiert sein, damit Anschlussstellen für formelles Lernen sichtbar werden (z. B. die informelle Lehre in Entwicklungsländern)?

Wie unterstützen Bildungsinstitutionen, z. B. Universitäten, das informelle Lernen?

Wie unterstützen staatliche Institutionen (z. B. Arbeits- und Sozialämter) das informelle Lernen

- Kenntnisnahme und Berücksichtigung von entsprechenden Lernprozessen,*
- finanzielle Regelungen, die unter anderem für z. B. Arbeitslosengeld auch eine entsprechende (Bildungs-)leistung fordern,*
- Zertifizierung- und Anerkennungsregularien?*

Welche informelle Lernprozesse bedürfen möglicherweise einer Institutionalisierung oder Formalisierung?

Wie eignen sich Kleinunternehmer und die bei ihnen beschäftigten Mitarbeiter die für die berufliche Tätigkeit notwendigen Kompetenzen informell an?

5 Die Tageslaufanalyse

5.1 Erkenntniswert der Tageslaufanalyse und Zielstellung der Untersuchung

Forschungen zum informellen Lernen bedienen sich im europäischen und außereuropäischen Raum sehr unterschiedlicher Zugänge. Relativ weit verbreitet – auch in der Forschungsmethodik zum Lernen im sozialen Umfeld – sind die (auto)biographischen Erzählungen über Lebensläufe und darin sich äußernde Lebenszusammenhänge – meist im Kontext von Interviews (Kade 1994, Böhnisch 1998). Die mit der Beschreibung der Lebensverläufe verbundene Zielstellung orientiert auf die Identifikation von intensiven Phasen informellen Lernens in der Biographie, den Beitrag des informellen Lernens zur Herausbildung von Kompetenzbiographien und die Analyse von biographischen Entscheidungen als Lernanlässe. Besonders im außereuropäischen Forschungskontexten (Overwien 1999) findet sich ergänzend zu den biographischen Erzählungen auch die *ethnographische Beobachtung*. Vor allem an die Livingstone-Studie (1999) gebunden, findet sich in (bildungs)soziologischen Forschungszusammenhängen die *Zeitbudgetanalyse* und die statistische Ermittlung von Lernzeiten innerhalb der alltäglichen Lebensführungen. Die Zeitbudgetforschung nutzt zwar auch den Tages- oder Wochenablauf als Erkenntnisquelle, analysiert darin aber nicht den Tageslauf, sondern will statistische Aussagen darüber gewinnen, wie viele Zeiteinheiten von einer Person oder Personengruppe für eine bestimmte Lerntätigkeit oder Tätigkeitsart aufgewendet werden. Von Interesse ist für die Budgetanalyse die Zeitverteilung und nicht die Zeitstrukturierung.

Tageslaufanalysen als qualitative Forschungsmethoden haben in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine lange Tradition. Bühler (1928) konstruierte aus den Beobachtungen der kindlichen Tätigkeiten während eines Tageslaufs typische Tageskreise für kindliche Lebensalter, Gesell konstruierte daraus so genannte Verhaltensprofile. Jaehner (1930) untersuchte zwei Tage aus dem Leben dreier Geschwister. Die Beobachtung hatte die Aufgabe, alle Spiele der Vorschulkinder während eines Tags zusammenzustellen. Von Thomae ist die Analyse von sechs Tagesläufen bekannt (1968), die hinsichtlich formaler Verhaltensqualitäten untersucht wurden, die unseren Erkenntnisinteressen sehr nahe kommen (Aktivität, Wechsel, Unabhängigkeit, Engagement, Ausgeglichenheit, Tönung, Offenheit, Thematisierung). In ähnlicher Weise finden sich Untersuchungen aus einer psychologisch-ökologischen (Barker/Wright 1955), einer sprachsoziologischen (Wagner 1974) oder einer ethnographischen (Weiss 1995) Perspektive. Die vorliegende Stu-

die bedient sich eines *handlungstheoretisch-soziologischen Ansatzes* (Zeicher/Zeicher 1994, Kirchhöfer 1998) und setzt in den Tagesläufen bei den Tätigkeitsfolgen oder -Sequenzen an. Die Erkenntnis ist auf die Übergänge und Wechsel zwischen den Tätigkeiten gerichtet. *Der Tageslauf stellt sich darin als eine Folge von Tätigkeitswechseln dar, denen wiederum Entscheidungssituationen zugrunde liegen.* In der Verkettung der Entscheidungssituationen – so die Hypothese – könnten sich leitende Intentionen, Muster, Strategien des Individuums zeigen, die Aufschluss über seine alltägliche Lebensführung und die darin enthaltenen Konstruktionsleistungen geben können. Es ist leicht einsichtig, dass in der Tageslaufanalyse zumindest

- die Sequenzen sichtbar werden, in denen das Individuum (informell) lernt,
- Entscheidungssituationen identifizierbar werden, in denen es sich entschließt, einen Lernprozess anzugehen und
- die Mittel erkennbar sind, deren sich das Individuum in seinem Lernprozess bedient.

Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung

Die empirische Rekonstruktion der Tagesläufe stützt sich auf Selbstprotokolle, die 15 beteiligte Personen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Berufstätigkeit an drei Tagen anfertigten, wobei die Versuchspersonen Zeit, Ort, beteiligte Personen und die Tätigkeiten erfassen sollten. Durch die Bearbeiter wurde angestrebt, dass die Protokollierung tagesbegleitend angefertigt werden sollte, es ist jedoch davon auszugehen, dass die Mehrzahl zu späteren Zeitpunkten des Tags die Protokollierung vornahm. Dem Selbstprotokoll schloss sich am darauf folgenden Tage ein Interview zur Rekonstruktion des Tageslaufs an. Im Ergebnis entstand ein erweitertes Protokoll, das als wissenschaftlicher Quellentext genutzt werden konnte (vgl. die nachfolgenden Fallstudien in Tabellenform).

Die Datenanalyse der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegenden Tagesprotokolle wurden zu individuellen Fallstudien der Lebensführung verarbeitet, wobei eine implizite Kontrastierung entstand, die zum Abschluss als Typisierung expliziert wurde. Die individuellen Fallstudien wurden befragt:

- nach den Gegenständen des informellen Lernens,
- nach den Lernstrategien,
- nach den Lernintentionen bzw. -motivationen,
- nach den Identitätskonstruktionen,

- nach dem beabsichtigten oder vollzogenen Transfer in die aktuelle oder potentielle berufliche Tätigkeit.

Eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse findet sich nach jedem Fallbeispiel.

5.2 Tageslauf und Lebenslauf

Von besonderem Erkenntnisinteresse für die Analyse der alltäglichen Lebensführungen war dabei der Zusammenhang zwischen der *Gestaltung der Tagesläufe und der Konstruktion der Lebensläufe*. Die Vorstellung von der alltäglichen Lebensführung als integrierendes Handlungssystem nutzend, könnte man einleitend formulieren, dass die alltägliche Lebensführung die zu einer bestimmten Zeit von einer Person in verschiedenen Tätigkeitsfelder geleisteten Handlungen gleichsam *synchron* zum Lebenslauf integriert, während der Lebenslauf selbst *diachron* konstruiert ist. Die alltägliche Lebensführung liegt gewissermaßen quer zum Lebenslauf. Der Tageslauf, in dem die Lebensführung zu Tage tritt, ist wiederum diachron, so dass wir einen Übergang von diachron zu synchron und dann wieder zu diachroner Anordnung der Lebenstätigkeiten vor uns haben. Hinter dieser scheinbar nur gedanklichen Spielerei mit Begriffen könnten sich Zusammenhänge verbergen, wie z. B. dass

- die Gestaltung des Lebenslaufs und die darin enthaltenen Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten auf die rationale Konstruktion des Tageslaufs und die Einbeziehung bzw. Reflexion formeller und informeller Lernprozesse wirken oder
- bestimmte Tagesläufe mit explizit erkennbaren Lernprozessen auf biographische Entstehungszusammenhänge verweisen oder
- Lernsituationen in Tagesläufen biographische Bedeutsamkeit besitzen, indem sie künftige Biographisierungsleistungen beeinflussen oder
- die spezifische Konstruktion der alltäglichen Lebensführungen auf einen Lernertypus schließen lassen, der vielleicht eine bestimmte rationale Komplexität oder komplexe Rationalität in der Bewältigung von alltäglichen Lebenssituationen entwickelt, die man wiederum als Lebenskunst oder Meisterschaft bezeichnen könnte. (Vgl. Abbildung 9)

Die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen Tages- und Lebenslauf

Beides – die alltägliche Lebensführung im Tageslauf wie die Gestaltung des Lebenslaufs – sind subjektive Konstruktions- oder Gestaltungsleistungen

des Individuums, in denen es sich mit seinen Umweltbedingungen arrangiert, sie verändert oder sich ihnen anpasst. Beide können als Folgen von Tätigkeiten/Tätigkeitsaggregationen gefasst und beschrieben werden. Die Übergänge zwischen den Tätigkeiten bilden sowohl beim Lebenslauf wie auch im Tageslauf Entscheidungssituationen, in denen das Individuum seine Handlungsintentionen mit den vorliegenden Bedingungen und antizipierten Handlungsmöglichkeiten in Beziehung setzen und nach entsprechenden selbst- oder fremdbestimmten Kriterien entscheiden muss. Die Entscheidungen enthalten eine Verknüpfung von reflektierter biographischer Erfahrung und antizipierten biographischen Optionen und verweisen damit auf die Biographie.

Die intentionalen Gemeinsamkeiten

Tages- und Lebenslauf verstehen sich als soziale Tatsachen eigener Art, die durch besondere Regelsysteme generiert werden. In beiden Erscheinungen handelt es sich um ein aktives Handlungsmodell des Alltags, in dem das "Ich" sowohl als Konstrukteur wie auch als Zielorientierung im Mittelpunkt steht. Die Entscheidungen des Tageslaufs lassen sich vielfach auf biographische Entstehungszusammenhänge zurückführen, im Tageslauf offenbart sich häufig die Biographie. Schon die ersten Minuten des Tags lassen im aktiven Tun erkennen, welche Gewohnheiten der Einzelne sich biographisch erworben hat, welchen Rhythmus und ob er einen solchen sucht und über welche Kompetenzen er verfügt. *Der Tageslauf ist sich offenbarende Kompetenzbiographie.* Zugleich führen die mehr oder weniger erfolgreichen Handlungen zu einem informellen Lernen, das nicht nur Kompetenzen ausbilden, sondern auch die biographische Identität stützen, erschüttern, bestätigen und eine biographische Genese der Identität, eine permanente Identitätskonstruktion auslösen kann. In Fortsetzung des obigen Bezugs zur Kompetenz könnte man formulieren, dass die *Kompetenzbiographie "gerinnender" Kompetenzgewinn aus alltäglichen Tagesläufen ist.*

5.3 Konkrete Tageslaufanalysen

In den vorliegenden empirischen Beschreibungen konzentrieren wir uns auf zwei Gruppen von jeweils drei vergleichbaren Personen: eine Gruppe älterer Arbeitnehmer, die über eine längere Arbeitsbiographie mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Brüchen verfügen (vgl. Fallstudien 1 bis 3) und eine Gruppe jüngerer Arbeitnehmer, deren Einstieg ins Berufsleben erst in dem letzten Jahr erfolgt ist (vgl. Fallstudien 4 bis 6). Die Personen beider Gruppen verfügen über unterschiedliche Arbeitsperspektiven. Weitere Tageslaufpro-

tokolle mit Kurzlebenslauf und Zusammenfassung der Analyse sind beige-fügt (vgl. Fallstudien 7 bis 12).

Fallstudie 1, Frau J.

49 Jahre, langzeitarbeitslos, ABM-Maßnahme, ländliche Gemeinde

Lebenslauf

Frau J. lebt in einem Mehrfamilien- und -generationenhaushalt in einer kleinen ländlichen Gemeinde der Mark Brandenburg. Sie hat nach einem 8-Klassenabschluss den Beruf einer Friseurin erlernt, eine Tätigkeit, der sie auch jetzt noch in der Freizeit nachgeht. Aus gesundheitlichen Gründen (langes Stehen) hat sie die Tätigkeit nach einigen Jahren aufgegeben und als Textilverkäuferin gearbeitet. Als an sie die Forderung gestellt wird, sich zu qualifizieren und einen Abschluss zu erwerben, wechselt sie als Arbeiterin in die Getränkeindustrie, einen Betrieb, in dem auch die Nachbarin zu arbeiten begonnen hat. Als diese nach einigen Jahren den Arbeitsplatz wechselt, bewirbt sich Frau J. als Verwaltungsmitarbeiterin im Landhandel. Auch schon zu dieser Zeit ist sie in die christliche Gemeinde des Orts eingebunden und sehr aktives Mitglied des Kirchenrats, in dem sie vor allem sogenannte Kleinarbeiten erledigt. Nach der Wende ist sie mit langen Unterbrechungen in zwei ABM-Stellen tätig und zählt als langzeitarbeitslos. Im Rahmen des Langzeitarbeitslosenprogramms durchläuft sie entsprechende Bildungsmaßnahmen. Seit September 1999 ist sie in einem ABM-Projekt zur Rekultivierung von Bebauungsflächen (Abrissarbeiten) tätig. Ihre Erwerbsbiographie ist diskontinuierlich und nicht durch starke Identifikationen mit den jeweiligen Arbeitstätigkeiten bestimmt. Ihre Arbeitsperspektive ist weitgehend aussichtslos.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|----------------------|----------------------|
| 5.00 | aufstehen/hygienische Ver- richtungen, Pflege des kranken Beins, Vorberei- tung des Kaffeetischs für schulpflichtige Enkel, zu- rechtlegen der Kleidung | | |
| 5.45 | Frühstücksbrote zum Mit- nehmen machen | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|--|--|----------------------------------|
| 6.00 | Fahrt mit dem Fahrrad zum Treffpunkt, Transport zum Objekt | | |
| 7.00 | Arbeitsbeginn, Einweisung in die heutigen Aufgaben, Frau J. übernimmt als Arbeitsaufgabe die Berechnung der Arbeitsleistung von ihrer Kollegin (Rotationsprinzip), Leistungsheft | Rücksprache mit der betreffenden Kollegin (u.a. Berechnung m^3 wertloser Schutt, m^3 Feldsteine, m^3 recycelbarer Sperrmüll) | Gespräch, Nachvollzug |
| 8.20 | erste Eintragungen, Rücksprache mit betreffenden Arbeitern über deren Schätzungen, Vergleich, Korrektur | Vervollständigung der Verfahrensweise | organisierte Fremderfahrung |
| 9.00 | Auseinandersetzung um Schuttklassifikation, Rücksprache mit Vorgängerin, beide Frauen setzen sich nicht gegen die männlichen Arbeiter durch, Kompromissangebot von Seiten der Frauen | Durchsetzung gegen Widerstand, Erinnerung an Diskussionen im Gemeinderat, Kompromiss | Reflexionen sozialer Erfahrungen |
| 9.45 | Frühstückspause, Gespräch über die Weiterverwendung gemahlener Ziegelschutts | | |
| 10.20 | größere Mengen Altstroh in der Scheune, Vorschlag der Arbeiter: abbrennen durch die Frauen | Beräumung? | |
| 10.40 | Überlegungen der Frauen zur Brandsicherung, Festlegen der Brandstelle | Brandsicherung? (Entfernung vom Sperrmüll bzw. von Gebäuden? Windrichtung? Feuerwehrinformation? gesetzliche Regelung? usw.) | |
| 11.00 | Diskussion mit den Arbeitern über Mithilfe beim Transport des Strohs | Verweigerung der Arbeiter – langwierige Überredung | |
| 11.30 | Mittagspause | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|---|----------------------|
| 12.20 | gemeinsamer Strohtransport, abbrennen unter Teilnahme aller Projektarbeiter | | |
| 13.30 | Wiederaufnahme der regulären Arbeit, Ankunft eines Hängers zur Beladung mit Sperrmüll | Fehlen eines Laders | |
| 14.00 | Frau J. wird beauftragt, im Projektbüro anzurufen und einen Lader anzufordern | Aufforderung des Büros, den Lader im Ort selbst zu organisieren | |
| 14.40 | Frau J. sucht entsprechende Verfügungsberechtigte auf | Kostenfrage entsteht | |
| 15.10 | Frau J. nimmt wiederum Kontakt mit Projektbüro auf und erhält Zusage für Stundenentlohnung, Rücksprache zu Energiekosten, selbständige Entscheidung von Frau J. | erneute Kostenfrage – Entscheidungskompetenz? | |
| 15.30 | Abschlussberechnung unter Zeitdruck | | |
| 15.40 | Transport zum Treffpunkt, gemeinsame Rückfahrt mit der Arbeitskollegin | | |
| 16.00 | Besuch in deren Wohnung, Diskussion über Amway-Vertretung, Frau J. lehnt ab (durch schlechte Erfahrungen belehrt) | | |
| 17.20 | Heimfahrt und Ruhepause | | |
| 18.30 | Abendbrot gemeinsam mit den Kindern und Enkeln, Diskussion mit dem Sohn über neue Gemeindeordnung und die dortigen Brandschutzbestimmungen | wissensmäßige Absicherung der eigenen Entscheidungen | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|--|--|---------------|
| 19.00 | Kirchenrat – Diskussion zu Spendensammlung für das Kirchturmdach | Anlaufstrategie für potentielle Spender, Nutzung von technischem Gerät der Arbeitsstelle | |
| 21.00 | Bad, Pflege des Beins | | |
| 21.30 | Telefonat mit Tochter über die Anfertigung von Grabgestecken | Neugestaltung des Kosten-Preis-Verhältnisses | |
| 22.30 | Nachtschlaf | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: vor allem im Prozess der Erwerbsarbeit: Organisation von Arbeitsprozessen, Entscheidungen bei unvollständiger Information, Durchsetzungszwänge im Arbeitsprozess

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Erfahrungsreflexion, Erfahrungstransfer, Nutzung von Gesprächssituationen zur Erweiterung des Aktionswissens, Vergewisserung durch Rückfrage

Modus der Lebensführung: nicht systematisch reflektiert, separierte, parallel organisierte Tätigkeitsbereiche

Identitätskonstruktion: Identitätskonstruktion aus der Mutter- und Großmutterrolle und ihrer Tätigkeit im Kirchenrat

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: partieller wechselseitiger Transfer von sozialen Erfahrungen

Der Tageslauf lässt erkennen, dass sich Frau J. in der Arbeit, in der sie durch Auflagen des Arbeitsamts tätig ist, engagiert. Sie ist vielfältigen Lernsituationen ausgesetzt und nimmt diese Lernsituationen an. Dabei löst sie reaktiv – vor allem in der Reflexion bisheriger Erfahrungen aus ihren unterschiedlichen Arbeitsstellen – Lernprozesse aus. Diese Lernprozesse sind auf die Lösung aktueller Situationen, nicht auf den systematischen Erwerb von Kompetenzen gerichtet. Der Erwerb spezifischer beruflicher Kompetenzen entfällt für sie auf Grund der aussichtslosen beruflichen Perspektive. Die jetzige Situation entspricht in ihrer Diskontinuität und Unbestimmtheit weitgehend ihrer bisherigen Erwerbsbiographie, die auch ohne klares Berufsprofil verlief.

Aus dem Tageslauf ist auch erkennbar, dass sie in ihrer Lebensführung sehr verschiedene Tätigkeitsbereiche parallel (separiert) bewältigt. Einzelne der Tätigkeiten muss sie selbst vorstrukturieren. Insofern realisiert sie eine sehr

aktive Lebensführung mit permanenter Selbstmotivation. Eine bewusste Integration der Tätigkeiten und ein systematischer Transfer von Kompetenzen ist nicht feststellbar. Die Tätigkeit im Kirchenrat sichert ihr über wechselnde Arbeitssituationen und Arbeitserfolge hinweg eine personale Identität, die auch sinnstiftend wirkt und einen integrativen Lebenszusammenhang ermöglicht.

Fallstudie 2, Herr S.

44 Jahre, Bankangestellter, verheiratet, eine Tochter, Mittelstadt

Lebenslauf

Herr S. hat nach dem Besuch der polytechnischen Oberschule den Beruf eines technischen Zeichners erlernt und – unterbrochen durch den Grundwehrdienst – in einem Großbetrieb in einem Entwicklungsbüro gearbeitet. In dieser Zeit wurde er als Kassierer der Gewerkschaftsorganisation des Betriebs eingesetzt und hat diese Tätigkeit fast zehn Jahre – ohne Beanstandung wie er betont – ausgeführt. Nach der Auflösung seines Büros hat er sich trotz seines Alters für eine Banklehre beworben, die im Zusammenhang mit dem Sozialprogramm der betrieblichen Umstrukturierung angeboten wurde. In einer verkürzten Ausbildung hat er den Abschluss als Bankkaufmann erworben. Seit dieser Zeit ist er in einer Zweigstelle einer großen Bank tätig, gegenwärtig durchläuft er eine Qualifikation als Anlageberater. Seine Arbeitsbiographie ist weitgehend kontinuierlich, seine Arbeitsperspektive langfristig. Seine Bank hat ihn in den Kulturverein des Orts delegiert, um dort die Interessen der Bank wahrzunehmen. Mit dieser Aufgabe identifiziert er sich in hohem Maße und fühlt darin eine Aufwertung seiner Person.

Tageslauf (Sonnabend)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|---|----------------------|
| 8.00 | aufstehen | | |
| 8.10 | Frühstück mit Ehefrau und Tochter | | |
| 8.40 | Zeitung (Börsenentwicklung) | Ermittlung der Börsenwerte der eigenen Aktien, Rückkopplung der eigenen Voraussagen | Vergleich |
| 9.40 | Prospektvergleich zwecks Kaufs eines Druckers | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|--|----------------------------|
| 9.45 | Fahrt zur Tankstelle und zu Vobis, Kauf eines Druckers | Kriterien der Druckerqualität, Chance finanzieller Vergünstigungen – Verwunderung über fehlende Teilzahlungsgeschäfte | Gespräch mit Verkäufer |
| 11.35 | zu Hause, Installation des Druckers | Druckerbedienung | Bedienungsanleitung, Gerät |
| 12.45 | Mittag essen mit Ehefrau | Information zu Gar- und Wärmzeiten | Gespräch |
| 13.05 | Zeitung lesen | Tagespolitik | Zeitung |
| 13.40 | Mittagsschlaf | | |
| 14.20 | Kaffee trinken mit Ehefrau | | |
| 14.45 | Volksfest in Diakonie mit Ehefrau und Kind besucht | Leute kennen gelernt, Bestimmungen des Sozialhilfegesetzes, Einkommens- und Sparsituation | Gespräch |
| 17.30 | Sport, Jogging mit Kollegen aus dem Kulturverein | | |
| 18.30 | duschen | | |
| 18.55 | Internet | Entwicklung internationaler Finanzmärkte | systematische Recherche |
| 20.00 | fernsehen | Tagespolitik | |
| 22.30 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: wirtschaftliche Situation von Kommunikationspartnern, Haushaltsführung, Börsenentwicklung

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Transfer, Hypothesebildung, Gespräch, Antizipation, Reflexion praktischen Erprobens

Modus der Lebensführung: Vermischung von Freizeit und Erwerbstätigkeit, dominanter Bezug zur Arbeitssphäre, vorstrukturiert

Identitätskonstruktion: in hohem Maße fremdbestimmt, arbeitsorientierte Identitätskonstruktion, aus der Arbeit heraus auch die wert- und sinnstiftenden Momente der Lebensführung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Aufbau eines eigenen finanzwirtschaftlichen Lernfelds, Nutzung von Gesprächssituationen zur Erweiterung des Aktionswissens

Der Tageslauf lässt erkennen, dass Herr S. sich auch in seiner Freizeit und in seiner Alltagsorganisation auf potentielle Bedürfnisse seines beruflichen Erwerbslebens orientiert. Lernsituationen werden von ihm systematisch gesucht und selbstorganisiert gestaltet (Börsenteil der Zeitung, Internet, Gespräche beim Spaziergang), vorrangige Lernstrategien sind das Gespräch und die Informationsrecherche, weniger das rationale Reflektieren über Kompetenzentwicklung. Die Motivation zum Lernen erwächst aus dem Wunsch heraus, seine Arbeit gut zu machen und in der Bank positiv aufzufallen, die Möglichkeit personalen Kompetenzgewinns werden nicht reflektiert. Insofern ist seine Lernperspektive begrenzt und nur in Bezug auf die Erwerbsbiographie offen. Andere Lernfelder (Bürgerverein) werden ihm zugeteilt, wobei er diese Tätigkeiten wieder für mögliche Betriebsbedürfnisse instrumentalisiert. Insofern ist seine alltägliche Lebensführung von hoher Aktivität und bewusster Integration in das Berufsleben bestimmt. Dabei bewahrt er sich Räume für private Interessen (Fernsehen), wobei die geringe Integration des Familienlebens auffällig ist. Auch soziale Kontakte werden zumindest situativ (die Gespräche zum Volksfest) für die Entwicklung seiner beruflichen Kompetenz genutzt.

Fallstudie 3, Frau A.

50 Jahre, Diplomwirtschafterin, arbeitslos, allein stehend,
zwei Töchter, Großstadt

Lebenslauf

Frau A. ist in den Nachkriegsjahren als Kind eines proletarischen Elternhauses das Abitur und ein Lehrerstudium ermöglicht worden. Nach ihren Worten musste sie ihren Weg "alleine suchen". Den Beruf als Lehrerin kann sie aus gesundheitlichen Gründen nur zwei Jahre ausüben und nimmt eine Tätigkeit in der Verwaltung auf. Sie arbeitet sich zum Leiter einer Abteilung auf und wird zu einem Fernstudium an eine Fachschule delegiert. Diesem Studium schließt sie auf eigenem Wunsch ein zweites als Diplomfinanzwirtschafter an, das sie aber – durch die Geburt der zweiten Tochter – nicht zu Ende führt. Sie wechselt in einen Außenhandelsbetrieb über und arbeitet als Abteilungsleiterin. Ihr Mann ist in demselben Betrieb tätig. Sie optimiert Arbeitstätigkeit, Betreuung der Töchter und Hausfrauenarbeit. Während der Wende wird der Außenhandelsbetrieb aufgelöst, sie ist nur noch in Kurz- später Nullarbeit tätig und gestaltet sich ihre Arbeitszeit nach Ermessen. In dieser Zeit arbeitet sie sich in das westdeutsche Finanzrecht ein und erwirbt sich eine umfassende finanz-

rechtliche Kompetenz. Nach ihrer Entlassung bewirbt sie sich als freie Mitarbeiterin auf Provisionsbasis bei einer westdeutschen Finanzgesellschaft und baut einen Kundenstamm auf. Das Unternehmen erweist sich als betrügerisch, Frau A. hat trotz Sicherungsstrategien erhebliche finanzielle Verluste. Es gelingt ihr, als Lehrerin für Finanzwirtschaft in einer privaten Fachschule eine Festanstellung zu erhalten. Ihre Arbeitsperspektive bleibt trotzdem unsicher, da die Firma von den Zuschüssen des Arbeitsamts abhängig ist. Frau A. baut sich deshalb eine Existenz als Anlagen- und Lohnsteuerberaterin auf, in die sie jederzeit wechseln könnte, und die sie zugleich als wesentliche Erkenntnisquelle für ihre berufliche Tätigkeit nutzt. Die parallele Berufsstrategie optimiert sie im Sinne ihrer beruflichen Kompetenz, andere Bereiche kann sie sich auf Grund zeitlicher Belastung allerdings nicht mehr erschließen. Ihre sinnstiftende Lebensphilosophie leitet sie aus den biographischen Erfahrungen ab, ihre Arbeitsbiographie erscheint trotz einzelner Brüche als kontinuierlich, die Arbeitsperspektive im finanzrechtlichen Bereich langfristig gesichert. Kurzzeitig arbeitet sie in einem Bürgerkomitee mit, das im Wohnquartier den Lebensraum erhalten bzw. gestalten will. Die Mitarbeit erweist sich als günstige Gelegenheit, ihren Kundenstamm zu vergrößern.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|---|---|
| 6.30 | aufstehen, Frühstück, Zeitung lesen | Beibehaltung des Lebensrhythmus | |
| 7.30 | aufräumen | | |
| 8.00 | Arbeitsplanung für den Vormittag zur weiteren Qualifikation als Steuerberater | Konstituierung, Wichtung und Ordnung des Tätigkeitsfelds | Vergegenwärtigung der Anforderungen und Reflexion der eigenen Kompetenzen |
| 8.30 | Pflege der Kundenkartei, Versuch einer telefonischen Terminvereinbarung | | |
| 9.15 | Artikel, Finanzzeitschrift lesen, Exzerpt anfertigen | Zielgerichtete Informationssuche in Bezug auf Kundensituation | selektive Informationsaufnahme, Transfer auf Problemsituation gedankliches Durchspielen |
| 10.30 | Entwurf eines Dokuments | Speicherung, Idee eines Speichers für Behörden-schreiben | Konstruktion eines Anwendungsfelds |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|--|---|---|
| 11.00 | Recherche weiterer Dokumente, Anlage des Speichers | | |
| 12.00 | Rückgriff auf Finanzzeitschrift | Information über Anlageberatung | Gleichzeitigkeit, Einordnung von Information in parallele Problemfelder |
| 13.00 | Mittagessen, Kosmetikkatalog ansehen | Pflegemöglichkeiten der alternden Haut | Katalog |
| 14.00 | Telefonat mit einem Freund | Informationen über den derzeitigen Mietspiegel in Prenzlauer Berg, Möglichkeiten der Förderung bei Gründung einer Gaststätte, Verabredung | Problemsensibilität |
| 14.15 | Information über Fördermöglichkeiten | Reflexion über Informationsquellen, Rückgriff auf PC, Eingabe des Exzerpts in PC | Rückgriff auf selbstkonstruierte Informationsreservoirs |
| 16.00 | Kundenbesuch | Möglichkeiten der Kostenabrechnung bei Selbstständigen | Transfer von bekannten Fällen (Präcedenznutzung) |
| 19.00 | Besuch beim Freund | Kostenplan bei Neugründung, Zusammenstellung vorhandener Förderbestimmungen, eigene Ressourcen | systematisierende Reflexion |
| 22.00 | Diskussion eigener Lebensplanung | Irritation über Lebensplanung des Freundes – Planungsmöglichkeit – Beraterrolle | Variantenvergegenwärtigung |
| 23.00 | Heimweg, schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: finanzwirtschaftliche Zusammenhänge

Auffällige Lernstrategien: Transferkultur, Interpretation und Deutung, Präcedenzrückgriff, parallele Informationsverwertung, Selbstbezug der Informationsrecherchen

Modus der Lebensführung: arbeitsszentriert

Identitätskonstruktion: entwickelte Selbstorganisationsfähigkeit, Offenheit der eigenen Lebensplanung, Konstruktion eigener Lebensalternativen

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Speicherungs- und Zugriffsmöglichkeit des eigenen Fachwissens, Aufgreifen und Analyse von rechtlich relevanten Alltagssituationen, Aufbau eines sozialen Netzes, das eine Erweiterung der finanzrechtlichen Kompetenz fordert

Aus dem *Tageslauf* ist erkennbar, dass in der alltäglichen Lebensführung von Frau A. extensiv und intensiv die berufliche Arbeitstätigkeit dominiert (eine aktive Berufszentrierung) und die dafür notwendige Kompetenzentwicklung angestrebt wird. Dabei praktiziert sie – in Fortführung ihrer biographischen Lebenskonzeption – eine selbstbestimmte und autonome Lebensführung, in der sie sich ihre zeitlichen und räumlichen Vorstrukturierungen selbst organisiert.

Sie sucht und organisiert sich auch an diesem Tag systematisch Lernsituationen und entwickelt reflektierte Lernstrategien, die sie in ihr Lebenskonzept des “Self-made-Wife” einpasst.

Entstehende Lernsituationen erfasst sie sensibel und rasch, wobei sie diese innovativ in die Erwerbszusammenhänge einordnet, die selbst erworbene Kompetenz im Umgang mit IuK-Technologien wird von ihr optimal eingesetzt. Dabei ist der hohe Grad antizipativer und planender Tätigkeitsorganisation auffällig. Andere Tätigkeitsbereiche (Kontakte zum Freund, Kosmetik) erscheinen gegenüber der parallel organisierten zweifachen Erwerbstätigkeit als zweitrangig, so dass auch Transferprozesse zwischen privaten und erwerbsorientierten Lebensprozessen nicht zum Tragen kommen. Ihre Lebensführung ist insofern in hohem Maße entgrenzt und zugleich integrativ. Die parallelen Erwerbstätigkeiten werden von ihr systematisch verknüpft, der Kompetenztransfer zwischen beiden Bereichen ist permanent und wird nicht mehr reflektiert, beide Erwerbssphären verschmelzen zu einem Berufsprofil. Der Erwerbstätigkeit werden auch soziale Beziehungen untergeordnet, wobei sie auch ihre soziale Kompetenz betont.

Fallstudie 4, Herr N.

35 Jahre, Lehrer (Deutsch-Geschichte), geschieden,
gegenwärtige Tätigkeit Sozialarbeiter, Großstadt

Lebenslauf

Herr N. wird als jüngstes von vier Geschwistern im thüringischen Altenburg geboren. Im Alter von zwei Jahren verlässt er die DDR – seine Eltern sind

Diplomaten – und lebt, nur mit kurzen Unterbrechungen, bis zum 12. Lebensjahr in verschiedenen Ländern Afrikas. Nach seiner Rückkehr ist er im Internat nahe Berlins und beendet die 10. Klasse. Anschließend nimmt er eine Ausbildung zum Baufacharbeiter mit Abitur auf und leistet seinen Wehrdienst (drei Jahre) in Berlin. Das darauf folgende Studium zum Bauingenieur (in Cottbus) bricht er nach einem Jahr ab. Von 1989 bis 1996 studiert er Germanistik und Geschichte im Lehramt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Seine Ehe ist in der Zwischenzeit geschieden, das Kind bleibt bei der Mutter, er selbst lebt allein, ohne weitere Bindungen einzugehen. In der kurzzeitigen Berufstätigkeit im Referendariat vermag er sich nicht durchzusetzen und erfährt vielfache Zurücksetzungen und Misserfolge. Auf Vorschlag der pädagogischen Betreuer stellt er einen Antrag auf Berufsunfähigkeit, der auch genehmigt wird. Er bemüht sich nach längerem Warten auf Anraten von Freunden um eine Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich und erhält eine befristete Stelle für eine Tätigkeit im betreuten Wohnen für auffällig gewordene Jugendliche. Nach kurzer Zeit gibt er die Tätigkeit auf, weil er meint, sich nicht durchsetzen zu können. Seine Erwerbsbiographie scheint zwar durch größere Brüche gekennzeichnet zu sein, verbleibt aber im pädagogischen Bereich und öffnet sich für ihn auch immer wieder in diesem Tätigkeitsfeld. Seine Perspektive hinsichtlich der Erwerbstätigkeit ist daher zwar begrenzt, aber nicht aussichtslos. Durch Vermittlung wiederum von Freunden nimmt er eine Tätigkeit als Erzieher in einem Wohnheim einer mecklenburgischen Kleinstadt auf.

Tageslauf (Wochentag – arbeitsfrei)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|--|-----------------------------|
| 9.15 | aufstehen, Morgentoilette, Radio hören (Nachrichten, Informationen) | | |
| 9.30 | verstauchtes Fußgelenk mit Salbe einschmieren | bevorstehende Unternehmung zwingt zur Entscheidung über Bandagierung – fehlende Bandagen – Ersatzmöglichkeit? Entschluss, eine Hausapotheke einzurichten | Rückgriff auf med. Ratgeber |
| 9.40 | Frühstück, dabei Radio hören | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|--|--|
| 10.30 | aufräumen, Katzentoi- lette reinigen | | |
| 10.45 | Entscheidung über Ziel, Anruf bei Freunden, Rucksack packen | Reflexion über Sinn des Unternehmens – Unsi- cherheit – ergebnisloser Anruf – beim Einpa- cken: Offenhalten der weiteren Tätigkeit | Rückfrage und Verstän- digung |
| 11.15 | mit S-Bahn nach Bernau fahren, Buch lesen | Bahntarife und Ver- günstigungen | Rückfrage beim Service- dienst |
| 11.45 | vom S-Bhf. Bernau mit Fahrrad zum Liep- nitz-See fahren | Verzicht auf Kartenstu- dium, Nutzung der Hin- weisschilder | Nutzung vorgegebener Empfehlungen |
| 12.15 | über Lagerplatz ent- scheiden, schwimmen, Buch lesen (zur Sonnen- finsternis) zweites Buch | Rückfrage bei lagernder Gruppe, Ablehnung, Be- stätigung der eigenen Zurückhaltung, Erklärung, wie es zu ei- ner Sonnenfinsternis kommt | Rückgriff auf Buch |
| 13.30 | Abbruch, mit dem Fahr- rad nach Oranienburg/ NKWD-Gräber fahren | | |
| 15.00 | Imbiss einnehmen | | |
| 15.30 | S-Bahn-Fahrt von Ora- nienburg nach Bln.- Bornholmer Str. | Diskussion um Aufstel- len des Fahrrads mit an- deren Fahrgästen, die gleichfalls Fahrräder mithaben, Verzicht auf weitere Reaktion | abwarten der eintreten- den Folgen |
| 17.15 | einkaufen | | |
| 19.00 | Abendbrot | | |
| 20.15 | Fahrradreparatur (Schlauchwechsel) – Rückruf bei Freunden | fehlender Ersatz- schlauch zwingt zur Re- paratur durch Kleben, Erinnerung an ähnliche Situation in der Kind- heit, zusammensuchen der Utensilien – fehlen- der Gummikleber, Ab- bruch | Aktivierung unvollstän- diger Informationen |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|---|---|---------------|
| 21.00 | Aufbruch zu einer Tankstelle – ergebnislose Nachfrage nach einem Ersatzschlauch | Information über Serviceleistungen einer Tankstelle | Beobachtung |
| 21.30 | Rückkehr und fernsehen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: technische Reparaturleistungen, Haushaltsorganisation, soziale Beziehungen

Auffällige Lernstrategien: reaktives Lernen durch Rückfragen oder Rückgriff auf Normative, Dominanz geschlossener Lernsituationen ohne Entscheidungsmöglichkeit und Reflexionsmuster, Tendenz des Verschließens gegenüber Lernmöglichkeiten

Modus der Lebensführung: situativ, in der Erwartung von Vorstrukturierungen und Angeboten, seine Bereitschaft, sich selbst zu organisieren, scheint gestört zu sein

Identitätskonstruktion: Reflexion der eigenen Durchsetzungsfähigkeit, negative Rückkopplungen des eigenen Selbstwerts

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: separierte Tätigkeitsbereiche ohne erkennbare Transferleistungen

Der *Tageslauf* lässt erkennen, dass er seine alltägliche Lebensführung reaktiv organisiert. Seine Arrangements mit Anforderungen oder Angeboten der Umwelt werden an diesem Tage aus der Situation heraus und meist unter dem Einfluss von Freunden oder Bekannten entschieden. Dabei lernt er durch Erfahrung (wie z. B. der Auseinandersetzung am See), organisiert sich aber auch an diesem Tage selbst keine Lernsituationen und reflektiert auch nicht über mögliche oder vollzogene Lernprozesse. Das Verhältnis zwischen seiner Freizeit (Privatzeit) und seiner Arbeitstätigkeit bleibt separiert, seine Arbeitstätigkeit spielt weder aktuell noch potentiell irgendeine Rolle. Bezüge oder Transfers zwischen den Tätigkeitsphären finden nicht statt. Die Arbeitswelt scheint als eine ihm fremde Welt verdrängt zu werden, ohne dass die außerhalb der Arbeitswelt existierenden Verhältnisse von ihm gestaltet würden. Herr N. scheint seine Lebensführung weniger zu gestalten, sondern sich durch die fremdbestimmten Vorstrukturierungen treiben zu lassen. Insofern gestaltet er auch nicht das Verhältnis zu einer aktuellen oder potentiellen Erwerbstätigkeit und reflektiert auch nicht möglichen beruflichen Kompetenzgewinn oder -verlust.

Seine Lebensführung kann in Bezug auf die berufliche Tätigkeit als *reaktiv und separiert* bezeichnet werden.

Fallstudie 5, Frau H.

28 Jahre, Lehrerin (Musik/Geschichte), ledig,
z. Z. an Grundschule tätig, Großstadt

Lebenslauf

Nachdem Frau H. ihre frühe Kindheit vorrangig bei den Großeltern in Sachsen-Anhalt verbrachte, siedelt die Familie, deren einziges Kind sie ist, nach Schwerin. 1977 wird sie eingeschult, ab der 9. Klasse besucht sie eine Spezialklasse für Musik an der EOS der Bezirksstadt. Nach dem Abitur nimmt sie ein Lehrerstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin für die Fächer Musik und Geschichte auf. Nach ihrem Studiumabschluss 1995 durchläuft Frau H. ein 2-jähriges Referendariat und erhält danach sofort eine befristete Teilzeitstelle an einer Grundschule in einem Dorf bei Straußberg. In ihrer jetzigen Berufstätigkeit erfährt sie Anerkennung und Bestätigung, so dass sie mit einer langfristigen Arbeitsperspektive rechnen kann. Frau H. wohnt weiterhin in Berlin und geht dort auch ihrem Hobby, dem Chorsingen, nach.

Tageslauf (Ferientag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|--|--|---|
| 9.30 | aufstehen, hygienische Verrichtungen | | |
| 10.00 | Frühstück, neue CD anhören (Rock / Pop) | Information über Komponist u. Texter sowie Ausdrucksmittel, Vergleich mit anderen Aufnahmen | CD-Cover, Rückgriff auf andere CD |
| 10.45 | Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Freund | | |
| 11.30 | gemeinsamer Besuch einer Ausstellung im Gropius-Bau (Teil I) | Inhalte zur Entwicklung in Deutschland zwischen 1919 und 1998: Modus der politischen Wertung, Wertungsmöglichkeiten, Wertungsinteressen, Relativierung von Wertungen | kognitive Analyse, kritische Reflexion eigener bisheriger Wertungen |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|---|---|
| 13.30 | Hinweis der Ausstellung auf Landeszentrale für politische Bildung, Fahrt und Literatúrauswahl | Information über künftige kostenlose Literaturbeschaffung | |
| 14.00 | Mittag essen mit Freund | | |
| 14.45 | Besuch des zweiten Teils der Ausstellung mit Freund | Alltagsleben, Kultur und Literatur in der DDR und BRD, Reflexion über mögliche Anregungen für den Unterricht, Konstruktion von Unterrichtsideen | antizipativer Transfer – gedankliches Probehandeln |
| 16.00 | gemeinsame spontane Entscheidung, den Reichstag aufzusuchen (mit öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß) | Stadtplanung und Stadtbild – die Vergegenwärtigung des eigenen Berlinbilds, Erarbeitung einfacher Orientierungsregeln, Informationsspaziergang mit der eigenen Klasse? | systematisieren und ordnen |
| 17.30 | gemeinsamer Besuch eines Cafés – Reisekataloge | Möglichkeiten von Silverster-Reisen in europäische Metropolen, die eigene Reiseplanung, Reflexion über die eigene Art des Reisens, Ablehnung des kataloggeführten Reisens | gedankliches Durchspielen der eigenen terminlichen und zeitlichen Möglichkeiten |
| 18.30 | Heimweg und Einkauf allein | | |
| 19.30 | Bücher von der Landeszentrale ordnen | Ordnungsprinzip der Bücher? Vergleich verschiedener Prinzipien, Verzicht auf ein Prinzip | Vergleich |
| 20.00 | fernsehen (Nachrichten, Krimi) | aktuelle Informationen zur Weltpolitik | selektive Informationsaufnahme |
| 21.15 | Musik hören und neue Bücher ansehen | | |
| 22.15 | Kulturmagazin ansehen | regelmäßige Nutzung der TV-Sendung, um das eigene (Unterrichts)wissen zu aktualisieren | Akkumulierende und verdichtende Informationsaufnahme |
| 23.00 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: kulturhistorische und -politische Zusammenhänge

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch kognitive Analysen und Vergleiche, gedankliches Probehandeln, Perspektivenwechsel im Gespräch, systematische Informationssuche

Modus der Lebensführung: systematische Konstituierung von alternativen Handlungsfeldern

Identitätskonstruktion: autonome und selbstbewusste Gestaltung bei Öffnung und Korrektur, kritische Reflexion eigener Verfahrensweisen

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Transfer von Informationen und Kompetenz aus dem sozialen Umfeld in die Berufstätigkeit (aktuelles Wissen um die Kulturszene für die Vorbereitung von Unterrichtsstunden), Herausbildung der Wertungsfähigkeit

Der *Tageslauf* lässt erkennen, dass sie ihre Lebensführung autonom gestaltet, was ihr durch das Singledasein erleichtert wird. In ihrer Alltagsorganisation auch an diesem Tag sucht sie eine Balance zwischen Erwerbstätigkeit, Freizeitaktivitäten und sozialen Beziehungen, wobei die Berufstätigkeit die anderen Bereiche dominiert, sie praktiziert im Verlauf des Tags eine entgrenzte Lebensführung. Entsprechend öffnet sie sich nicht nur gegenüber Lernsituationen, sondern sie organisiert bewusst solche Lernmöglichkeiten (Museumsbesuch, CD-Konsum), die sie aktuell oder potentiell auch für die Berufstätigkeit nutzen kann. Dazu hat sie Routinen entwickelt (TV: Kulturmagazin, Nachrichtensendungen, Informationssendungen), die sie unter der Sicht der IuK-Technologien weiter ausbauen will. Sie überträgt gedanklich Freizeitsituationen auf mögliche Arbeitssituationen (Museumsbesuch mit der Klasse) und reflektiert systematisch über mögliche Kompetenzgewinne bei Lernsituationen. Insofern schöpft sie die Lernmöglichkeiten ihres sozialen Umfelds für den beruflichen Kompetenzgewinn optimal aus, wobei sie ihre biographisch erworbenen kognitiven und sozial-kommunikativen Ressourcen nutzt.

Ihre alltägliche Lebensführung könnte in Bezug auf die beruflichen Tätigkeit als *systematisch und integrierend* bezeichnet werden.

Fallstudie 6, Frau K.

27 Jahre, Anästhesieschwester, verheiratet,
gegenwärtig Erziehungsurlaub, zwei Kinder, Mittelstadt

Lebenslauf

Frau K. muss den Besuch einer EOS-Speziialschule (Sprachen) aus gesundheitlichen Gründen abbrechen. In der Rehabilitation wird sie in einem Kindergar-

ten eingesetzt, erfährt in der Arbeit mit den Kindern Bestätigung und entscheidet sich für eine Kindergärtnerinnenausbildung. Die Ausbildung schließt sie mit Erfolg ab, das Elternhaus hat sie verlassen und sich in B. eine Wohnung gesucht. Während der Wende engagiert sie sich in der Studentenvertretung und in studentischen Diskussionen. Nach ihrer Ausbildung findet sie in B. keine Stelle als Erzieherin und nimmt eine Krankenschwesternausbildung auf. In der Zwischenzeit hat sie geheiratet und ist in eine mecklenburgische Kleinstadt gezogen. Trotz Erkrankung und Fehlgeburt setzt sie ihre Ausbildung fort und schließt mit Erfolg ab. Sie identifiziert sich in hohem Maße mit ihrer Tätigkeit, trotzdem findet sie im Krankenhaus keine Anstellung. Sie bewirbt sich für eine Tätigkeit in der medizinischen Hauspflege. Die Tätigkeit füllt sie nicht voll aus, deshalb ergreift sie die Möglichkeit zu einer Teilzeittätigkeit als Anästhesieschwester. Diese Tätigkeit muss sie abbrechen, als sie ein zweites Kind erwartet. Ihre Erwerbskarriere ist insofern als diskontinuierlich, aber aufstiegsorientiert zu bezeichnen. Ihre Arbeitsperspektive ist offen und unsicher. Sie betreibt sehr aktiv ihre Wiedereingliederung ins Berufsleben, die sie zwar an ihre medizinische Qualifikation bindet, aber auch für andere Tätigkeiten offen hält. Sie hat sich selbständig in den PC eingearbeitet, sucht eine Krankenhausanbindung, um zur Fachschwesternausbildung zu gelangen und hat sich auch für einen Kurs in der Volkshochschule beworben, um die Anerkennung als Erzieherin zu erreichen. Außerdem hat sie mehrfach auf Stellenanzeigen reagiert, um den gegenwärtigen Bedarf und die Anforderungen zu testen.

Tageslauf

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|---|----------------------|
| 7.00 | aufstehen, älteren Sohn versorgen, hygienische Verrichtungen | | |
| 7.30 | Frühstücksvorbereitung für älteren Sohn und Ehemann | Organisation der Arbeitsteilung im Haushalt | |
| 7.40 | gemeinsames Frühstück mit Ehemann und älterem Kind | | |
| 8.00 | Ehemann bringt älteren Sohn in die KITA, aufräumen | | |
| 8.30 | jüngeres Kind anziehen, stillen | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|---|---------------------------------------|
| 9.00 | Wäsche, aufräumen | vergebliches Optimierungsbemühen | |
| 9.30 | Rückbildungsgymnastik in Frauengruppe | Gymnastikprogramm | beobachten, erproben, systematisieren |
| 11.00 | Haushalt und Vorbereitung des Mittagessens | zeit- und Kosten sparende Vorbereitung des täglichen Mittagessens | |
| 12.00 | älteres Kind aus KITA abholen, Gespräch mit Erzieherin über die heutigen Verhaltensweisen des Jungen | Beobachtung und Vergleich der kindlichen Verhaltensweisen, Reflexionen über eigene kindliche Verhaltensweise, Verunsicherung über mögliche Verhaltensstörungen | Gespräch |
| 12.30 | Mittag essen mit Ehemann und älterem Kind, Post | | |
| 13.00 | Säuglingsbetreuung, Mittagsschlaf des älteren Kindes | | |
| 13.30 | eigener Mittagsschlaf, Zeitung lesen | | |
| 14.30 | Kaffee trinken | | |
| 15.00 | mit dem älteren Kind in Kinderselbsthilfegruppe turnen | Informationen über körperliche Belastungsfähigkeit, Koordinierungsforderungen, Reflexion über eigenen Beitrag zum Kinderturnen in der Gruppe, Diskussion mit den Frauen | |
| 16.20 | Gespräch mit der Leiterin über eigene Unterstützungsmöglichkeit | | |
| 16.30 | Rückweg, mit einer Bekannten treffen, für den Abend verabreden | | |
| 17.00 | Heimkehr, Säuglingspflege, spielen mit älterem Kind | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|---|----------------------|
| 18.00 | Aufbruch zum PEKIP – Säuglingsturnen | Reflexion über eigene Kompetenz, eine solche Veranstaltung zu leiten, Beobachtung der Verhaltensweisen, eigene Einwirkungsstrategien erproben | Versuch und Irrtum |
| 19.00 | Abendbrot essen mit Ehemann und älterem Kind | | |
| 19.30 | Kinder zu Bett bringen gemeinsam mit Ehemann | | |
| 20.00 | verabredeter Besuch mit befreundetem Ehepaar | Gespräch über Kindererziehung, Rollenverteilung der Eltern, Erörterung der Teilnahme im Evangelischen Mütterwerk | |
| 22.00 | Nachtschlaf | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: Haushaltsorganisation, Zeitmanagement, Erziehungssituationen, Partnerschaftsbeziehungen

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Beobachtung und Vergleich, Selbstreflexion, Organisation von institutionell gebundenen, aber selbstorganisatorisch zu bewältigenden Lernsituationen

Modus der Lebensführung: familien- und gruppenorganisiert, bewusst formelle Bindungen suchend, integrativ und integrierend, strategisch

Identitätskonstruktion: Selbstaufwertung durch selbstorganisierte Tätigkeiten, Identität als Mutter und Berufstätige – das Vereinbarkeitsstreben

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Kompetenzerhalt als Erzieherin, Kompetenzentwicklung für potentielle Berufstätigkeit (im pädagogischen Bereich verbleibend) akkumulierend

Aus dem *Tageslauf* ist zu erkennen, dass ihre Lebensführung familienorientiert ist. In ihrer alltäglichen Lebensführung durchläuft sie als Mutter und Hausfrau einen intensiven Lernprozess hinsichtlich Haushaltsorganisation, Arbeitsteilung, Zeitmanagement, den sie auch weitgehend selbstorganisiert

bewältigen muss. An anderen Tagen integriert sie in ihre Lebensführung vielfältige Interessen (lesen, basteln, Musik hören), die sie z. T. in ihren Ausbildungen kennen gelernt hat und z. T. auch bewusst betreibt, um "auf dem Laufenden zu bleiben". An diesem Tag sucht sie im Zusammenhang mit den beiden Kindern verschiedene Formen der sozialen Anbindung: In der EEFB (Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung) ist sie an einer Selbsthilfegruppe beteiligt, die sich selbstorganisatorisch aus einer Schwangerengruppe herausbildete, jetzt als Gruppe zur Rückbildungsgymnastik fungiert und perspektivisch eine Gruppe für Babyschwimmen bilden will. In einer Gruppe von Frauen derselben Einrichtung ist sie an einer Turngruppe für Kinder beteiligt, die aus einer PEKIP (Prager Eltern-Kind-Programm)-Gruppe hervorging. Im Rahmen dieser Gruppe hat sie selbst zwei Spielnachmittage übernommen. Diese Arbeitstätigkeiten, die auch als Bürgerarbeit gefasst werden könnten, erachtet sie potentiell bedeutsam auch für ihre berufliche Kompetenz als Erzieherin. Die sozialen Kontakte sieht sie weniger unter der Sicht künftiger Berufsmöglichkeiten, sondern eher als Mittel, um selbst aktiv, "mit den Leuten im Gespräch zu bleiben" und neue Formen der Kindererziehung kennen zu lernen.

Sie konstruiert ihren Lebenszusammenhang, der gegenwärtig voll der Familienarbeit untergeordnet ist, unter der Sicht künftiger beruflicher Tätigkeit, akkumuliert strategisch und bewusst vielseitig verwendbare Kompetenzen und versucht eine kulturvollle Familienatmosphäre mit Traditionen und Ritualen zu entwickeln.

Ihre alltägliche Lebensführung ist in Bezug auf die berufliche Tätigkeit als *strategisch (akkumulierend) und offen*, evtl. als partikular optimierend zu bezeichnen.

Fallstudie 7, Herr K.

62 Jahre, Hochschulabschluss, Universitätsmitarbeiter, verheiratet

Lebenslauf

Nach dem Abitur absolviert Herr K. ein Lehrerstudium (Geschichte und Geographie). Ist im Folgenden Landschullehrer, Lehrkraft an einer Fachschule, Assistent und Hochschullehrer an mehreren Hochschulen und Universitäten, Mitarbeiter der Akademie. Nach der Wende erfolgt die Abwicklung. Verbleibt über mehrere selbst erarbeitete DFG-Projekte in der Forschung und zeitweilig auch in der Lehre. Wird in mehreren Forschungsgruppen und -gremien tätig.

Tageslauf (Sonntag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|---|---|---|
| 7.00 | aufstehen/hygienische Tätigkeiten, Frühstücksvorbereitung | | |
| 7.30 | frühstücken, Radio hören | Senderspeicherung? | |
| 7.40 | Zeitung lesen | Wohn- und Mietrechtsänderungen, Rückgriff auf eigenen Mietvertrag | juristische Kompetenz, Zuständigkeitsbewusstsein |
| 8.00 | wöchentliche Finanzplanung | | Ressourcenplanung |
| 8.20 | Tagesablauf planen: wichtige Tätigkeiten und Festlegungen | | Zeitmanagement |
| 8.30 | Vorgartenarbeiten/Unkraut jäten/Bodenlockerung und -mischung, Gespräch mit Nachbarn: Frage nach Wässerungsmöglichkeit | Methoden der Bodenverbesserung | soziales Lernen in der Hausgemeinschaft: Kompromissbereitschaft und Verzicht auf Selbstbehauptung (nachträgliches Reflektieren, etwas gelernt zu haben) |
| 10.20 | Hausflur reinigen | | |
| 11.00 | Mittagessen vorbereiten | | |
| 11.20 | E-Mail | Fax über E-Mail öffnen | |
| 11.25 | Sohn anrufen | | |
| 11.30 | Artikel New Germany, Abstract-Übersetzung | | systematische Anstrengungen zum Spracherwerb |
| 13.00 | Mittag essen | | |
| 13.30 | Mittagsruhe | | |
| 14.40 | Pflaster auflegen, Wundsalbe – Gebrauchsanweisung, Gesundheitslexikon lesen | über Wundbehandlung lesen | |
| 14.50 | Regal rücken | | |
| 15.00 | Text für Poster erarbeiten | Präsentationstechnik, Perspektiven, Schrift-dichte, -größe | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|---|---|--|
| 16.00 | Kaffee trinken, Musik hören, Senderabfrage | erneute Senderspeicherung, Anleitung durchlesen, algorithmisch abarbeiten | durch die Technik (PC) erzwungene Bereitschaft/Disziplin zur schrittweisen Abarbeitung |
| 16.40 | Posterarbeit fortsetzen | | |
| 18.00 | Postertext mailen | | |
| 18.10 | mit Ehefrau das Einklinken ins Internet üben | | |
| 18.30 | Rundfunkvortrag ausarbeiten | | |
| 20.00 | Tagesschau und Abendbrot, über Mazedonien diskutieren | Karten lesen im historischen Atlas | |
| 20.15 | TV – Krimi sehen | | |
| 21.45 | TV – Christiansen sehen | | |
| 22.00 | Zeitung – Wochenendbeilage lesen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: Computerwissen, Fremdsprachen, Funktionsweise technischer Geräte, Gartenbestellung

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Rückgriff auf Literatur und Gespräch, Lernoptimierung

Modus der Lebensführung: Erwerbsarbeit und Freizeittätigkeit koordinierend, ohne dass eine Dominanz des einen oder anderen erkennbar wäre, entgrenzte Lebensführung

Identitätskonstruktionen: relative Stabilität ermöglicht offenes Lernen, außenorientierte Selbstwertbestätigung, Konfliktvermeidung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: methodisch die verschiedenen Kompetenzbereiche integrierend

Fallstudie 8, Herr B.

32 Jahre, Student, verheiratet, 1 Kind (1), Großstadt

Lebenslauf

Herr B. wird in F., einer sächsischen Mittelstadt, geboren. Durch die Arbeitstätigkeit des Vaters bedingt, wechselt er bis zum 18. Lebensjahr mehrfach den Wohnort. Nach dem Abitur nimmt er auf persönlichen Wunsch ein Lehrrerstudium auf. Er leistet vorher eine mehrjährige Armeedienstzeit ab (Offizier auf Zeit). Nach Abschluss des Diensts korrigiert er seinen Studienwunsch (Deutsch/Geschichte) mit der Begründung, die durch die Armeedienstzeit auftretenden Defizite nicht aufholen zu können. Während der Wende löst sich der regelmäßige Studienbetrieb und die Seminargruppenorganisation auf, Herr B. ist in seinen Berufsplänen verunsichert. Er übt über TUSMA eine regelmäßige Arbeitstätigkeit im Zeitungsvertrieb und im Winterdienst aus und fühlt sich in der Organisation von Verteilungsprozessen, der Ressourcenverwaltung und der Menschenführung bestätigt. Er bricht sein Studium mit dem Verweis auf Chancenlosigkeit im späteren Beruf ab. Er entscheidet sich für ein Studium an einer Verwaltungsfachhochschule mit Einstellungsgarantie und schließt das Studium erfolgreich ab. Außerhalb des berufsorientierten Studiums beschäftigt er sich intensiv mit Geschichte.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|--|--------------------------------------|
| 6.15 | aufstehen, Radio hören, hygienische Verrichtungen | Tagesinformationen | selektive Aufnahme von Informationen |
| 7.00 | Fahrt zur Arbeit mit Fahrrad | | |
| 7.45 | Ankunft, Gespräch mit Kollegen | Buchempfehlung (interessengebunden außerhalb der Ausbildung), Hintergründe für sie betreffende Behördenentscheidungen und Einblicke in Arbeitsweise erörtert | Gespräch |
| 8.00 | Lehrgangsbeginn | Wissensvermittlung | Mitschrift und selektive Aufnahme |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------------------------|---|--|---|
| Pausen und nach Lehrgangsende | Gespräch mit Kollegen | Empfehlung neuer Computerspiele, Typen von Fahrrad-Gangschaltung | Gespräch |
| 13.20 | Fahrt nach Hause | | |
| 14.10 | Mittag essen mit Ehefrau | | |
| 14.40 | Zeitung lesen | Tagesinformationen | Zeitung |
| 15.00 | Studienarbeit | Vorbereitung einer Klausur, Lösungsschemata für Rechtsfälle lernen, Fallbeispiele durchlesen, Irritationen gegenüber der Informationsfülle | Lehrbücher, selektives Herausschreiben aus Aufzeichnungen (Informationsverdichtung), Entschluss zur Änderung der Informationsspeicherung (PC) |
| 17.00 | gemeinsam Fahrradsitz für Kind kaufen | Typen von Kindersitzen, Scheitern der Verhandlungstaktik zum kostengünstigen Erwerb | Kaufgespräch, notwendige Flexibilität der Strategien des Umgangs |
| 18.30 | gemeinsam Abendbrot essen | | |
| 19.15 | Kind ins Bett bringen gemeinsam mit Ehefrau | Frage der Übertragung psychischer Stimmungen auf das Kind | Selbstreflexion |
| 19.30 | mit Frau bei Küchenarbeit unterhalten | Vor- und Nachteile bestimmter Verhaltensstrategien in der Öffentlichkeit | reflektierendes Gespräch |
| 20.00 | fernsehen gemeinsam mit Ehefrau | Tagespolitik (u. a. Bundesratsentscheidung) | |
| 21.30 | lesen | Funktionsweise des Bundesrats | Buch lesen |
| 22.30 | lesen | Entstehung des Schismas im 13. Jh. zwischen Papst und Kaiser | Buch lesen |
| 23.30 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen bzw. -gegenstände: Arbeitsweise von Institutionen, Computerwissen, Lebensführung, Kinderbetreuung, Funktionsweise technischer Geräte

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Rückgriff auf Literatur, reflexives Lernen mit starkem Selbstbezug, Gespräch, reproduktives Lernen, formelles Lernen als Lernanlass für informelles Lernen, Lernen durch persönliche Verunsicherungen (längerzeitige Lernphasen), interessenbezogenes Lernen

Modus der Lebensführung: sehr stark auf die Erwerbsarbeit und deren Sicherung konzentriert, planmäßig und systematisch die Arbeitstätigkeit vorbereitend

Identitätskonstruktionen: Sicherheitsbedürfnis, Konfliktvermeidung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: alltägliche Verhandlungs- und Verhaltensstrategien als Basiskompetenz, ansonsten separate Bereiche

Fallstudie 9, Herr Sch.

32 Jahre, Polizeibeamter, lebt mit seiner Freundin zusammen, zwei Kinder (4, 1/4) Großstadt

Lebenslauf

Herr Sch. wächst in einer ländlichen Kleinstadt in der Mark auf. Nach der Schule geht er in die Lehre als Werkzeugmacher. Er bleibt seinem Hobby, er spielt Trompete in einem Orchester der Nachbarstadt N., über die Kinder- und Jugendjahre treu. In N. besucht er auch die Musikschule. In der Wendezeit schließt der Betrieb, in dem Herr Sch. arbeitet. Er bewirbt sich für eine Ausbildung bei der Polizei und nimmt zur Überbrückung der Zeit bis zum Beginn der Ausbildung einen Job beim Straßenbau auf. Er absolviert die Ausbildung, arbeitet als Polizist und wird verbeamtet. Anfang der 90er Jahre siedelt er nach Berlin über. In seiner Freizeit spielt Herr Sch. Schach in einem Club.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|-----------------------------------|---|----------------------|
| 6.00 | aufstehen, Frühstück, Radio hören | Geschehnisse der Nacht (Nachrichten und Beiträge) | Radio |
| 6.30 | zur Dienststelle fahren | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|------------|---|--|---------------------------------|
| 7.00-12.00 | Dienstbesprechung, Vorgangsbearbeitung und Auswertung von Strafanzeigen | | |
| 12.30 | Mittag essen mit Kollegen | | |
| 13.00 | erkennungsdienstliche Maßnahmen, Fahrt nach Hause | Vorgehensweise zur Überprüfung eines Mainboards durch einen Sachverständigen | Rücksprache mit RichterIn |
| 16.30 | mit Freundin und Kindern treffen und Besichtigung des Berliner Doms | Geschichte des Doms | Wandtafeln, Informationsblätter |
| 18.30 | Abendbrot mit Freundin | | |
| 19.00 | Beantwortung der Fernschachkarten | Behandlungen von Schacheröffnungen (französisch, sizilianisch) | Schachbücher |
| 20.00 | Tochter mit Freundin ins Bett bringen, Pixiheft vorlesen | vorlesen-erzählen-erklären-unterhalten, eine Dialogtechnik mit Kindern | probieren |
| 20.00 | mit Freundin fernsehen | Nachrichten des Tages, bedrohte Tiere Afrikas (Nashörner) | |
| 21.45 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen und -gegenstände: kulturhistorische und -politische Zusammenhänge

Auffällige Lernstrategien: Rückgriff auf Dokumente und kollegiale Erfahrungen, Lernen durch kognitive Analysen und Vergleiche

Modus der Lebensführung: unvermittelte Parallelität der verschiedenen sehr weitgefächerten Lernfelder

Identitätskonstruktion: fehlender Ichbezug, nicht erkennbare Integrationsleistung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Denkschulung zur Situationsanalyse in dienstlichen Angelegenheiten

Fallstudie 10, Frau L.

55 Jahre, ABM-Kraft, verheiratet, ländliche Gemeinde

Lebenslauf

Frau L. ist ein Landarbeiterkind. Nach Abschluss der 8. Klasse absolviert sie eine Lehre als Verkäuferin. Sie heiratet einen einheimischen Bauern. Ihre berufliche Tätigkeit beginnt in einer Getränkefirma. Während der Aktion "Arbeiter aufs Land" tritt sie in die LPG (Viehzuchtbrigade) ein, wird Gemeinderatsmitglied und engagiert sich für den Umweltschutz. Nach 1989 wird sie arbeitslos. Danach folgen ABM Einsatz im Forst, im Umweltbüro, Weiterbildungskurse in Pflanzenökologie, Landschaftsschutz, wiederholte ABM im Landschaftsdienst, Eingliederung in Langzeitarbeitslosenprogramm, Versuche zur Selbständigkeit (Vermietung, Gaststätte). Gegenwärtig nimmt Frau L. eine Weiterbildung als Fachkraft für Landschaftstourismus wahr.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|----------------------|----------------------|
| 5.30 | aufstehen, anziehen, Kaffee trinken | | |
| 5.45 | Essen für den zu Hause bleibenden Mann vorbereiten | | |
| 6.15 | Mopedfahrt zur Arbeitskollegin im Nachbarort | | |
| 6.20 | Weiterfahrt zum Arbeitstreffpunkt (ca. 25 km entfernt) | | |
| 6.50 | Ankunft, Gespräche | | |
| 7.05 | Arbeitsanleitung durch Arbeitsgruppenleiterin (1+3), Kartierung von Pflanzen in einem Sumpfareal des Kemnitztals, Verteilung von Erkennungsmarken, Kartierungsschablonen, Zähltabellen (bekannte Arbeitsmaterialien) | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|--|---|
| 7.40 | Aufbruch zum Kemnitztal unter Leitung der Arbeitsgruppenleiterin (ca. 8 km) | | |
| 8.10 | Gang zum Areal, prüfen der Begehbarkeit, Gespräch über Bodenbeschaffenheit, Wasserstau und Begehbarkeit | Begehbarkeit? | probieren |
| 9.05 | erster Durchgang durch das Areal, Vergleich der gefundenen Pflanzen, Bestimmung, Eintragung | Erweiterung der Pflanzenkenntnis | Ausfüllung eines vorgegebenen Systemrasters |
| 9.50 | Rücksprache mit Leiterin, gemeinsame Suche im Kartierungsbuch, Aufforderung zum Skizzieren (vergessener Fotoapparat) und Messen der Pflanze – genaue Standortbestimmung | auffinden einer nicht bestimmbaren Pflanze | Rückgriff auf Fachbuch |
| 11.00 | Frühstück, Problemerkörterung der Eintragung bei Hanglage, (fehlende Höhenkoordinaten), Problemlösung offen | antizipiertes Problem | |
| 11.30 | zweiter Durchgang durch das Areal mit veränderter Route, Routenabsprache zur flächenabdeckenden Beobachtung des Geländes | | |
| 12.10 | Rückkehr zum Standort, zweite Pause, Diskussion zur Wetterentwicklung | | |
| 12.50 | dritter Durchgang durch das Areal | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|---|--|--|
| 15.10 | Zusammenkunft der Gruppe, das Areal wird als abgeschlossen erklärt, Größenschätzung, Diskussion über die Größe, Schätzungsvarianten, Verfahrensdiskussion, Maßstabsorientierung, Umrechnungen | Erfahrungswerte bei Schätzung, verlässliche Hilfen bei Schätzungen, Umrechnungsverfahren | Erklärung durch Leiterin |
| 15.40 | Abschluss, Heimfahrt zum Stützpunkt | | |
| 16.10 | Heimfahrt in den Wohnort | | |
| 17.00 | Ankunft, Diskussion mit Tochter über Arbeitsteilung im Haushalt | | |
| 17.20 | Bereitstellung der Propangasflaschen, deren Vertrieb und Service Frau L. übernommen hat, nochmalige Information zu den neuen Preisregelungen, Überschlag der Verdienstspanne, Umrechnung auf die einzelnen Kunden | Inhalt der neuen Preisregelungen, Frage nach der weiteren Rentabilität | Reaktivierung der Umrechnungsverfahren |
| 18.20 | Besuch bei der Nachbarin, Gespräch über langwierige Erkrankung des Beins, Reaktivierung von Wissen über alte Behandlungsmethoden bei offenen Beinen | Wert des Besprechens | |
| 18.10 | Abendzubereitung, Abendbrot, TV gucken | | |
| 20.00 | parallel TV gucken, Zeitung lesen (Lokalteil), häkeln | | |
| 21.45 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen und -gegenstände: Haushaltsführung, Nebenerwerb, neuartige, aber fremdbestimmte Situationen in der Erwerbsarbeit

Auffällige Lernstrategien: Nachahmung, Gespräch

Modus der Lebensführung: reaktiv und wenig reflektierend, aber ökonomisch und effizient

Identitätskonstruktion: Verarbeitung unter der Perspektive der Selbstwertbestätigung, interessenbezogene Motivation

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: separate Tätigkeitsbereiche ohne Transferleistungen

Fallstudie 11, Frau Ki.

28 Jahre, Lehreranwärterin (Grundschule, Musik)
im Erziehungsurlaub, verheiratet, 1 Kind, Großstadt

Lebenslauf

Frau Ki. wird in einer ländlichen Kleinstadt geboren, sie besucht dort die POS und fährt zweimal in der Woche zur Musikschule in die Nachbarstadt Wittenberge. Ab der 9. Klasse lebt sie im Internat in Schwerin, wo sie die EOS in einer Spezialklasse für Musik besucht. Nach dem Abitur geht Frau Ki. nach Berlin und studiert Musik und Geschichte im Lehramt (1990 bis 1997). Anschließend erhält Frau Ki. eine Referendariatsstelle. Sie unterbricht jedoch die Ausbildung und ist nach der Geburt ihres Sohns im Erziehungsurlaub.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategien |
|-------------|---|---|-----------------------|
| 6.30 | aufwachen, Tageslauf vordenken | | |
| 6.45 | aufstehen, hygienische Verrichtungen, Sohn waschen, anziehen, Frühstück geben | neue Kinderseife ausprobieren, Vergleich der Zusammensetzung mit der vorangegangenen, Ermittlung des Indikators | Textvergleich |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategien |
|-------------|--|--|---|
| 7.20 | Ehemann verlässt die Wohnung, Frühstück, Radio hören | | |
| 7.35 | Kinderzimmer aufräumen | Unübersichtlichkeit des Spielzeugs, Erwartung weiterer Spielmaterialien, Notwendigkeit eines neuen Ordnungsprinzips, Erinnerung an Vorgehensweise bei Freundin | Erfahrungstransfer |
| 7.45 | Bettwäsche im Schlafzimmer ab- und aufziehen, (nebenbei Sohn beaufsichtigen) | | |
| 8.00 | Haare waschen | | |
| 8.25 | Fahrt zur KITA (mit Rad), kurzer Aufenthalt, Gespräch mit Erzieherin | erstmalige Fahrt mit Kind, überprüfen des Fahrrads, vordenken möglicher Gefahrenquellen, Rückgriff auf das Gespräch mit dem Ehemann über die Fahrt, mehrfaches Anhalten und Rückversicherung | Dialog, Antizipation, praktische Rückkopplung, Gewinn an Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen, Bestätigung des Prinzips der praktischen Erprobung |
| 9.15 | Rückkehr, Wäsche ansetzen, CD überspielen | | |
| 9.25 | Schwester anrufen | Frage zum Würzen von Speisen für Kinder (Hüttenkäse!) | Information |
| 10.00 | Klavier üben | Sicherung eines Fertigkeitenniveaus durch regelmäßiges Üben | |
| 10.45 | Fahrt zur KITA, Gespräch mit Erzieherinnen, Rückfahrt | bewusster Verzicht auf Rückversicherung und zusätzliche Vorsichtsmaßnahmen | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategien |
|-------------|---|--|--|
| 11.30 | Sohn füttern, Spielen auf Spielplatz im Hof | Sand in den Mund stecken, Verhinderung?, gedankliches Durchspielen von Maßnahmen, spontane Entscheidung für einmaliges Ermahnen und nachfolgendes Gewährenlassen | Erziehungsmaßnahmen probieren |
| 12.00 | Sohn windeln, Paket auspacken, Wäsche aufhängen | | |
| 12.20 | Einkauf Edeka | Nutzung eines Einkaufszettels, an den die Familie sich gewöhnt hat, Ausgaben (Haushaltsbuch) notieren | Selbstdisziplinierung in der Beibehaltung von Maßnahmen, sparsame Haushaltsführung |
| 12.50 | Vorbereitung Mittagessen und Nachmittagsbrei für Sohn | | |
| 13.20 | Zeitung lesen, mit Sohn spielen | | |
| 14.10 | Mittagspause | | |
| 14.25 | Ehemann und ein Freund kommen, Mittagessen, Gespräch | | |
| 16.00 | Buch lesen, mit Sohn spielen | Spielidee? Überlegung eines Spielplans verwerfen, Orientierung an den in der KITA beobachteten Spielen | Transfer |
| 17.20 | Kaffee trinken, zur Post gehen | Vereinbarung mit Ehemann zur sofortigen Beantwortung von Post (negative Erinnerung an Eltern) | Vereinbarung eines Arrangements |
| 18.00 | Abendbrot für Sohn vorbereiten | | |
| 18.30 | Sohn baden, füttern, ins Bett bringen | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategien |
|-------|---|--|---|
| 19.15 | Küche und Bad aufräumen, Wäsche abnehmen, Blumen auf Balkon gießen | Beratung der Ordnungs- idee mit Ehemann, Rückgriff auf Vorschlä- ge in einem Ausstat- tungsbuch eines Möbel- hauses | Rückgriff auf standardi- sierte Vorschläge |
| 19.40 | Dateneingabe in PC | | |
| 20.00 | fernsehen (Tagesschau) mit Ehemann | | |
| 20.15 | Unterstützung des Ehe- manns in der Prüfungs- vorbereitung | strafrechtliche Informa- tionen | |
| 20.45 | Besuch, Gespräch mit Ehemann und Freund, ein Video zur Geschichte der Berliner Mauer sehen | historische Informatio- nen (bereits 1952 war die Grüne Grenze zu West- deutschland abgeriegelt) | |
| 24.00 | schlafen gehen | | |

Auffällige Lernsituationen und -gegenstände: Haushaltsführung, Kinderbe-
treuung, Wohnungseinrichtung

Auffällige Lernstrategien: Lernen durch Transfer, durch praktisches Erpro-
ben, Gespräch, Reflexion

Modus der Lebensführung: Antizipation, Selbstdisziplinierung, akkumulie-
render Aufbau übergeordneter Strategien (der Lebensführung)

Identitätskonstruktion: Verarbeitung unter der Perspektive der Selbstwert-
bestätigung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: Übertragung von Werthal-
tungen

Fallstudie 12, Frau S.

37 Jahre Politesse, zwei Kinder (20, 17), Landgemeinde

Lebenslauf

Frau S. ist in einer kinderreichen Familie in einer märkischen Landgemeinde
geboren. Sie wird frühzeitig in alle Arbeiten einer Bauernwirtschaft einge-
bunden, wobei schulisches Lernen untergeordnet ist. Nach Abschluss der
8. Klasse nimmt sie eine Lehre im nahe gelegenen Kreiskrankenhaus auf. Als

sie ihr erstes Kind erwartet, bricht sie die Lehre ab und bleibt zu Hause. Nach dem ersten Jahr lässt sie sich als Krippenhelferin einstellen, um einen Krippenplatz zu erhalten. Diese Tätigkeit gibt sie aus Gründen des Betriebsklimas bald wieder auf und meldet sich im Forstbetrieb als Harzerin. Für ihr zweites Kind nimmt sie das ihr zustehende Babyjahr und übt anschließend eine Tätigkeit als Verkäuferin aus. Mit der Wende meldet sie in der Stadtverwaltung und wird im Ordnungsamt als Politesse eingestellt, wo sie seit nunmehr neun Jahren arbeitet.

Tageslauf (Wochentag)

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------------|--|--|----------------------|
| 5.00 | aufstehen, hygienische Verrichtungen | | |
| 5.30 | Frühstück und Frühstücksvorbereitung für Kinder und Ehemann | | |
| 6.00 | Abfahrt zur Arbeit (Pkw), Halt bei der Mutter – Einkaufszettel abholen | | |
| 7.00 | Arbeitsantritt, Gespräch zur Arbeitseinteilung | | |
| 8.00 | Rundgang, Einhaltung der Straßenordnung, Gespräche mit säumigen Bürgern, Einkauf | | |
| 11.00 | Beseitigung von Tierkadavern, Gespräch mit Abteilungsleiter | neue Situation, Unkenntnis der gesetzlichen Bestimmungen und der städtischen Möglichkeiten | Gespräch |
| 12.00 | Mittag essen | | |
| 12.45 | Rundfahrt durch das Amt, Baumkontrolle mit Kollegen | | |
| 15.30 | Ende der Rundfahrt im Heimatort, Gespräch mit Ehemann | | |

| Zeit | Tätigkeit | Lernsituation | Lernstrategie |
|-------|--|---|---------------|
| 16.00 | Fahrt zu den Eltern, Übergabe der Einkäufe, Mithilfe beim Aussortieren von Kartoffeln, einladen der eigenen Kartoffeln | | |
| 17.30 | Heimfahrt, Haushalt, Abendbrotvorbereitung | | |
| 18.00 | Abendbrot essen, Gespräch über Zukauf eines Nachbargrundstücks | Verfahrensweise bei Schätzungen, Instanzenweg, Schätzungsinventar, Informationsauftrag für den kommenden Tag | Diskussion |
| 18.30 | mit anderen Frauen treffen | Verfahrensweise der Warenpräsentation, Reaktionen der Käuferinnen, Möglichkeit eines eigenen Nebenverdienstes | Beobachtung |
| 22.00 | Heimweg, Nachtschlaf | | |

Auffällige Lernsituationen und -gegenstände: Haushaltsführung, Kinderbetreuung, Wohnungseinrichtung, gesetzliche Bestimmungen der Stadtordnung

Auffällige Lernstrategien: Beobachtung, Nachahmung, Gespräch, Rückgriff auf fremdgesetzte Normen

Modus der Lebensführung: reaktiv und wenig reflektierend, aber ökonomisch und effizient

Identitätskonstruktion: Verarbeitung unter der Perspektive der Selbstwertbestätigung

Transfer zur beruflichen Kompetenzentwicklung: separate Tätigkeitsbereiche ohne Transferleistungen

6 Kompetenzaneignung und -transfer in Tagesläufen

6.1 Informelles Lernen in Tagesläufen

Die Tagesläufe aller beteiligten Versuchspersonen zeigen, dass das *informelle Lernen der dominante Lerntypus der alltäglichen Lebensführungen* ist.

Lernsituationen

In den *Tätigkeiten der Erwerbsarbeit* werden die Lernsituationen von den Arbeitsinhalten, der Arbeitsorganisation (Ablauf, Zeiten, Orte) und den sozialen Zusammenhängen bestimmt. In den *Tätigkeiten im sozialen Umfeld* waren Lernsituationen in unterschiedlichem Maße enthalten. Lernsituationen traten auf (in einer Rangreihe des Zeitverbrauchs außerhalb der Arbeitstätigkeit):

- bei Rechts- und Finanzfragen,
- beim Spracherlernen,
- beim familialen Zusammenleben,
- bei der Handhabung neuer Medien,
- bei der Krankenpflege/Körperpflege/gesunden Lebensführung,
- bei der Haushaltstechnik,
- bei Rekonstruktions-, Renovierungsarbeiten,
- bei der Gartenarbeit,
- bei der Kindererziehung,
- bei der Landes-Heimatkunde.

Auffällig, wenn auch nicht überraschend war dabei, dass geschlossene und in der Folge routinemäßig abgearbeitete Tätigkeitsfolgen – wie z. B. bei der Politesse Frau S. – weniger Lernsituationen entstehen ließen als die relativ offenen Arbeitsprozesse (d. h. ohne Normative für Arbeitsabläufe) – wie bei Frau J. –, in denen das Individuum sich in seinen sozialen Beziehungen, seinen gegenständlichen Verfahrensweisen und Abfolgen der Tätigkeiten ständig neu organisieren musste. Insofern ließen sich auch keine Dominanzen von Lernsituationen feststellen.

Als Lernsituationen waren identifizierbar: Anforderungssituationen mit fehlenden Handlungsstrategien, Entscheidungssituationen mit unvollständiger Information, ineffektive Handlungen mit Störanfälligkeit, fehlende Sys-

temintegration in die Lebensführungen (gestörte Arrangements), unerwartet erfolgreiche Handlungen, kommunikative Irritationen, Identitätsreflexion, Trainingssituation (sich erproben wollen), formelle (fremdgesteuerte) Lernprozesse, Handlungsverhalten anderer Individuen.

Dabei wurde in allen Tagesläufen ersichtlich, dass das *soziale Umfeld nicht a priori auch ein Lernfeld ist*. Es bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen zwar eine Vielfalt von Lernsituationen, d. h. Möglichkeiten an, ob jedoch das Umfeld als Lernfeld gestaltet und die Lernmöglichkeiten gesucht, wahrgenommen und realisiert werden, ist eine *subjektive Konstruktionsleistung des Individuums* bzw. von Gruppen von Individuen.

Die schon erwähnte Frau S. wird auf ihrem Stadtrundgang mit einer Vielzahl von Lernmöglichkeiten ihrer Berufstätigkeit konfrontiert (Restaurationsarbeiten an der Stadtkirche mit den Bestimmungen des Denkmalschutzes; unklare Vorschriften für die Straßenreinigung in Rinnsteinen; Kadaververwertung in der Stadt und entsprechende Zuständigkeitsregelungen), die sie jedoch nicht wahrnimmt.

Die Lehrerin Frau H. entwickelt im Unterschied dazu eine regelrechte Sensibilität für Situationen, die Lernmöglichkeiten enthalten. Schon ihr Tagesbeginn mit CD-Musik weist über die aktuelle Situation auf ein Lernverhalten hin und endet am Tagesausklang mit einer geplanten und regelmäßig wiederkehrenden Lernsituation eines TV-Magazins.

Diese Konstruktionsleistung wird wesentlich durch die *Kompetenz und die Motivation des Individuums* zur Selbstorganisation seines Lernens und des Transfers in seine berufliche Kompetenz bestimmt. Beides – Kompetenz und Motivation – sind Resultat *biographischer Sozialisation* bzw. *biographischer Gestaltung* (Biographisierung) und der lernförderlichen Strukturierung des Umfelds (des Handlungskontexts im weiteren Sinne). Eine *lernförderliche Strukturierung* des sozialen Umfelds kann die individuelle Konstruktionsleistung unterstützen, aber diese nicht ersetzen. Zudem ist auch die lernförderliche Strukturierung nicht nur eine fremdbestimmte Vorstrukturierung, die das Individuum nutzen oder sich ihr verweigern kann, sondern selbst wieder eine subjektive Gestaltungsleistung. Indem das Individuum seine Lebensführung auf den Kompetenzerwerb orientiert, strukturiert es auch sein Umfeld: Es identifiziert lernfördernde bzw. -hemmende Bedingungen, es sucht stützende soziale Beziehungen und organisiert sich Zeiten und Räume.

Lernstrategien

Die Lernstrategien und Lernformen des informellen Lernens sind so vielfältig wie die entstehenden Lernsituationen und lassen sich nur bedingt klassifizieren, wobei psychologische Lerntheorien genügend Klassifikationsversuche des Lernens – unabhängig davon ob formell oder informell – anbieten. Häufig auftretende Strategien waren

- das gezielte Beobachten,
- das Nachahmen,
- der Abruf und Transfer von Erfahrungen (das Erinnern und Vergleichen, das Vergegenwärtigen),
- das gegenständliche Probieren (trial and error, das Experimentieren und Versuchen),
- das gedankliche Probehandeln (das gedankliche Durchspielen der Handlung mit und ohne Hilfsmittel),
- die sozial-kommunikativen Strategien (das Sich-Beraten und Beraten-lassen, das Nachfragen, das organisierte oder gesuchte Gespräch, der Zwang zur Formulierung des Handlungsprogramms),
- der Rückgriff auf schriftlich fixierte Anleitungen, Ideenangebote, Anweisungen, d. h. auf gespeicherte Fremderfahrungen (das Nachlesen, Nachschlagen, die Internetabfrage),
- die kognitive Situationsanalyse, das Systematisieren und Ordnen, die Antizipation der Handlungssituation, die kritische Reflexion.

Die genauere Kenntnis der Strategien des informellen Lernens könnte es auch ermöglichen, *Anschlussstellen für formelles Lernen* zu organisieren. Aus den Tagesläufen wird ersichtlich, dass solche formellen Lernangebote sich nicht nur an den Lerninhalten, sondern stärker an den notwendigen und nicht zur Verfügung stehenden Lernstrategien orientieren müssten.

Herr K. spürt z. B. im Zusammenhang mit seinen Defiziten in Bezug auf die Baumpflege, die Notwendigkeit einer systematischen Einführung in den Baumschnitt. Entsprechende Fachbücher erweisen sich auf Grund der verwendeten Fachtermini als unbrauchbar, Kurse sind nicht zugänglich und wären zudem problemfern. In seinen Vorstellungen entsteht der Wunsch, sich ein oder zwei Beratungsstunden mit praktischer Unterweisung zu kaufen, für die gegenwärtig kein Angebot existiert. Ähnliches empfindet er bei den Defiziten in der Bedienung technischer Geräte.

Frau K., die Anästhesieschwester, spürt ihre Unsicherheit in Bezug auf den Umgang mit Geld in der Haushaltsführung. Die geeignete Form wäre für sie ein organisiertes Gespräch mit anderen Frauen und Männern, in denen Er-

fahrungen diskutiert werden. Sie überlegt, ob sie ein solches Gespräch nicht für die Evangelische Erwachsenenbildung vorschlagen soll.

Lernertypen

In der Literatur zu alltäglichen Lebensführungen werden verschiedene Typisierungsversuche angeboten, die auch für eine mögliche Typisierung von individuellen Lernern von Bedeutung sein könnten. In Bezug auf das informelle Lernen lassen sich unter den beteiligten Versuchspersonen folgende Unterscheidungen treffen, die wiederum unterschiedlich aggregiert werden können:

Lernsituation: offen – geschlossen

Ein Lerner ist dann gegenüber Lernsituationen *offen*, wenn er sich nicht durch Dominanzen, durch evtl. selektierende Normative oder durch präferierende Erfahrungen begrenzt; er reagiert gegenüber Lernsituationen *geschlossen*, wenn er sich generell gegenüber Lernmöglichkeiten verschließt oder die Lernintentionen nur auf einen Lernsachverhalt richtet.

Reaktionsweise: aktiv-initiierend – reaktiv

Ein Lerner agiert *aktiv-initiierend* in Bezug auf Lernsituationen, wenn er solche Lernsituationen sucht und/oder herbeiführt oder vorhandene Lernmöglichkeiten durch Strategienbildung und (soziale) Arrangements erweitert, ausformt, gestaltet; er agiert *reaktiv*, wenn er das Auftreten der Lernsituation abwartet und die Situation als individuellen Anforderungsdruck wahrnimmt.

Reflexionsniveau: reflektiert – unreflektiert

Ein Lerner bewegt sich in einer Lernsituation *reflektierend*, wenn er die Lernsituation in Bezug auf seine Interessenlage wahrnimmt, die Situation wertet und eine Lernstrategie zur Aneignung bestimmt; er bewegt sich *nicht-reflektierend*, wenn er der Handlungsaufforderung der konkreten Problembewältigung zwar nachkommt, aber die darin enthaltene Lernsituation nicht wahrnimmt, was nicht ausschließt, dass eine solche Situation ein Erfahrungslernen erzeugt.

Lernstrategie: systematisch-strategisch – aktuell-situativ

Ein Lerner geht *systematisch-strategisch* vor, wenn er die Kompetenzaneignung auch an potentiell möglich werdenden beruflichen oder außerberuflichen Handlungsanforderungen orientiert und seine Kompetenzbiographie gestaltet (organisiert); er verfolgt eine Strategie *aktuell-situativen* Lernens, wenn er sich auf die Aneignung von Kompetenz orientiert, die für die Lösung eines gegenwärtigen konkreten Problems notwendig wird, ohne dass er damit einen Kompetenzgewinn für einen potentiellen Handlungsbedarf anstrebt.

Relativ eindeutig lassen sich Lernertypen z. B. bei Frau H., der Lehrerin im Sinne eines systematisch-strategischen, reflektierenden, aktiven und offenen Lernens oder bei Herrn N., dem Sozialarbeiter, im Sinne eines reaktiven, wenig reflektierenden und geschlossenen Lernens identifizieren. Frau A., die Finanzrechtlerin, agiert auch strategisch, reflektierend und aktiv-initiiierend, scheint aber in ihren Lerninteressen sich selbst auf die finanzrechtlichen Belange zu begrenzen. Ähnliches trifft auf die Politesse Frau S. zu, die zudem wenig reflektierend, reaktiv und ausschließlich aktuell agiert.

6.2 Kompetenztransfer aus Tätigkeiten im sozialen Umfeld in die berufliche Tätigkeit

Die Erkenntnisinteressen in der Analyse waren jedoch nicht nur auf das informelle Lernen in den alltäglichen Lebensführungen, sondern auf den Kompetenztransfer aus dem sozialen Umfeld in die Erwerbstätigkeit gerichtet, um einen möglichen Zuwachs an beruflicher Kompetenz zu identifizieren.

Die Entgrenzung der alltäglichen Lebensführung führt nachhaltig dazu, dass die im sozialen Umfeld erworbenen Kompetenzen *aktuell oder potentiell für die berufliche Kompetenzentwicklung* bedeutsam werden.

Der Transfer in die berufliche Kompetenz kann *direkt (unmittelbar)* erfolgen, indem

- die Lernsituation des Umfelds auf die Lernsituation der aktuellen oder potentiellen beruflichen Tätigkeit übertragen wird,
- die Lernstrategie zur Bewältigung der Problemsituation des sozialen Umfelds als aktuell oder potentiell in die berufliche Kompetenz übertragbar erachtet wird,
- aus der Lernsituation relevantes Wissen für die Gestaltung der beruflichen Tätigkeit erkennbar wird.

Eine solche direkte Übertragung wird entscheidend davon beeinflusst, inwieweit das *Profil der beruflichen Tätigkeit über- und durchschaubar* ist, die *Perspektiven* der beruflichen Tätigkeit erkennbar sind und das Individuum sich mit der jeweiligen beruflichen Tätigkeit *identifiziert*. Es war auffällig, dass ABM-Tätigkeiten mit sehr unscharfen Tätigkeitsprofilen und niedrigem Identifikationspotential Transferprozesse wenig förderten oder forderten.

Es war z. B. nicht erkennbar, dass Frau L. oder Frau J. Kompetenzen, die sie im sozialen Umfeld erworben hatten, in ihre Erwerbstätigkeit transferierten. Allerdings entnahmen sie den Tätigkeiten aus der Erwerbsarbeit solche

Kompetenzen für ihre Tätigkeiten im sozialen Umfeld. In ähnlicher Weise liegen die Tätigkeitsbereiche des Verwaltungsstudenten B. separiert nebeneinander. Der Bankangestellte Herr S. oder die Finanzwirtschaftlerin Frau A. wiederum haben ihre Tätigkeit im sozialen Umfeld voll auf die berufliche Kompetenzerweiterung eingestellt und suchen Lernsituationen ausschließlich unter der Absicht eines solchen Transfers für aktuelle berufliche Handlungsfelder. Die Lehrerin Frau H. vereint den beruflich orientierten aktuellen Transfer mit einer Erweiterung ihrer personalen Kompetenzen ohne direkten oder indirekten Bezug zur beruflichen Tätigkeit. Frau Ki., die Lehrerreferendarin, wiederum transferiert in der eigenen Kinderbetreuung erworbene Kompetenzen in ihre künftige berufliche Kompetenz als Lehrerin (das Empathiebewusstsein).

Der Transfer in die berufliche Kompetenzentwicklung kann *indirekt (mittelbar)* erfolgen, indem das Individuum

- sich organisiert eine multivalent und potentiell nutzbare Erfahrungsressource schafft,
- einen allgemeinen Kompetenzgewinn erreicht, der wiederum in spezifische berufliche Arbeitstätigkeit integrierbar ist,
- einen Identitätszuwachs und Selbstwertgewinn erfährt, der dem Individuum künftig eine effektivere Selbstorganisation ermöglicht, einschließlich eines retrospektiven Zugriffs auf biographische Ressourcen.

Frau Ki. gewinnt z. B. beim erstmaligen Kindertransport mit dem Fahrrad zunehmend an Sicherheit und registriert für sich am Ende des Tags einen allgemeinen Zuwachs an Kompetenz beim Umgang mit neuen Situationen (Risiko einschätzung, Folgenantizipation, Erweiterung des Strategiefundus). Sie ist sich dabei bewusst, dass sie einer solchen Kompetenz auch im Umgang mit den Schulkindern bedarf. Der Polizeibeamte Herr Sch. widmet sich nahezu täglich dem Schachspiel und entwickelt dabei eine spezifische kognitive Kompetenz der Antizipation des gegnerischen Verhaltens, der Verkettung eigener Handlungszüge, des Variantenwechsels, des Zeitbedarfs von Entscheidungen. Er betreibt dieses Training unabhängig von seiner beruflichen Tätigkeit, weiß aber zugleich, dass diese Form der geistigen Fitness ihn in seiner Entscheidungs- und Analysekompetenz in dienstlichen Angelegenheiten stützen wird.

Ein solcher Transfer wird sowohl in fixierten beruflichen Tätigkeiten als auch in flexiblen, offenen beruflichen Tätigkeiten ohne klare Perspektive wirksam. Die Analysen der Lebensführungen verweisen darauf, dass ein mittelbarer Kompetenztransfer vor allem dann praktiziert wird, wenn das Individuum neue berufliche Arbeitsfelder sucht (eine perspektivische berufliche Kompetenz).

Sowohl der unmittelbare als auch mittelbare *Transfer in die berufliche Kompetenz wird entscheidend davon beeinflusst, welche längerfristigen Beschäftigungsperspektiven die Tätigkeit bietet*. Ein Transfer allgemeiner Kompetenz "auf Vorrat oder in Ruhe" wurde zumindest in unserer Population weniger angestrebt und erhielt einen zusätzlichen negativen Alterseffekt. Bei jüngeren Arbeitnehmern wurde der mittelbare Transfer vor allem durch die Absicht bestimmt, einen allgemeinen Identitätsgewinn zu erreichen ("die Arbeit an sich selbst").

In den Fallbeispielen lässt sich auch noch eine Unterscheidung des Kompetenztransfers einführen, die nach fremd- oder selbstorganisierten Transfer trennt und sich letztlich auf die verschiedenen Motivationsstrebungen (intrinsisch, extrinsisch) zurückführen lässt.

Herr Sch. agiert z. B. in dem Kulturverein des Orts im direkten Auftrag seiner Bank, die über Herrn Sch. beabsichtigt, Informationen über Bürgervorhaben, kulturelle Aktivitäten, Konsumverhalten zu erhalten und eine Beziehungspflege aufzubauen. Die dabei erworbenen Managementkompetenzen werden nicht durch die Motivationen von Herrn Sch. getragen, sondern werden von der Bank erwartet. Im Unterschied dazu organisiert sich Frau K. ihre potentielle berufliche Kompetenz als Erzieherin und Krankenschwester in den verschiedenen Selbsthilfegruppen aus eigener Motivation heraus.

Der *Transfer in die berufliche Kompetenzentwicklung* erfolgte in unserer ostdeutschen Untersuchungsstichprobe vorrangig aus dem *Bereich der Eigenarbeit* (privaten Arbeit), da Bürgerarbeit von Berufstätigen in nur begrenztem Umfang vorlag. Der Transfer aus Bereichen der Bürgerarbeit (so genannte ehrenamtlichen Arbeit) war vor allem dort wirksam, wo längerfristig Mitgliedschaften in Organisationen vorlagen, die ihrerseits Kontakte zum Zweiten Arbeitsmarkt ermöglichten oder in den Organisationen (z. B. den Selbsthilfegruppen von Frau K., dem Kulturverein von Herrn Sch.) aktuelle individuelle (oder institutionelle) Bedürfnisse befriedigt wurden. Es zeigte sich die Tendenz, dass in den Tätigkeiten der Bürgerarbeit Kompetenzen angestrebt wurden, die auch Möglichkeiten späterer Professionalisierung boten oder zumindest stützen konnten.

6.3 Biographische Entstehungszusammenhänge des informellen Lernens in alltäglichen Lebensführungen

Wir hatten festgestellt, dass informelles Lernen sowohl durch die mehr oder weniger reflektierten biographischen Erfahrungen als auch durch die biographischen Optionen beeinflusst wird. Informelles Lernen baut auf *Vorerfah-*

rungen auf und ist dadurch in die Biographie einer Person verwoben (Alheit/Dausien 1996), aber die *Bereitschaft zum informellen Lernen ist keineswegs Abbild der Kontinuitäten und Diskontinuitäten biographischer Verläufe der Erwerbstätigkeit*. Lernen ist in der biographischen und sozialen Gesamtsituation des Individuums verortet und lässt sich nicht mehr allein aus den Erfahrungen einer zentralen Lebenssphäre – der Erwerbsarbeit – ableiten. Baethge (1990, S. 68) ist insoweit zuzustimmen, dass in der Gesellschaft quantitativ und qualitativ die Identitätsrelevanz der Arbeit wächst, nur wäre in diesen Begriff der Arbeit auch das Lernfeld der außerberuflichen Arbeiten (Bürgerarbeit, Eigenarbeit) einzubeziehen, das sich in den alltäglichen Lebensführungen äußert. Die Arbeitsidentität des Individuums besteht aus vielschichtigen Bereichen und Ebenen, die sich nicht in einem einfachen Abbild von Kontinuität und Diskontinuität auf einer äußeren Erfahrungsebene erschöpfen. Ausbildungs- und Beschäftigungsbrüche werden von den einen als Diskontinuität erlebt und entsprechende Lernprozesse ausgelöst, andere wiederum sehen gerade in den Brüchen ein Teil ihrer Identität und sehen darin einen kontinuierlich gelebten Identitätsentwurf und die dritten ein kritisches Ereignis, das ihre Identität gefährdet. Im informellen Lernen greifen zudem vergangene, gegenwärtige und zukünftige Arbeitserfahrungen ineinander, so dass die Lerndisposition nicht auf die Reflexion der vergangenen Biographie reduzierbar ist. Insbesondere *die zukünftigen Arbeitsentwürfe als Reflexion möglicher Arbeitsfelder, der Projizierung eigener Wünsche in dieses Feld, die Verknüpfung lang- und kurzfristiger Arbeitsentwürfe und die biographische Reichweite von Identitätsentwürfen wirken sich auf die Motivation zum informellen Lernen aus*.

Damit konnte die zu Beginn der Untersuchung aufgestellte Hypothese, dass Individuen mit vielfältigen biographischen Brüchen eine höhere Situations-sensibilität, eine stringendere Entscheidungsbereitschaft, eine höhere Nachhaltigkeit des informellen Lernens aufweisen würden, *nicht* bestätigt werden.

In ähnlicher Weise war die Offenheit gegenüber den möglichen Lernsituationen – die Wahrnehmungsbereitschaft und -fähigkeit – bei Versuchspersonen mit einer relativ ungebrochenen Berufskarriere, wie z. B. bei der Lehrerin Frau H., zumindest gleich stark ausgeprägt wie bei solchen mit häufigen Brüchen, wie z. B. bei der Politesse Frau S. Es war auch nicht so, dass Individuen mit biographisch durchlebten Brüchen und Übergängen sich schneller und unbeschwerter in Entscheidungssituationen bewegt und aus den Lernsituationen Kompetenzen gewonnen hätten. Der Verwaltungsstudent Herr B. sichert gerade wegen der durchlebten und gedanklich vorweggenommenen möglichen Brüche jede Entscheidung mehrfach ab, Frau H. trifft ihre Entscheidungen trotz biographischer Kontinuität rasch und strin-

gent. Und selbst in Bezug auf die Nachhaltigkeit des informellen Lernens fanden sich keine plausibel erscheinenden Unterschiede hinsichtlich biographischer Entstehungszusammenhänge. Allein die Häufigkeit von biographischen Brüchen oder Übergängen brachte weder eine besondere Lernintensität noch Transferbereitschaft hervor. Erst die erfolgreiche Bewältigung und die dabei bewusst vollzogenen Lernprozesse ließen auch in den Tagesläufen entsprechende Kompetenzen erkennen. Informelles Lernen in Lebens- bzw. Tagesläufen ist – wie in These 2 angedeutet – eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums, die im “Selbst” begründet ist, allerdings durch eine lernförderliche Gestaltung des Lernfelds unterstützt werden kann.

Wir erörtern den Zusammenhang von Biographie und Tageslauf an zwei kontrastierenden Fällen.

Frau H., die Lehrerin, weist eine auffällig hohe Bereitschaft zum informellen Lernen auf, Frau S., die Politesse, in geringerem Maße. Die Rückführung auf die Biographie erfolgt in Bezug auf die in der Biographie erworbenen Kompetenz und Motivation.

Betrachtet man den Lebenslauf von Frau S., so zeigt sich, dass sie die vielfältigen Brüche in ihrer Biographie ohne Schwierigkeiten bewältigt hat, der intellektuelle Aufwand, den sie dafür erbringen musste, war gering, soziale Beziehungen sicherten ihr einen jeweiligen Neueinstieg. Insofern gewann sie auch kaum biographische Erfahrungen mit dem informellen Lernen, die ihr hätten vermitteln können, wie hilfreich die bewusste Kompetenzerweiterung ist. Ihre Biographie ist insofern relativ frei von Zwängen, informell zu lernen, was dazu führt, dass sie das informelle Lernen nicht erlernt. Es wird weiterhin deutlich, dass das Niveau der schulischen Vorstrukturierung für das selbständige Lernen bei ihr relativ niedrig ist und auch im Verlauf der Erwerbsbiographie keine weiteren intellektuellen Voraussetzungen in einer formellen Bildung erworben werden.

Aus ihrer aktuellen biographischen Situation und der biographischen Perspektive heraus entstehen für Frau S. gleichfalls nur geringe Motivationen für das Lernen. Sie selbst hat eine Feststelle mit längerer beruflicher Perspektive, ihr Mann ist verbeamtet, das dichte soziale Netz im Dorf würde sie auch über kritische biographische Situationen tragen. Ein potentieller Kompetenzerwerb für eine biographische Perspektive ist für sie nicht handlungsbedeutsam.

Frau H.s Biographie ist relativ kontinuierlich, weist kaum kritische biographische Ereignisse auf und scheint deshalb vom biographischen Verlauf nicht zum informellen Lernen aufzufordern. Eine genauere Analyse der Bio-

graphie zeigt jedoch, dass – im Unterschied zu Frau S. – Frau H. schon in der Musikspezialschule darauf angewiesen war, ihre spielerische Kompetenz informell zu erweitern und zu stabilisieren, da die formelle Einführung in das Instrumentenspiel nur Grundfertigkeiten ausbildete. Während ihres Studiums werden verschiedene Kompetenzen über die formelle Ausbildung nicht vermittelt. So ist sie gezwungen, vielfältige Zugänge zur beruflichen Kompetenz über informelles Lernen zu erschließen (z. B. das Erlernen des Ensemblespiels, die Befähigung zur Chorleitung, das musikalische Improvisieren). Dabei ist es interessant, dass das Studium vielfältige Bestandteile enthielt, die von vornherein darauf orientierten, dass sich der Student die berufliche Kompetenz auf informellen Wege erschließt. Während des Referendariats wird informelles Lernen regelrecht Programm einer Elevenbildung oder Meisterlehre, um methodisch-didaktische Kompetenz zu erwerben. Der Lebensweg von Frau H. ist insofern durch das Erlernen des informellen Lernens charakterisiert.

Für Frau H. erwächst eine Motivation zum informellen Lernen auch aus der biographischen Perspektive. Sie muss, um eine längere pädagogische Tätigkeit und damit berufliche Perspektive zu erreichen, einen hohen pädagogischen Standard erreichen. Die attraktive Aufbereitung des Lehrstoffs, die Verarbeitung aktueller Kulturinformationen, die Kenntnis der kindlichen Voraussetzungen und deren Vorwissen bilden Elementarbestandteile dieses Standards, die aber nur informell erwerbbar sind.

In der Gegenüberstellung der biographischen Genese des informellen Lernens von Herrn N., dem Sozialarbeiter, und Herrn S., dem Bankangestellten, werden ähnliche Entstehungszusammenhänge erkennbar.

In Herrn N.s Biographie sind kaum biographische Ereignisse identifizierbar, die ein informelles Lernen stützen oder herausfordern würden. Während der Schulzeit gehörte er zu den unauffälligen Schülern, die zwar die Forderungen der Lehrer erfüllten, darüber hinaus für sich keine Möglichkeiten sahen, über die Stoffzufüllung weiter gehende Lernanstrengungen zu unternehmen. Die Armeeausbildung verhielt sich geradezu kontraproduktiv zu einem informellen Lernen. Während des Studiums führte eine stark rezeptive Studienorientierung der Fächer Deutsch und Geschichte zu keinen neuen Lernerfahrungen. Der biographische Bruch hätte eine Lernchance eröffnen können, mündete aber bald in eine wiederum vorstrukturierte Tätigkeit. Der Umgang mit den Jugendlichen als entscheidender Inhalt eines möglichen informellen Lernens führte zu ständigen Misserfolgserlebnissen und verschloss jegliche Lernmotivation. Herr N. erlebte auch hier nicht den Kompetenzzuwachs durch informelles Lernen, sondern blockierte regelrecht seine Selbstorganisationsfähigkeit. Sein Werdegang könnte darauf verweisen, dass es auch einen Zusammen-

hang zwischen dem Erwerb der Kompetenz zum informellen Lernen und dem Selbstwerterleben gibt. *Informelles Lernen als Selbstorganisation geht offensichtlich mit der Entwicklung des personalen Selbst einher.*

In ähnlicher Weise wirkt auch die biographische Perspektive, die für Herrn N. keine langfristige Sicherheit einer beruflichen Tätigkeit zu bieten scheint und damit wiederum eine negative Rückkopplung zum Selbst und zum informellen Lernen auslöst.

Herr S. hat – trotz unterschiedlichen Alters zu Herrn N. – gleichfalls einen biographischen Bruch erlebt, der als kritisches Ereignis aufgefasst werden kann. Bis zu diesem Bruch zwangen ihn die beruflichen Lernanforderungen gleichfalls nicht zum informellen Lernen, da alle Neuerungen (z. B. die Einführung der EDV) durch entsprechende Schulungskurse begleitet wurden, die in der Regel auch mit Zertifikaten abschlossen. Für Herrn S. eröffnete allerdings seine ehrenamtliche Tätigkeit als Gewerkschaftskassierer Zwänge zum informellen Lernen. Er berichtet von der unkonventionellen Art der Umverteilung von Geldern, der “Schwarz”finanzierung von Sozialprojekten, der leistungsgerechten Organisation von Prämienzahlungen. Das informelle Lernen wurde regelrecht erzwungen, um strafrechtliche Konsequenzen zu umgehen und führte zu einer entwickelten Kompetenz der improvisierenden Selbsthilfe als einer an definierte Zwecke gebundenen Selbstorganisation. Es sei dahin gestellt, ob die dabei erworbene Kompetenz ihn zur Bewerbung für eine Banklehre bewegte, aber sie hatte offensichtlich zu einem bestimmten Selbstwertgefühl geführt, sich diesen Neubeginn zumuten zu können. Auffällig ist, dass Herr S. in seiner gegenwärtigen alltäglichen Lebensführung berufsorientiert verschiedene Gelegenheiten zum informellen Lernen nutzt und so seine Kompetenz und auch sein Selbstwertgefühl weiter ausbildet. Sein informelles Lernen schlägt in beruflichen Situationen direkt um, und vermittelt ihm das Gefühl, erfolgreich gelernt zu haben. So fasst er auch die Tätigkeit im Kulturverein auf, die für ihn seinen weiteren beruflichen Aufstieg durch Kompetenzgewinn (und -vorteil gegenüber anderen Kollegen) ermöglichen soll.

Die Bereitschaft (Motivation) und Fähigkeit zum informellen Lernen – die Kompetenz zum informellen Lernen – und die Bereitschaft und Fähigkeit zum Transfer des Gelernten in die berufliche Tätigkeit wird nach den bisher analysierten Fällen durch *persönlichkeitsinterne Dispositionen und persönlichkeitsexterne Faktoren* bestimmt.

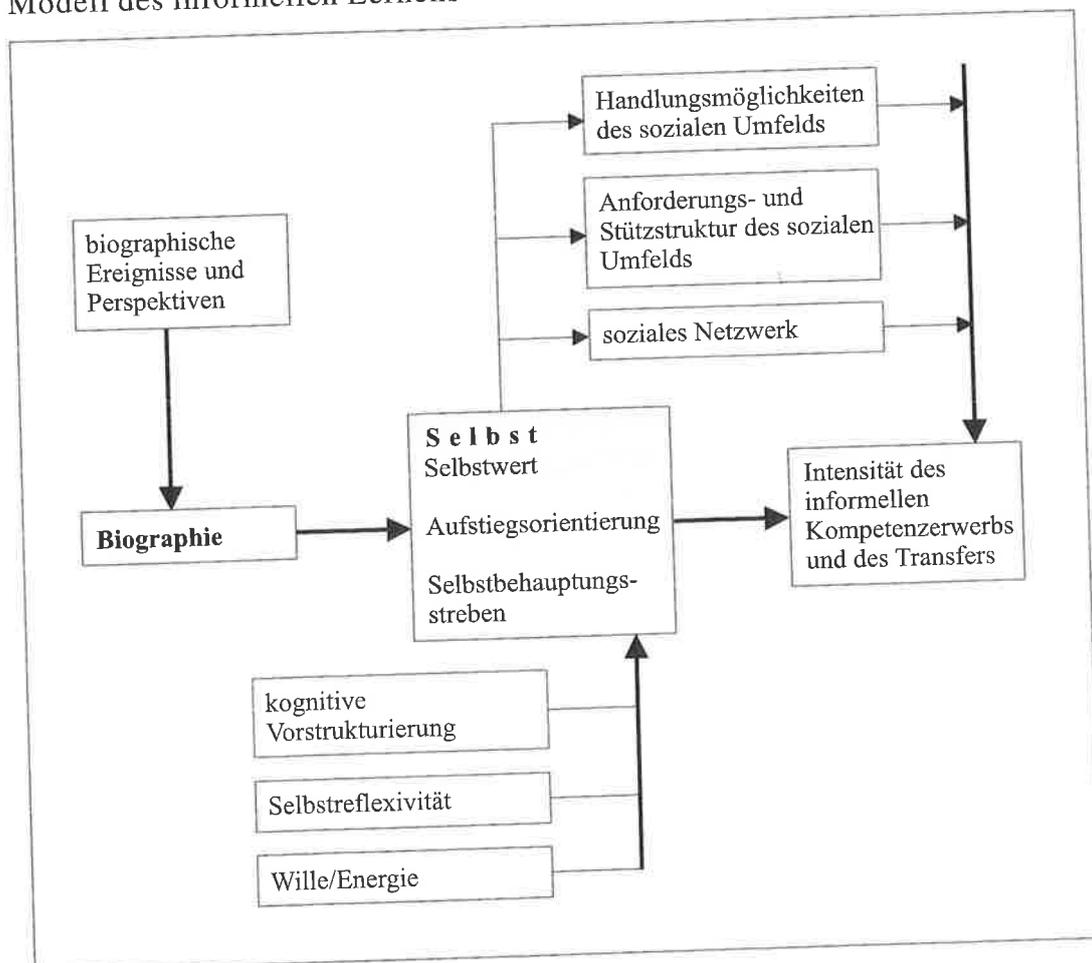
Die *persönlichkeitsinternen Faktoren* wie Selbstwert, Aufstiegsorientierung, Selbstbehauptungswille – von uns als “Selbst” bezeichnet – werden in der Biographie als Sozialisations- und Erziehungsergebnis herausgebildet. Die Biographie mit ihren Kontinuitäten und Diskontinuitäten wirkt also

nicht direkt auf informellen Gewinn und Transfer von Kompetenz ein, sondern über das Selbst. In der Biographie sind es wiederum vor allem Persönlichkeitsvariable wie Selbstreflexivität, Ertragens- (Leidens-) und Bewältigungskapazität oder Energie und die auch formell erworbenen Bildungsvoraussetzungen – (die internen Vorstrukturierungen), die Lernfähigkeit und -bereitschaft bewirken.

Zu *persönlichkeitsexternen Faktoren* zählen makro- oder mikrosoziale biographische Brüche, die in Abhängigkeit von den internen Faktoren als kritische oder stützende Lebensereignisse wirken können, die sozialen Netze, in denen sich der Akteur bewegt und die ihn zum informellen Lernen ermuntern oder ein solches blockieren, und die Anforderungs- und Stützstrukturen des sozialen Umfelds, dessen Verschiedenheit, Verflochtenheit und Offenheit. Extern wirkt auch die biographische Perspektive, die allerdings durch die internen Faktoren ebenfalls konstruiert wird und "an sich" nur als Bedingungs-feld existiert. Diese externen Faktoren wirken nicht unmittelbar determinierend auf ein Lernverhalten, sondern werden durch die internen Dispositionen strukturiert, verarbeitet, modifiziert.

Abbildung 9

Modell des informellen Lernens



7 Weiterführende Problemstellungen

Zur individuellen Strukturierung des Lernangebots:

Wie wird Kompetenz des Individuums erkennbar, wie können Lernangebote individuell zugeschnitten werden?

Wie werden Defizite identifizierbar?

Wie werden Lernangebote für so genannte Benachteiligte strukturiert?

Mit welchem Begriff der Benachteiligten operieren wir (Randbelegschaften, Kleinunternehmer, Freiberufler, Arbeitslose)?

Sind informelle Lernprozesse geschlechtsspezifisch?

Welche Kulturtechniken muss Allgemeinbildung vermitteln, um zum informellen Lernen zu befähigen?

Zum Selbst als Antrieb des informellen Lernens:

Wie kann das Selbst des Individuums als Voraussetzung des Lernens gestärkt werden?

Wie kann das Individuum ermuntert werden, sich für Lernen offen zu halten?

Wie kann gesichert werden, dass der innengeleitete Antrieb der unbedingten Selbsterfüllung mit einem Lernantrieb verbunden wird, der auf die Erweiterung der sozialen Optionen für das Individuum und andere Gesellschaftsmitglieder zielt?

Welche Werte können für die Konstruktion der biographischen Integrität (der Selbsterfüllung) angeboten werden?

Zu den sozialen Kontexten des informellen Lernens:

Wie werden Arbeitsaufgaben unter der Sicht begleitenden informellen Lernens formuliert/gestellt?

Wie werden Gruppenbeziehungen im informellen Lernen blockierend oder fördernd wirksam?

Welche Formen der Interaktion begleiten das informelle Lernen in Gruppen?

Literatur

Alheit, P.; Dausien, B.: Bildung als "biographische Konstruktion"? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 37 (1996), S. 33-45

Arnold, R.: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg 1991

Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin 1997, S. 253-307

Baethge, M.: Arbeit und Identität bei Jugendlichen. Psychosozial, 13 (1990) 3, S. 67-80

Barker, R. G.; Wright, H. F.: Midwest and its children. The Psychological Ecology of an American Town. New York 1995

Böhnisch, L.: Biographie als Schlüsseldimension des Lernens. In: Walther, A.; Stauber, B.: Lifelong Learning in Europe. Tübingen 1998, S. 52-57

Bootz, I.: Weiterbildungsforschung in Netzwerken. In: QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999, S. 9-21

Böckler-Stiftung. Diskussionspapiere: Jugend, Bildung, Zivilgesellschaft (Sachverständigenrat Bildung). Düsseldorf 1999

Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend. Leipzig 1928

Bundesverband deutscher Banken: Dem Land Richtung geben. Schönhäuser Gespräche. Berlin 1998

Dehnbostel, P.: Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und internationalem Lernen. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.): Workshop – Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß 1999, S. 184-196

Dehnbostel, P.; Markert, W.: Problemaufriß: Neue Lernwege als Synthese von internationalem und Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P. et al.: Workshop – Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Neusäß 1999, S. 23-37

- Delors, J.: Learning. The Treasure Within. Paris 1996
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996
- Education and Training for the informal Sector. Education. Tübingen 1997
- Erpenbeck, J. ; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster/New York/München/Berlin 1999
- Faure, E. u. a.: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- Jaehner, D.: Zwei Tage aus dem Leben dreier Geschwister. Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 51. Leipzig 1930
- Kade, S.: Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt 1994
- Karcher, W.; Overwien, B.: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb. In: ZEP 21, (1998) Heft 1, S. 8-14
- Kirchhöfer, D.: Aufwachsen in Ostdeutschland. 1998
- Kleemann, F.; Voß, G.: Telearbeit und alltägliche Lebensführung. In: Büsing, A.; Seifert, H. (Hrsg.): Die Stechuhr hat ausgedient: Flexiblere Arbeitszeiten durch technische Entwicklungen. ed. Sigma Forschungen der Hans-Böckler-Stiftung. Berlin 1999, S. 147-172
- Lenhart, V.: Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993
- Livingstone, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65-91
- Nuissl, E.; Schiersmann, Chr.; Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt 1997
- Overwien, B.: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die Internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (Hrsg.):