

Bernd Overwien: Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang, Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied 2003¹

1. Schulkritik, Befreiungspädagogik und informelles Lernen

Schon in den siebziger Jahren wies Ivan Illich im Rahmen seiner grundsätzlichen Schulkritik auf die mit der Dominanz schulischen Lernens verbundene Abwertung anderer Lernformen hin. Bedeutsames Lernen definierte sich danach allein durch den Schulbesuch, der Wert durch Grade und Zeugnisse. Im Gegensatz dazu kommt er aufgrund seiner Erfahrungen mit offenen Lernprozessen zu der Feststellung:

„Tatsächlich ist Lernen diejenige menschliche Tätigkeit, die am wenigsten der Manipulation durch andere bedarf. Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis unbehinderter Teilnahme in sinnvoller Umgebung“ (Illich 1973).

Die von Illich betonte Subjekt bezogene Sichtweise der Lernenden führt zu der Frage, in welchem Verhältnis Subjekt orientierte Lernansätze wie der der Educación Popular – sinnvoll mit Befreiungspädagogik übersetzt – zu informellem Lernen in „sinnvoller Umgebung“ steht. Ausgangsthese ist dabei, dass Educación Popular u. a. deshalb erfolgreich ist, weil hier formales und nonformales Lernen zum informellen Lernen hin geöffnet wird. Kompetenzen, auch Lernkompetenzen, die Menschen mehr oder weniger ausgeprägt im Lebenszusammenhang erworben haben, werden so stärker genutzt, als dies in der Schule normalerweise der Fall ist. Die Einbettung des Lernens in einen sozialen Kontext spielt außerdem in der Befreiungspädagogik wie auch im informellen Lernen (hier teilweise) eine wichtige Rolle. In der Schule wird zwar durchaus auch informell (mit-) gelernt (z. B. Hidden Curriculum), aber nicht an Lebensrealitäten von nicht Mittelschichten angehörigen Menschen angesetzt. Im Rahmen der Befreiungspädagogik werden hingegen Ressourcen und Kompetenzen der angesprochenen Menschen direkt eingebracht.

Es gibt dabei bis heute keine einheitliche Definition von Educación Popular, Peoples Education, Befreiungspädagogik. In Lateinamerika, dem Ursprungskontinent dieser pädagogischen Strömung, vereinigen sich verschiedene historisch gewachsene Linien zur heutigen Educación Popular (Liebel 2002/49ff). Es handelt sich um einen pädagogischen Ansatz, besser als eine Art pädagogischer Bewegung charakterisiert, die oft im Rahmen sozialer Aktion und Bewegung praktiziert wird. Sie ist häufig auf Menschen bezogen, die von gesellschaftlicher Partizipation weitgehend ausgeschlossen sind (Smith 1999). In Lateinamerika, ist bis heute eine Verbindung zur Theologie der Befreiung auszumachen (vgl. Kerka 1997). Einer der wohl wichtigsten Vordenker der Educación Popular war Paulo Freire, der den Ansatz im Brasilien der sechziger Jahre praktizierend entwickelte. Auch in Deutschland wird immer wieder Bezug auf dieses

¹ Der Aufsatz enthält wichtige Gedanken von Overwien (2000), er ist jedoch eine völlig überarbeitete und inhaltlich erweiterte Neufassung.

Konzept genommen. So kritisiert beispielsweise Arnold die „vorherrschende Bildungspraxis“ nach der die Entwicklung des Einzelnen nur durch pädagogische Interventionen positiv beeinflusst werden könne. Er begründet seine Sichtweise auf der Grundlage von Paulo Freires Kritik am „Bankierskonzept der Erziehung“ und kritisiert mit Freire einen Passivität fördernden Lehr-Lernprozess, als „tote Lernkultur“ (Arnold 1993/51).

2. Problem formulierende Bildung als Antwort auf das Bankiersprinzip des Lernens

Freire skizziert schulisches Lernen nach dem Bankiersprinzip so, dass hier eine Lernende oder ein Lernender neues Wissen genauso aufnimmt, wie Geld auf ein Konto eingezahlt wird (Freire 1973a, S. 57 ff). Lernende werden dabei als „leere Hüllen“ betrachtet, die es zu füllen gilt. Sie werden zu Objekten pädagogischer Bemühungen gemacht. Dabei wird von der Ausschließlichkeit eines Lernens innerhalb eines pädagogischen Gefälles ausgegangen: hier der Lehrer, der Wissen weiter gibt, dort die Lernenden, die Wissen aufnehmen. Die Schüler funktionieren als Sammler und Katalogisierer der übermittelten Dinge, haben die Inhalte oft weder verstanden noch können sie darin für sich einen Nutzen sehen. Dabei ist es ziemlich wahrscheinlich, dass Lernende zu nicht wenigen Inhalten bereits über Bezüge oder gar Lernerfahrungen verfügen, die auf andere Weise angeeignet wurden.

Auf das Bankiers-Konzept antwortet Freire mit einer "Problem formulierenden Bildung", die die Frage nach dem „Warum“ betont. Lernende sollen dabei "die Kraft [entwickeln], kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung" (Freire 1973a/67).

Der Schlüsselbegriff in Freires Konzeption ist Conscientização (meist mit „Bewusstwerdung“ übersetzt). Hier wird deutlich, dass Alphabetisierung, auf die sich Freires Ansatz zunächst vor allem bezog, nicht losgelöst von politischen Fragen betrachtet werden kann. Über die Alphabetisierungssituation hinaus kann jedoch festgehalten werden, dass Bewusstwerdungsprozesse, wie sie in der Educación Popular angestrebt werden, Menschen in die Lage versetzen, als Subjekt zu handeln (Subjektbegriff: Meueler 2000). Reflexion und Aktion gehören dabei als Instrument zur Befreiung des Menschen und Lernprinzip zusammen. In der Befreiungspädagogik wird Lernen als ein kontinuierlicher Prozess der Auseinandersetzung mit der dem Individuum zugänglichen Welt gesehen. Hierbei verändert sich sowohl das lernende Subjekt, als auch dessen Umwelt. Lernen ist also nicht eine bloße Anhäufung von Wissen, sondern dessen kontinuierliche Gestaltung und Umgestaltung.

Eine Problem formulierende Bildung im Sinne Paulo Freires spaltet das Handeln des Lehrers, der in dieser Sicht zugleich auch Lernender sein muss, nicht in einen erkennenden und einen mitteilenden Sektor. Erkenntnisobjekte sind nicht das „Privateigentum des Lehrenden“ (Gerster o.J./9). In der Problem formulierenden Bildung beginnen Menschen ihr Verhältnis zur Welt zu begreifen. Die Welt ist dabei nicht ein statisches Etwas, sondern im steten Wandel begriffen. Es entsteht eine Sichtweise auf die Welt, die es den Lernenden, wie den Lehrenden ermöglicht, sich konkret mit dieser auseinanderzusetzen. Problem formulierende Bildung bestätigt den Menschen als ein Wesen im Werden, innerhalb einer gleichfalls unfertigen Realität rundherum (Gerster o.J/11f). Während im Rahmen des Bankierskonzeptes der lernende Mensch indirekt oder direkt eher eine fatalistische und ohnmächtige Haltung der Welt gegenüber erwirbt, wird hier sein Verhältnis zur Welt selbst thematisiert und so auch seine Rolle als Veränderer angesprochen.

Befreiungspädagogik setzt einen dialogisch gestalteten Lernprozess voraus. Der Lehrende hat nicht mehr das Monopol, die Inhalte der Lernprozesse zu bestimmen. Sie ergeben sich aus der Analyse des thematischen Universums der Lernenden. Lehrende agieren in diesem Prozess als Koordinator oder mit einem Begriff aus der Educación Popular benannt, als Erleichterer (Facilitador) im Prozess. Freire folgt, bezogen auf Lernende wie Lehrende, einem kritisch reflektierenden Menschenbild, bei dem diese aktiv handelnd die Welt sehen (Wagner 2001). Paulo Freire nennt die dialogische Beziehung im Lernprozess eine „horizontale Beziehung zwischen Personen“ (Freire 1974/61), womit er eine nicht-hierarchische und auf Zusammenarbeit ausgerichtete Beziehung meint. Eine solche Beziehung setzt allerdings einen offenen, herrschaftsfreien Raum voraus, in dem sich die Dialogpartner treffen können. Es bedarf ebenso einer entsprechenden Grundhaltung der Individuen. Für Freire bedeutet schon Kommunikation Aktion und Reflexion. Mádche beschreibt dies: „Die Aktion im Wort ist die Wahrnehmung des Wortes und der darin zum Ausdruck kommenden Lebenswirklichkeit.“ (Mádche 1995/108). Realität und Bedeutung eines Wortes ist von individuellen Wahrnehmungen und sozialen Erfahrungen eines Menschen geprägt. Ein Wort bewusst aussprechen setzt eine Reflexion über die bearbeitete Lebenswirklichkeit voraus. Über den Dialog kommen nun auch die anderen Erfahrungen der Mitmenschen hinzu (Vgl. auch Bruns 2002).

Trotz der weitgehenden Angleichung der Lehrer- und Schülerrolle, existiert in der Praxis der Educación Popular weiterhin ein Hierarchiegefälle. So schreibt schon Freire dem Koordinator ein Wissen zu, das den Lernenden erst vermittelt werden muss, damit diese selbständige Lerner werden können. Dies liegt in der Logik eines solchen Prozesses. Insofern ist die Realität immer nur eine Annäherung an Enthierarchisierung. In Freires Schriften ist diesbezüglich zuweilen ein sehr idealistischer Zug zu sehen, den man aber vor dem Hintergrund der Entstehungszeit sehen muss.

Die Befreiungspädagogik ist in einem sehr paternalistisch geprägten gesellschaftlichen Umfeld entstanden. Nahezu zwangsläufig war sie von vornherein auf politische Befreiung und Demokratisierung auf individueller und kollektiver Ebene gerichtet. Dies

heißt in Lateinamerika oder Afrika sicher etwas anderes als in Europa. Wenn Freire aber an den Alltagserfahrungen der Lernenden ansetzt, ist dies eine Vorgehensweise, die überall Lernmöglichkeiten ins Bewusstsein rufen kann. Freire hebt hervor, dass im Alltag die Einheit von Denken und Arbeiten ebenso vorfindbar ist, wie die von Lernen und Handeln. Zu wecken und entwickeln sind Neugierde und Stolz auf eigene Erfahrungen, die gleichberechtigte Kommunikation im Umfeld und die darin liegenden Lernpotentiale (Mergner 2000/46f). An diese Lernerfahrungen gilt es in einem strukturierten Prozess anzuknüpfen. Innerhalb Freires Alphabetisierungskonzept erfolgt dies durch die partizipatorische Erforschung des Lebensumfeldes und damit auch von konkreten Lernerfahrungen. Die daraus gewonnenen generativen Themen begleiten den gesamten weiteren Lernprozess, der dialogisch angelegt ist und von einer Bewusstwerdung über die soziale und politische Lage der Lernenden ausgeht bzw. immer wieder darauf zurückgeführt wird. Auch dort, wo Educación Popular über engere Alphabetisierung hinausgeht, ist diese Herangehensweise im Vorgehen enthalten.

Eine grundsätzliche Sichtweise zur Verbindung von Arbeiten und Lernen zeigt das dialektisch geprägte Theorie-Praxis-Verhältnis Freires, das auch die Potentiale dieses pädagogischen Konzeptes für die Einbindung informellen Lernens weiter verdeutlicht:

„Die Frage ist, wie Arbeiten und Lernen so gekoppelt sein können, dass wir weder arbeiten, um zu lernen, noch lernen um zu arbeiten, sondern, dass wir lernen, indem wir arbeiten. (...) Menschen haben im Akt des Verwandels der objektiven Realität denken gelernt“ (Freire 1973b/216).

3. Die Debatten zum informellen Lernen

Die Erkenntnis, dass Bauern im ländlichen Afrika auch lernen, ohne eine entsprechende Institution zu besuchen, führte Anfang der siebziger Jahre Coombs und Achmed zu der Erkenntnis, dass informelles Lernen der lebenslange Prozess ist, in dem jeder Mensch durch tägliche Erfahrung und die Prägung durch die Umwelt Wissen, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert (Coombs/Achmed 1974, S. 8). Besonders in der US-Debatte wird immer wieder auf diesen Ursprung verwiesen. Definitionen des Begriffes „informelles Lernen“ haben ihren Ausgangspunkt zumeist bei der Organisationsform des Lernens und bezeichnen die Lernprozesse als informell, die ihren Platz außerhalb formaler Institutionen oder nonformal organisierter Prozesse haben und auch nicht von dieser Seite finanziert werden (Watkins/Marsick 1992, S. 288). Manchmal wird inzidentelles Lernen vom informellen Lernen abgegrenzt. Für Watkins und Marsick ist es nicht-intentional und lediglich ein Nebenprodukt anderer Aktivitäten, während informelles Lernen vornehmlich von Erfahrung geprägt ist und somit einen gewissen Reflexionsgrad voraussetzt. Nach dieser Definition ist informelles Lernen „self-directed learning, networking, coaching, mentoring, performance planning, and trial-and-error“, während inzidentelles Lernen z. B. „learning from mistakes, [...] internalized meaning, constructions about the actions of others, hidden curriculum in formal learning“ ist (Watkins/ Marsick 1990, S. 7). Das inzidentelle oder implizite, also eher unbewusste

Lernen aus dem informellen Lernen herauszunehmen ist aus analytischen Gründen sinnvoll. Unter dem Aspekt der Planbarkeit von Lernen erscheint es auch am wenigsten beeinflussbar. Wenn es allerdings um die Gestaltung von Lernumgebungen geht, ist es wiederum in entsprechende Überlegungen aufzunehmen, da es als Lernpotential nicht unterschätzt werden sollte.

Dohmen grenzt informelles Lernen von formalem und nicht-formalem Lernen ab. Formales Lernen ist danach institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen mit anerkannten Zertifikaten. Nicht-formales Lernen ist dagegen alles Lernen, das nicht zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt, gleichgültig, ob selbst oder fremd organisiert. Informelles Lernen findet ungeregelt im Lebenszusammenhang statt. Zusätzlich grenzt er informelles Lernen von inzidentellem Lernen ab, das er als unbewusstes Gelegenheitslernen kennzeichnet, welches sich oft als Nebenprodukt anderer Tätigkeiten ergibt (Dohmen 2001, S. 18ff).

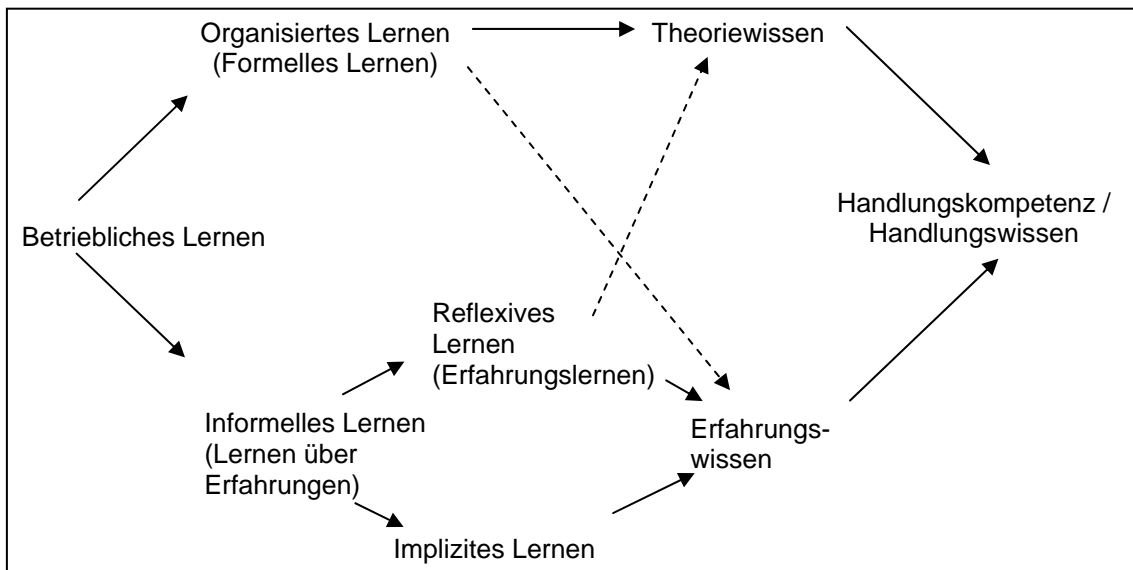
Informell gelernt wird zu großen Teilen ungeregelt im täglichen Leben. Es ist evident, dass das jeweils zuvor Gelernte wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse ist. Das weist auf die Bedeutung biographischer Verläufe hin. Insgesamt ist informelles Lernen durch viele Zufälligkeiten geprägt. Es wird in den jeweils bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch Arbeitszusammenhängen gelernt. Informelles Lernen findet auch in familiären Gesprächen, beispielsweise beim Lernen einer Generation von einer anderen, oder im Rahmen von Gruppengesprächen statt. Innerhalb von Kulturen, in denen die Schrift keine sehr wesentliche Rolle spielt, ist das Gespräch wohl eine der wichtigsten Formen des informellen Lernens. Verwiesen sei beispielhaft auf die große Tradition der „Griots“ (Erzähler) in Westafrika (Chinweizu 1988; Heußler 1979). Erzähltes wird angenommen oder bzw. modifiziert in eigene Kompetenz umgesetzt. Identifikation mit und damit auch die Frage der Glaubwürdigkeit der „informell Lehrenden“ spielt für den Lernprozess eine wesentliche Rolle. Der individuellen Fähigkeit, im Rahmen der Vielfalt der sich hieraus ergebenden Lernmöglichkeiten eine Auswahl zu treffen, kommt entscheidende Bedeutung zu. Informelles Lernen ist einerseits Voraussetzung und andererseits Fortsetzung formaler und nonformaler Lernprozesse. In informellen Lernprozessen werden Verknüpfungen oder Vertiefungen andersartiger Lernprozesse realisiert. Gleichzeitig haben im Idealfall formale oder nonformale Lernerfahrungen die informellen Lernprozesse geprägt, der alltäglichen Wahrnehmung Strukturen gegeben.

Beispielsweise im museumspädagogischen Bereich wird über die Rolle von Motivation, Intention und Dialog beim informellen Lernen in Museumskontexten nachgedacht. Es wird betont, dass dann am besten gelernt wird, wenn die Menschen aktiv Informationen aufnehmen und reflektieren und damit auf bereits vorher erworbenes Wissen aufbauen. Wichtig sei auch die persönliche Motivation, die sich an den vorhandenen Interessen, dem Hintergrundwissen und auch emotionalen Aspekten entlang aufbaut (Paris 1997, S. 22). Es wird dabei betont, dass Lernherausforderungen mit offenem Ende zumeist eine größere Motivation hervorrufen als in sich geschlossene Lernprozesse. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage des jeweiligen Lerntyps. Paris identifiziert unter Bezug

auf die Motivationsforschung zwei Typen von Zielorientierungen: „Mastery and Performance“ (ebd., S. 23). Dem ersten Lerntyp ordnet er ein konsequentes, stark motiviertes Fragen nach den Hintergründen zu, dem zweiten eher ein sich Bewegen an der Oberfläche. Unter Bezug auf Csikszentmihalyi und Hermanson wird festgestellt, dass die Aneignung dann am besten stattfindet, wenn zwischen den Herausforderungen der Lernumgebung und den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden eine Balance besteht. Auf diese Weise wird weder Frustration noch Langeweile ausgelöst. Bezogen auf konkrete Aktionsmöglichkeiten von Besuchern in Museen wird betont, dass Hilfen dazu beitragen diesen Anknüpfungsprozess zu ermöglichen (ebd., S. 24). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Zusammenarbeit, sowohl unter Lernenden, als auch zwischen Lernenden und „Experten“ als soziale Interaktion ein stark motivierender Faktor ist (ebd., S. 24 f). Insgesamt wird davon ausgegangen, dass es darauf ankommt, informelle und formelle Lernsituationen so zu gestalten, dass sie sich gegenseitig verstärken. Das Motiv ist dabei die Steigerung der Motivation als Voraussetzung besserer Lernergebnisse (ebd., S. 25).

Dehnbostel betrachtet informelles Lernen im betrieblichen Kontext. Hier ist es eine wichtige Lernart unter den betrieblichen Lern- und Wissensarten. Nachfolgende Abbildung (Abb.1) zeigt die Wechselbeziehungen innerhalb dieses Denkmodells. Betriebliches Lernen ist grundsätzlich als organisiertes und informelles Lernen zu unterscheiden. Formelles, organisiertes Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet. Im Rahmen des informellen Lernens wird ohne pädagogische Intention gelernt. Dehnbostel unterteilt das informelle Lernen wiederum in zwei Lernarten: das Erfahrungslernen bzw. reflexive Lernen und das implizite Lernen. Er sieht die Trennung der Lernarten in erster Linie als analytisch bedingtes Auseinanderdividieren von Lernarten, da die Wechselbeziehungen zwischen ihnen wichtig sind. Erfahrungslernen erfolgt in dieser Sichtweise über reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen, im Unterschied zu implizitem Lernen das weitgehend unreflektiert und unbewusst erfolgt. Erfahrungslernen bindet Erfahrungen in Reflexionen ein und führt zu Erkenntnissen. Der betriebliche Prozess muss dies allerdings durch eine entsprechende Arbeitsorganisation zulassen. Dann werden entsprechende Potentiale besonders gut genutzt. Zum Erfahrungslernen gehört auch das Problem zentrierte Lernen innerhalb selbstintentionaler Lernprojekte (vgl. Overwien 2002). Bei dieser Prozess orientierten Definition informellen Lernens handelt es sich um die bisher überzeugendste, die auch auf andere Lernumgebungen übertragbar ist.

Abb. 1: Betriebliche Lern- und Wissensarten (nach Dehnbostel 2002):



4. Probleme des informelles Lernens

In der Diskussion um „lebenslanges Lernen“ wird ein Problem thematisiert, dass in seiner grundsätzlichen Bedeutung bei allen Überlegungen zum informellen Lernen mit einbezogen werden muss: Inwieweit kann informelles Lernen kohärent sein (Dohmen 1997). Kohärenz informellen Lernens ist – so eine erste Antwort – zum einen von der Kohärenz des Gegenstandes abhängig. Wenn also jemand z. B. eine Ausstellung auf sich wirken lässt, dann wird der Lerneffekt auch von der Systematik und Gliederung dieser Ausstellung abhängen. Zum anderen kommt das Vorwissen des Betrachtenden hinzu: stimmen die Lernstrukturen (Wahrnehmung, Ordnung, Bewertung, Reflexionsfähigkeit) des Lerners mit den Strukturen des Lerngegenstandes, im Beispiel die Ausstellung, überein? Wenn ein Mensch im Rahmen von Gesprächen mit z. B. einem älteren Menschen über dessen Erlebnisse in der Vergangenheit etwas über eine bestimmte Perspektive von Geschichte lernt, dann hängt die Systematik des hierbei Erlernten auch mit der Systematik des Erzählers zusammen. Gleichzeitig ist für die Einordnung des Gehörten wiederum das Vorwissen des Hörers wichtig. Da auch dieses Vorwissen sich jeweils an andere Lernerfahrungen anschließt, muss also zu einem möglichst frühen Zeitpunkt eine gewisse Systematik des Selbst-Lernens erlernt worden sein. Schließlich muss es möglich sein, für sich selber Fragestellungen zu finden und damit Wichtiges zu trennen von Gegenständen, die aktuell oder grundsätzlich nicht im Mittelpunkt des eigenen Lerninteresses stehen. Es sei daher hier die These erlaubt, nach dem am Anfang eines informellen Lernens immer eine irgendwie geartete Systematik stehen muss, wenn informelles Lernen nachhaltig sein soll. Diese hat eng mit der jeweiligen Persönlichkeit und ihrem sozialem Umfeld zu tun. Im Rahmen betrieblichen Lernens liegt die Systematik in der Logik der Produktion oder der zu erstellenden Dienstleistung innerhalb der betrieblichen Arbeits- und Lernumgebung. Eine adäquate Begleitung informeller Lernprozesse ist schon allein deshalb notwendig, weil

informelles Lernen auch objektiv falsch erfolgen kann, gemessen an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Standards.

Im Rahmen der Befreiungspädagogik ergibt sich die Kohärenz des Lernabschnittes aus der Einbettung in den sozialen Kontext bzw. dem Ansetzen an den identifizierten generativen Themen. Unter bestimmten, vorher zu bestimmenden Aspekten wird die Alltagsrealität untersucht und durch Interviews, informelle Gespräche etc. Material erstellt, aus dessen Analyse generative Themen erarbeitet werden, die sozusagen eine Kodierung der Alltagsrealität unter bestimmten Gesichtspunkten darstellen, auf deren Grundlage dann im Rahmen einer Dekodierung die eigentliche Aneignung erfolgt (Mädche 1995, S. 181 f). Die Kodifizierung der alltäglichen Situation und der daran ansetzende Dialog der Gruppe führt zur Analyse der Situation. Die Kodifizierung ermöglicht eine Vermittlung zwischen der erlebten Realität und dem theoretischen Kontext. Ermöglicht und unterstützt wird so der Kreis aus Aktion-Reflexion-Aktion. Ein sich im Prozess bildendes kritisches Bewusstsein, verbunden mit dem Aufbau oder der Freilegung von Kompetenzen führt zu einem Empowerment der beteiligten Lernenden (Empowerment: Herriger 2002). Der dialogische Lernansatz lässt sich durch Kooperation, gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen zwischen allen Beteiligten, einschließlich der oder dem Lehrenden charakterisieren. Vorausgesetzt wird, dass alle zugleich lernen und lehren. Voraussetzung für Befreiungspädagogik ist eine gegenseitige Kommunikation, da davon ausgegangen wird, dass eine einseitige Kommunikation immer die Perpetuierung von Dominanz und Unterdrückung bewirkt (vgl. auch Heaney 1995).

5. Die Rolle der Lehrenden

Die Rolle der Lehrenden ist eine in diesem Zusammenhang eine genauer zu diskutierende Frage. Sind diese vor allen Dingen Organisatoren von Lernprozessen? Werden sie Lerner oder Lerngruppen in Zukunft in stärkerem Maße als heute begleiten und zusammen mit ihnen Wissensressourcen erschließen? Wie werden sie in die Lage versetzt, das alltägliche informelle und inzidentelle Lernen sich und den Lernern bewusst zu machen, um die darin liegenden Potentiale zum Nutzen der Lernenden auszuschöpfen? Die Rolle der Pädagogen in der Befreiungspädagogik ist gemäß diesen Anforderungen definiert. Menschen einer Lerngruppe – so die Grundthese – wissen und können immer schon etwas. Sie verfügen über relevantes Erfahrungswissen und Verallgemeinerungen davon. Die Siegel und Zertifikate formalen Lernens blieben ihnen aber oft vorenthalten. Die Frage nach informellem Lernen ist so grundsätzlich vom Subjekt aus gedacht. Wenn dem Subjekt nichts zugetraut wird, wird ihm kein Spielraum für informelles Lernen zugebilligt. In der Befreiungspädagogik ist diese Voraussetzung grundsätzlich erfüllt. Hier ist ein Lernen vom Subjekt her gegeben. Dies gilt nicht nur für Alphabetisierungskurse und andere Inhalte für Erwachsene, sondern grundsätzlich auch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Kinderbewegung in Lateinamerika beispielsweise bezieht die wichtigen Impulse für ihre Arbeit auch aus der ständigen Eigen- und Fremdkonstruktion relevanter Lernumgebungen. Die Prozesse der Selbstorganisation zum Zwecke der Vertretung der eigenen Interessen können nur

durch die Verbindung von informellem Lernen und Handeln zustande kommen. Mit Hilfe politisch-sozial motivierter Pädagoginnen und Pädagogen haben sich Kinder und Jugendliche einen Raum geschaffen, der dem Ziel verpflichtet ist, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen, Erfahrungen in der alltäglichen Arbeit mitzuteilen und auf diese Weise das Solidaritäts- und daraus folgend das Selbstwertgefühl zu festigen, sowie andererseits die Kinder und Jugendlichen in die Lage zu versetzen, ihre politischen und ökonomischen Interessen zu vertreten (Liebel 1996; Liebel u. a. 1998). Gelernt wird also im Erfahrungsaustausch, aber auch darüber hinaus. So werden Demonstrationen organisiert, Zeitungen erstellt, Gespräche mit der Presse und auch mit lokalen Politikern geführt und dabei die jeweiligen Kompetenzen erworben oder vertieft. Zum Jahresende gibt es regelmäßig Weihnachtsgeldkampagnen, bei denen die Kinder und Jugendlichen auf der Straße Gelder sammeln und den Erlös dann teilen. Die Vorbereitung all dieser Aktivitäten erfordert eine intensiv begleitete Gruppenarbeit, deren Steuerung zu wesentlichen Teilen durch die Kinder und Jugendlichen geschieht. Die Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich dabei als „Erleichterer“ bzw. Begleiter innerhalb der praxisnahen Lernräume. Informelles Lernen, das zeigt sich deutlich, ist auch soziales Lernen.

6. Informelles Lernen und Befreiungspädagogik - Erfahrungen

6.1 Chile

Soll informelles Lernen nachhaltig sein, ist ein bestimmter Organisationsgrad Voraussetzung, sei es auf der Seite der Lernenden, sei es auf der Seite einer Informationsquelle. Dieser kann neben der politisch-gesellschaftlichen Ebene auch durch die Einbindung in eine Produktion oder Dienstleistung gegeben sein. Ein Beispiel der Educación Popular aus Chile soll dies verdeutlichen. Die „Organizaciones Economicas Populares“ (OEP) wurden, im Chile des Widerstandes gegen die Pinochet-Diktatur, von Elendsviertelbewohnern mit dem Ziel der Produktion und Verteilung von Gütern und Dienstleistungen gegründet. Hierbei wurden ganz bewusst die jeweils den einzelnen Mitgliedern der Organisationen zur Verfügung stehenden Mittel und Kompetenzen thematisiert und zusammengeführt. In den Aktivitäten ging es nicht nur um eine direkte Überlebensproduktion. Es ging gleichzeitig um die Arbeit an der eigenen Identität, um eine Teilnahme an der Veränderung politischer und sozialer Strukturen, verbunden mit einer Verbesserung der Lebensqualität der Mitglieder. Dabei handelte es sich nicht um eine kleine Gruppe von Bewohnern der Elendsviertel von Santiago de Chile. 1982 gab es etwa 280 OEP in der Region der Hauptstadt. Bis 1991 war die Anzahl auf fast 2.400 gewachsen, mit einer Beteiligung von 80.000 Personen. Es wurden gemeinschaftliche Gemüsegärten und Armenküchen gegründet, auf der anderen Seite aber auch Kooperativen in verschiedenen Arbeitsbereichen, Gruppen des gemeinschaftlichen Wohnungsbaues, Gruppen, die sich mit Entschuldung der Mitglieder befassen oder auch mit der Gesundheitsversorgung. All diesen Gruppen war gemeinsam, dass sie, auf der Grundlage einer solidarischen Ökonomie, wirtschaftlich tätig waren (Nyssens 1997, S. 63 ff) und ein organisiertes Lernen in die Vorgehensweise integrierten.

6.2 Nicaragua

In Nicaragua gibt Beispiele dafür, wie im Rahmen der Befreiungspädagogik informelles Lernen und berufliche Bildung miteinander verbunden werden (Overwien 1999a,b; 2002a). In zwei Städten Nicaraguas (Managua und Estelí) wird seit Jahren ein auf eine informelle Lehre bezogenes Modell praktiziert. Die Ausbildung läuft in Gewerben wie Bau- oder Möbeltischlerei, Metall, Sattlerei oder der Haar- und Schönheitspflege. Im lokalen Rahmen werden jeweils Ausbildungsplätze in Kleinbetrieben gesucht, um entlang lokaler Strukturen auszubilden, im ökonomischen wie auch im sozialen Sinn. Die Adressaten sind arbeitende Kinder und Jugendliche, denen als Kompensation für Einkommen aus früheren Arbeiten auf der Straße ein kleines Stipendium gezahlt wird. Jugendliche, die nicht mehr auf der Straße arbeiten, die nicht mehr auf dem Markt verkaufen oder Schuhe putzen, brauchen ein Einkommen. Sie kommen aus armen Familien, die jedes auch noch so kleine Einkommen zum Überleben benötigen. Sie können es sich nicht leisten, in eine Ausbildung zu gehen, ohne dafür entlohnt zu werden. Im Gegensatz zu den anderen informellen Lehrlingen im selben Betrieb, die eingebunden sind in eine auch ökonomisch halbwegs funktionierende Familienstruktur, haben diese Jugendlichen des Projektes einen derartigen finanziellen Rückhalt zumeist nicht. Das Stipendium liegt unter den Einkünften, die die Jugendlichen in der Regel auf der Straße erzielen konnten. Man muss allerdings sehen, dass sich ihre Situation im Rahmen der Ausbildung wesentlich verbesserte. So arbeiten sie z.B. nur noch vier Stunden am Tag statt von sechs Uhr morgens bis fünf Uhr nachmittags. Sie arbeiten am Morgen oder am Nachmittag und können in der anderen Zeit zur Schule gehen. Sie sind außerdem nicht mehr den tätlichen Angriffen und Missbrauchserfahrungen auf der Straße ausgeliefert usw. Schon diese Änderungen in ihrer Lebensrealität wirken sich positiv auf ihre Selbsteinschätzung aus. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Arbeit als Moment der Einbindung in eine Gruppe und als gesellschaftliche Verortung.

Die jeweils fachbezogene Ausbildung in Kleinbetrieben wird einerseits durch sozialpädagogische Begleitung möglich gemacht, andererseits gibt es – zeitlich flexibel – Elemente nachholender Grundbildung in enger Zusammenarbeit mit örtlichen Schulen. Sozialpädagogische Bestandteile der Ausbildung dienen einerseits der notwendigen Betreuung der aus schwierigen Verhältnissen stammenden Jugendlichen und andererseits dienen sie als Brücke zwischen den oft relativ autoritären Betriebsbesitzern und den Jugendlichen (Overwien 2002a).

Die Mitarbeiter der Nichtregierungsorganisation handeln im Rahmen konventioneller sozialpädagogischer Praxis mit Elementen der Educación Popular und aus Empowerment-Ansätzen. Beides bezieht sich auf die Wahrnehmung bereits entwickelter Kompetenzen und die Stärkung der Jugendlichen, zielt also auf deren Persönlichkeitsentwicklung ab (Herriger 1997). Die Lern- und Empowermentprozesse aus der Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher – aus der die meisten Teilnehmenden kommen – werden aufgenommen. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind sie sogar Voraussetzung für die erfolgreiche Ausbildung in den Kleinbetrieben. Ohne eine individuelle Stärkung der Jugendlichen innerhalb kollektiver Prozesse wäre eine Lehre in weitgehend hierarchisch strukturierten Betrieben für sie wohl kaum denkbar.

Die meisten Jugendlichen haben so viel schulische Grundbildung erwerben können, dass sie schreiben und lesen können und die grundlegenden mathematischen Operationen beherrschen. In das Projekt ist keine Schule oder schulähnliche Einrichtung integriert, es wird eng mit Schulen zusammengearbeitet. Hierbei wird nur mit solchen Schulen kooperiert, deren Lehrerinnen und Lehrer einen ausreichenden Reflexionshintergrund über das Leben von arbeitenden Kindern und Jugendlichen mitbringen.

Grundsätzlich arbeitet das Projekt im Rahmen lokaler Strukturen. So entstand auch die Idee der Ausbildung in vorhandenen Werkstätten. Die Ausrichtung auf vorhandene Strukturen des Arbeitsmarktes ermöglicht die Identifizierung von lokalen Beschäftigungsmöglichkeiten. Die ausbildenden Werkstätten in der Stadt Estelí haben ein einfaches handwerkliches Niveau und arbeiten zumeist für den lokalen Markt. Sie sind relativ klein und haben kaum mehr als drei bis fünf Beschäftigte. 1998 befinden sich 44 Jugendliche in der Ausbildung, die zwischen einem Jahr und 18 Monaten dauert. Gearbeitet wird von Montag bis Freitag vier Stunden täglich in der Werkstatt. An jedem Samstag gibt es Evaluierungs- und Planungsversammlungen der Jugendlichen. Die Mehrzahl geht außerdem auch noch zur Schule. Die insgesamt relativ geringe Desertionsrate ist sicher auch mit dem im pädagogischen Verständnis des Projektes angelegten positiven Bild der Jugendlichen in Verbindung zu bringen (Overwien 1999b).

6.3 Deutschland

Im Rahmen eines Unterrichtsprojektes zur zweisprachigen Erziehung begann ein Team von Lehrenden, die Prinzipien der Befreiungspädagogik in einer Kreuzberger Schule in die Tat umzusetzen. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, wonach ein wesentliches Instrument der politischen Alphabetisierung Freires das anthropologische Konzept der Kultur sei, und die Alltagskultur in den Mittelpunkt gestellt werde. Die Lehrenden gingen davon aus, dass türkische Schüler in deutschen Schulen deshalb benachteiligt und unterdrückt seien, weil ihre Sprache, ihre Kultur und ihre alltägliche Lebenserfahrung ignoriert werde. Es sollte um die Bewusstwerdung der Alltagskultur gehen, um daran ansetzend mehr Selbstbewusstsein und mehr Lernbereitschaft zu erreichen. Dazu sollten Alltagsprobleme und auch Konfliktsituationen der ausländischen Kinder Teil des Lernprozesses werden. Ein erster Schritt dabei war das Anknüpfen an die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler. Auf dieser Grundlage begannen die Kinder Befragungen bei ihren Eltern und Mitschülern anzustellen, um ihre alltägliche Realität zu erfassen. Die Erstklässler arbeiteten dann an Problemen, wie z. B. den Wohnverhältnissen, die sie im Gegensatz zu den Lehrenden gar nicht allzu problematisch sahen, an den Verhältnissen der einzelnen Familienmitglieder zueinander, d. h. an den sozialen Beziehungen innerhalb der Familie. Weitere Probleme, die dann auch in der Identifizierung von Schlüsselwörtern ihren Ausdruck fanden, waren der Umgang mit Ängsten, z. B. aus der Konfrontation mit den alltäglich in Berlin-Kreuzberg anzutreffenden Hunden. Ein auf einer anderen Ebene liegendes Problembeispiel ist ein kulturell-religiöses: die Bedeutung des Schafes und damit verbunden des islamischen Opferfestes, als wesentliches soziales Ereignis. Ein weiteres

für die Kinder wichtiges Thema waren die in Kreuzberg anzutreffenden Punks, einer Gruppe, der ihre Eltern mit erheblichen Vorurteilen gegenübertraten.

Das ergiebigste Thema war die Berufsarbeit der Eltern. Im Rahmen des Unterrichts wurden die Auswirkungen, z. B. die Abwesenheit der Mutter oder die Ankunft des Vaters zu Hause nach der Arbeit, problematisiert. Mit der Schlüsselsituation „Vater kommt von der Arbeit“ wurde intensiver gearbeitet. Rollenspiele machten die Gefühle und auch die Probleme der Familie deutlich. Weitere Befragungen der Eltern führten zum Teil zu einer Aufhebung der Gesprächsblockaden innerhalb der Familie, weil eine derartige Kommunikation wohl nicht den üblichen alltäglichen Gewohnheiten entsprach. Offenbar führte diese sehr „ganzheitliche“ Form der ergänzenden deutschsprachigen Alphabetisierung zum Erfolg (Nehr u. a. 1988).

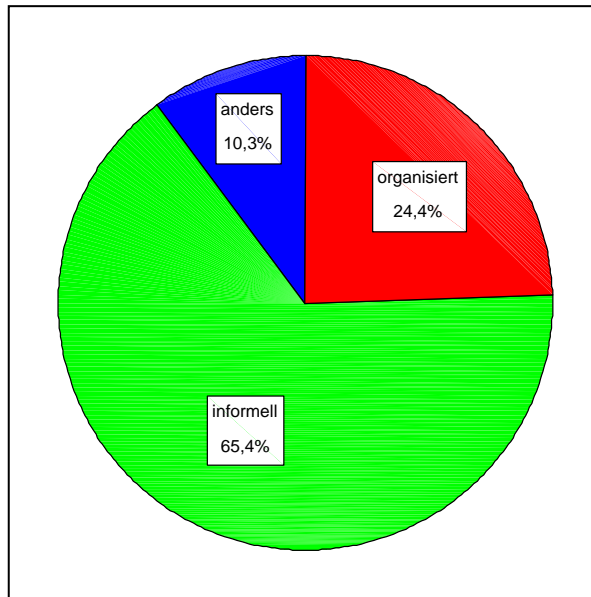
Die positive Wirkung dieses Ansatzes ist möglicherweise auch dadurch zu erklären, dass sich die Lehrenden mit den Kindern gemeinsam in deren Erfahrungswelt im Rahmen ihrer eigenen informellen Lernkultur begeben haben. Ihre Alltagskultur, verstanden als ein Geflecht von sozialen Beziehungen, verbunden mit Traditionen, konfrontiert mit einer interkulturellen Realität in Berlin-Kreuzberg ist der Bereich, in dem sie informell lernen. Wenn die Schule nicht an diesem Lernen anknüpft, sind die Kinder zwangsläufig benachteiligt. Wenn die Alltagskultur der Kinder ausgeblendet wird und sich über sie eine „Kultur des Schweigens“ legt, dann betrifft dies auch die innerhalb ihrer Alltagskultur gemachten Lernerfahrungen. Ihr informelles Alltagslernen innerhalb der Familie und ihres sozialen Umfeldes wird abgewertet. Sie werden zu Analphabeten gemacht. In diesem Sinne betrifft eine Bewusstmachung über diese Verhältnisse auch das informelle Lernen, da es damit im Selbstbewusstsein der Lernenden einen Wert erhält. Es sei im Übrigen darauf verwiesen, dass das Lernen im Laufe der Sozialisation in hohem Maße dialogisch, also im ständigen Prozess zwischen Kind und jeweiliger Bezugsperson, stattfindet. Insofern schließt sich der Freiresche Ansatz direkt an dem in der Lebenswelt der Lernenden geübten Formen an. Informelles Lernen ist vielfach auch Imitationslernen. Imitation betrifft jedoch nicht nur das direkte Nachmachen, sondern auch die mehr oder weniger variierte Kopie kompletter oder teilweiser Handlungsabläufe (Bandura 1976). In der kognitiven Lerntheorie wird diskutiert, dass auch Denkabläufe modelliert werden. Rogoff spricht in diesem Zusammenhang von einer Lehre, von „cognitive apprenticeship“ (Rogoff 1990). Neben also der Nähe des Lernprozesses zur Lebenswelt der Lernenden spielt Kommunikation – fast ist es banal dies zu erwähnen, aber aufgrund der allgemein herrschenden Fixierung auf schulisches Lernen notwendig – eine wesentliche Rolle. Große Teile dieser Kommunikation, dieser Dialoge gehören zum informellen Lernen. Schulisches Lernen ist zu wenig dialogisch.

6.4 Deutschland: Paulo Freire in IT-Unternehmen?

Ein anderes Beispiel ist innerhalb ganz anderer Welten verortet. Zunehmend wird in der IT-Branche der dialogische Aspekt des Freireschen Konzeptes entdeckt. Darüber hinaus gewinnt die, im Vergleich zu traditionellen Bildungskonzepten, relativ gleichberechtigte Position der Lehrenden als Facilitator an Attraktivität (vgl. Flood

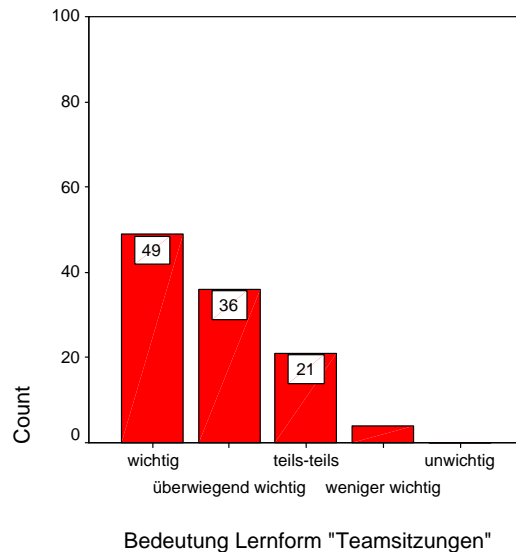
2002). Ein jüngst durchgeführtes Forschungsprojekt verstärkt durch seine Ergebnisse diese zunächst noch vage Suchbewegung. In Berlin wurden 110 IT-Betriebe auf ihre informellen Lernstrukturen hin befragt. Dass informelle Lernformen in diesem Bereich wichtig sind, bestätigen die Befragten mehr als deutlich. Die Frage „Wie wird in Ihrem Betrieb überwiegend Wissen erzeugt und angeeignet?“ wird wie folgt beantwortet:

Abb.4: Lernformen



Bezogen auf mögliche Weiterbildungskonzepte sind die folgenden Feststellungen noch wichtiger. Das informelle Lernen findet nämlich weitgehend in einem mehr oder weniger stark strukturierten Kommunikationsprozess statt. Die Betriebe (Geschäftsführer, Weiterbildungsverantwortliche von Klein- und Mittelbetrieben, zumeist zwischen 2 und 100 Beschäftigten) konnten im Fragebogen jeweils wichtige „Lernformen“ bewerten. Dabei stellte sich u.a. heraus, dass informelles Lernen weitgehend kommunikativ bewältigt werden. In diesem Rahmen spielen auch Teamsitzungen eine wichtige Rolle, die differenziert bewertet wird (siehe Abb3.). Auch die Lernform Internet hat (Emails, Newsgroups) einen sehr kommunikativen Charakter, wie weitere qualitative Befragungen in einigen ausgesuchten Betrieben ergaben (Dehnbostel u.a. 2003; Molzberger 2002).

Abb.3



Eine pädagogische Begleitung der Lernprozesse ist keinesfalls nach dem Bankiersprinzip zu gestalten, sondern erfordert einen dialogischen Lerner zentrierten Ansatz. Elemente der Educación Popular im Sinne Freires sind geeignet, derartig dynamische Lernprozesse zu gestalten.

7. Überlegungen zum informellen Lernen und einer adäquaten pädagogischen Praxis

Informelles Lernen ist grundsätzlich entlang den Strukturen des Subjektes mehr oder weniger ausgeprägt strukturiert bzw. entlang der zur Verfügung stehenden oder geschaffenen Lernumgebung. Die Effektivität informellen Lernens hängt dabei sehr stark von Schlüsselkompetenzen wie etwa der Organisationsfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit ab. Wichtig zu betonen ist in diesem Zusammenhang auch, dass frühere Lernerfahrungen nicht immer geeignet sind, auf ihnen sinnvoll aufzubauen. So können Lernerinnen und Lerner auch Strukturen entwickeln, die ihnen eine sinnvolle Einordnung des informell Erlernten nicht ermöglichen. Hier stellt sich die Frage nach Wegen der Korrigierbarkeit vorheriger Lernerfahrungen, nach dem Entlernen bzw. einer Umorganisation bisheriger Methoden und Inhalte. Möglicherweise werden sich in Zukunft Subjekt zentrierte Lernprozesse z.T. stärker in eine sehr individualisierte Richtung entwickeln, werden Methoden entwickelt, die aus dem therapeutischen Bereich kommen. Es ist evident, dass Therapien gleich welcher Art, intensive Lernerfahrungen beinhalten (Jeffs/Smith 1996).

Informelles Lernen ist nicht zwangsläufig auch reflektierendes Lernen. Auch ist informelles Lernen nicht immer bewusstes Lernen. Oft handelt es sich lediglich um Einübungen bestimmter Techniken oder auch Verhaltensweisen. Die Chancen pädagogischen Handelns liegen darin, diese Lernweisen mit und für die Lernenden nutzbar zu machen. Oftmals wird informelles Lernen erst durch Reflexion und

Verknüpfung, d. h. Bewusstmachung der verschiedenen Teile informeller Lernprozesse für beteiligte Menschen produktiv. Erst die Hinterfragung, sowohl gelernter Verhaltensmuster, als auch verschiedener Techniken, ermöglicht ein Weiterlernen. Erst die Verknüpfung bringt weiterführende Einsichten.

Derartige pädagogische Reflexion und entsprechendes Handeln ist oft erst der Anstoß zur Aufarbeitung und Nutzbarmachung bereits gemachter Lernerfahrungen. Sicher können wichtige Impulse auch in einer vergleichsweise formalen Erarbeitung von notwendigem Faktenwissen und in der abstrakten Erarbeitung von Gesetzmäßigkeiten bestehen. Dies ist häufig notwendig und widerspricht nicht dem zuvor Gesagten. Beispielsweise hätte ein Elektriker ohne die Kenntnis des Ohm'schen Gesetzes in mancherlei praktischer Berufssituation größte Schwierigkeiten, diese zu bewältigen. Auch sollte er die Leitfähigkeit bestimmter Materialien kennen. Derartige Beispiele ließen sich für viele Bereiche anführen. Die Frage ist jedoch immer, wie lernende Subjekte sich diese Inhalte aneignen können und mit bereits anderweitig aufgenommenem Wissen verknüpfen. Dabei ist es evident, dass der Erwerb eines Zertifikates nach mechanischem Lernen noch nichts über den Kompetenzerwerb einer Person und vor allem deren Nachhaltigkeit aussagt. Kompetenz ist immer erst dann lebendig, wenn Zusammenhänge hergestellt werden können. Im Freireschen pädagogischen Ansatz steht gerade dies im Vordergrund. Bewusstwerdung als ein pädagogischer Prozess mit einer anderen als der in der formalen Bildung zumeist vorherrschenden Rollenverteilung von Lehrern und Lernern führt zum Erwerb der Kompetenz, Zusammenhänge zwischen vorher nur unverbundenem, teilweise mechanisch Erlerntem herzustellen.

Nun ist es in der Erwachsenenbildung ein Allgemeinplatz zu postulieren, man müsse bei allen Lernprozessen an die Erfahrungswelt der Teilnehmenden anknüpfen und über eine gemeinsame Lernpraxis einen auch abstrakteren Aneignungsprozess ermöglichen. In der formalen Bildung, und hier vor allem in der stark fachlich geprägten, ist dies alles andere als selbstverständlich. Das gilt auch für Universitäten. Im Ingenieurstudium oder auch im Chemieunterricht ist zwar die Anknüpfungsmöglichkeit an die bisherige Erfahrungswelt der Lerner spätestens nach einer gewissen Zeit erschöpft, ein Anknüpfen an die Lerngewohnheiten der Lerner ist jedoch zunächst weiterhin möglich. Es gab in der Vergangenheit genügend erfolgreiche Versuche, auch in der Alltagswelt eher fernen Erfahrungs- und Lernfeldern projekthaften Unterricht oder Projektstudiengänge zu realisieren und somit informelle Lernweisen und Lerngewohnheiten produktiv aufzunehmen. In den Universitäten haben diese Versuche nie eine besondere Verbreitung erfahren. An Schulen sind es einzelne Lehrer, einzelne Kollegien oder Reformschulen im „Inselbetrieb“, die in diese Richtung arbeiten, was vielleicht mit notwendigerweise erhöhten Arbeitsanforderungen, sicher aber mit den ungenügenden Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts zu tun hat. Vorherrschend ist immer noch ein, Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler ignorierendes, kognitiv geprägtes Lernen. So werden die so gern von der Politik geforderten Schlüsselkompetenzen eher ab- als aufgebaut.

Wie bereits erwähnt ist die Rolle der Lehrenden in der Pädagogik Paulo Freires von Zurückhaltung geprägt. Sie oder er schafft eine Atmosphäre des Dialoges und ist im Idealfall in den Erkenntnisprozess eingebunden, der zusammen mit den Lernenden angeregt wird. Die hierbei verwandte Problem formulierende Methode setzt an den Lernerfahrungen der Lernerinnen und Lerner an. Das aus dem Alltag gewohnte informelle Lernen hat eine ähnliche Grundstruktur. In einer Pädagogik nach dem Bankiersprinzip ist der Lehrer ein Vermittler „objektiver“ Erkenntnisse, zu deren Entstehen in der Regel weder er noch die Schüler etwas beigetragen haben. Es handelt sich hier um ein Herrschaftsverhältnis, bei dem die Lernenden passive Objekte des Handelns der Lehrenden sind. Das hier holzschnittartig skizzierte Verhältnis zwischen Lehrern und Lernenden ist eine Aussage über grundsätzliche Strukturen. Es kann davon ausgegangen werden, dass reformpädagogische Diskussionen bei vielen Lehrerinnen und Lehrern individuell andere Herangehensweisen bewirkt haben. Vielfach werden aktivierende Verfahren praktiziert. Das von Freire beschriebene Grundprinzip ist allerdings nach wie vor existent. Eine tendenzielle Passivität der Lernenden, insbesondere im Bereich der formalen Schule, ist nach wie vor leider Realität. Insbesondere in der Erwachsenenbildung und hier besonders auch in der beruflichen Weiterbildung wird dieses Prinzip heute vielfältig durchbrochen. Nicht selten wird in der vielfältigen Literatur über Lernen in Organisationen bzw. lernende Organisationen Paulo Freire als inspirierender Pädagoge für eine Subjekt orientierte Herangehensweise zitiert (siehe z. B. Arnold 1993). Im Kontext dieser Debatten formulieren Watkins und Marsick Bedingungen, unter denen informelles und inzidentelles Lernen effektiver gestaltet werden können. Eine dieser Bedingungen nennen sie „proactivity“. Es geht um die Bereitschaft, Initiative zu ergreifen. Hierbei spielen Autonomie und Empowerment eine besondere Rolle. Besonders Freires Ansatz sei geeignet, im Rahmen einer dialogischen und Problem diskutierende Herangehensweise von Reflexion und Aktion, dieses Empowerment zu fördern. Die Autorinnen gehen davon aus, dass dieses Empowerment nicht nur auf Gruppen, sondern auch auf Individuen bezogen werden kann. Übersetzt auf informelles und inzidentelles Lernen am Arbeitsplatz folgern sie, dass Freires Forderung nach einer strukturellen Lösung des den einzelnen einschränkenden Machtsystems auch am Arbeitsplatz hergestellt werden könne, indem die Individuen einen größeren Spielraum erhalten. So seien hier bessere Voraussetzungen für informelles und inzidentelles Lernen zu erreichen (Watkins/Marsick 1990, S. 28f). Im Sinne Freires könnte sich hier die Frage stellen, wo denn im betrieblichen Lernen das Aufbrechen von Herrschaftsverhältnissen bleibt. Ohne diese Frage hier weiter zu verfolgen, kann zumindest davon ausgegangen werden, dass in der modernen hochkomplexen Produktion und Dienstleistung nur noch ein Lerner gefragt sein kann, der sich aktiv neuen Problemen und Fragestellungen widmet. Dies kann für die Lerner ein Stück persönliche Befreiung bedeuten und erfordert für den Lernprozess eine vergleichsweise demokratische und offene Lernumgebung. Wenn Betriebe dem immer stärker Rechnung tragen müssen, ist das grundsätzlich positiv zu werten.

8. Befreiungspädagogik und informelles Lernen - Potentiale

Kommen wir zurück auf die Frage, ob die Freiresche Pädagogik besonders geeignet ist, an informelle Lernweisen anzuknüpfen. Das geschilderte Aufbrechen des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist sicher eine Voraussetzung. Der Dialog als Prinzip des Lernens in der hervorgehobenen Lernsituation knüpft an Lernerfahrungen der hieran Beteiligten an. Es liegt auf der Hand, dass informelles Alltagslernen vielfach dialogisch stattfindet. Das Aufnehmen dieser Lernweise in einen entsprechenden Ansatz, knüpft also an Lernerfahrungen der Lerner an, wodurch zunächst zumindest überflüssige Lernbarrieren gar nicht erst aufgebaut werden. Im Freireschen Ansatz ziehen sich die mehr als Koordinatoren tätigen LehrerInnen im Laufe des dialogischen Lernprozesses mehr und mehr daraus zurück. Letztlich sollen die Teilnehmenden selbst ihren Lernprozess organisieren (Freire 1973, S. 64 f). Der Dialog in der Gruppe ermöglicht es den Lernenden sich als Subjekt ihres Lernprozesses, gemeinsam informell lernend dem Objekt ihres Erkenntnisprozesses zu nähern. Lernprozess findet in diesem Falle zwischen dem jeweiligen Subjekt und dem Objekt des Lernens statt, aber auch zwischen den Subjekten (ders. 1974, S. 70 f). Es ist unabdingbar, dass sich Lernerinnen und Lerner Ordnungsstrukturen zur Einordnung des Gelernten erarbeiten. Wenn man nach Freire davon ausgeht, dass „Bewusstwerdung“ als Gewinnen einer neuen Perspektive, nämlich der der Veränderbarkeit der Welt, ein Schritt zur Befreiung ist, dann kann man gleichzeitig sagen, dass diese Erkenntnis eine Voraussetzung allen wirklich selbstgesteuerten Lernens ist.

„Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion: Sie ist Praxis, sie ist Verwandlung von Welt. Als Praxis verlangt sie eine Theorie, die sie erhält“ (Freire 1973, S. 105).

Was sagt dies für informelles Lernen aus? Man könnte hieraus eine These ableiten nach der ein nicht zirkuläres, sondern offenes informelles Lernen demokratische Strukturen als Voraussetzung braucht. „Die heutige Suche nach neuen Bildungstrichtern muss in die Suche nach deren institutionellem Gegenteil umgekehrt werden: Nach Bildungsgeflechten, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln“ (Illich 1973, S. 15). Eine derartige Form des Bewusstseins ist nicht nur geeignet, Herrschaftsstrukturen in Frage zu stellen, Demokratisierung zu fördern, sondern auch idealer Ausgangspunkt für die volle Ausschöpfung informeller Lernmöglichkeiten. Insofern schafft eine konsequente Anwendung Freirescher Prinzipien in der Pädagogik, in der Anknüpfung an informelle Lerngewohnheiten und deren konsequenter Weiterentwicklung, auch wieder Voraussetzungen für weiteres informelles Lernen.

Das informelle Lernen hat in der deutschen Diskussion lange Zeit die Rolle einer Restkategorie gespielt. Möglicherweise liegt dies daran, dass informelle Lernprozesse für zu wenig planbar gehalten wurden. Dies hat vermutlich wiederum damit zu tun, dass Bildungsplaner verbreitet zu sehr von objektiven Notwendigkeiten und zu wenig von den Potentialen des lernenden Subjektes ausgegangen sind. Immerhin wurden im Faure-Bericht der UNESCO, der in französischer Sprache schon 1972 vorlag, konkrete Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten des Selbstlernens gegeben. Offenbar hat die

pädagogische Zunft derartige Hinweise zu wenig ernst genommen. Schon damals war ja von der Notwendigkeit der Bewältigung einer Informationsflut die Rede. In dem knappen viertel Jahrhundert seit der Verfassung dieses Berichtes haben sich die zur Verfügung stehenden Informationen exponentiell erweitert. Es ist kein Zufall, dass besonders die Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung, der beruflichen Weiterbildung und der beruflichen Bildung informelle Aneignungsformen von Kompetenzen mehr und mehr zur Kenntnis nimmt. Hier ist jedoch noch erheblicher Forschungsbedarf. So wurden hier zwar aus Theorie und Praxis der Befreiungspädagogik heraus einige Thesen zur Verbindung von informellem Lernen und einem Subjekt orientierten pädagogischen Ansatz formuliert. Sie klären jedoch noch nicht grundsätzliche Fragen nach der Funktionsweise informellen Lernens und den Bezügen zwischen unterschiedlich organisiertem Lernen. In der Praxis sind vielfach Versuche der Zusammenführung zu beobachten, u. a. unter dem Etikett „Blended Learning“, die allerdings noch der theoretischen Reflexion bedürfen. Wichtige Anregungen kommen auch aus den Debatten um „Communities of Practice (Lave, Wenger 1991). Zum Teil wurden hier Fragen der Kohärenz informellen Lernens innerhalb des befreiungspädagogischen Kontextes angesprochen. Genauere Forschungsergebnisse dazu liegen bisher nicht vor (Dohmen 1997). Die Frage ob und welche Schlüsselkompetenzen (Negt 1997) für informelles Lernen wichtig sind und wie sie erworben werden ist ebenfalls weitgehend ungeklärt. Auch z.B. das informelle Lernen im Rahmen von Computeranwendungen ist bisher nur wenig untersucht (Tully liefert hier wichtige erste Erkenntnisse). Eine derzeit laufende Untersuchung zum informellen Lernen in IT-Betrieben weist deutlich auf die Wichtigkeit dieser Lernart hin und liefert Anhaltspunkte für die Verbindung von informellem und formalisierterem Lernen (Dehnbostel u.a. 2002). Prinzipien, wie sie hier aus der Befreiungspädagogik herausgearbeitet wurden, spielen in diesem Zusammenhang eine nicht unerhebliche Rolle. Gerade in einer computerisierten, sich vernetzenden Welt scheint ein dialogisches Lernen stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken. Erste Hinweise aus diesem Bereich, die sich explizit auf die Verbindung informellen Lernens mit der Pädagogik Paulo Freires beziehen, zeigen, dass hier weiter nachzudenken ist (Flood 2000).

Literatur

- Arnold, R.*: Schlüsselqualifikation und Selbstorganisation in Betrieb und Schule. In: Weiler, J./Lumpe, A./Reetz, L. (Hg.): Schlüsselqualifikation, Selbstorganisation, Lernorganisation. Dokumentation des Symposiums in Hamburg am 15./16.9.1993
- Bandura, A.*: Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976
- Bruns, A.*: Demokratie und soziale Gerechtigkeit : die pädagogischen Konzepte von Célestin Freinet und Paulo Freire im Vergleich. Oldenburg 2002, auch: http://www.tu-berlin.de/fb2/as3/as3w/mag_bruns/magister.html

- Chinweizu (Hg.):* Voices from twentieth-century Africa. Griots and Towncriers. London 1988
- Coombs, Ph./Achmed, H.:* Attacking rural Poverty. How nonformal education can help. Baltimore 1974
- Csikszentmihalyi, M./Hermanson, K.:* Intrinsic Motivation in Museums: Why does one want to learn? In: Falk, J. H./Dirking, L. D.: Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda. Washington D. C. 1995, S. 67 - 77
- Dehnbostel, P.; Molzberger, G.; Overwien, B.:* Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen - dargestellt am Beispiel von Kleinunternehmen in der IT-Branche. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 2002 (Endbericht wird Anfang 2003 publiziert)
- Dehnbostel, P.:* Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In: *Dehnbostel, P.; Gonon, P.:* Informelles Lernen: Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 3-12
- Dohmen, G.:* Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF 2001
- Dohmen, G.:* Das Jahr des lebenslangen Lernens – Was hat es gebracht? In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 39 (Juni 1997), S. 10 - 26
- Faure, E. u. a.:* Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- Flood, J.:* Knowledge sharing and learning in the networked economy. Paper presented at a symposium for the Armed Services at The Royal College of Military Science, Shrivenham, UK 2002, <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/KNOWLEdge.DOC> (Hinweise: <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/collaborative.htm> (8.10.2002))
- Foley, G.:* Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. London 1999
- Freire, P.:* Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973a
- Freire, P.:* „Freire“. In: Pädagogik: Dritte Welt. Jahrbuch 1973. „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung. Frankfurt/Main 1973b, S. 207-216
- Freire, P.:* Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1974
- Freire, P.:* Pädagogik der Solidarität. Wuppertal 1974
- Freire, P.:* Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham u.a. 1998
- Gerster, T.:* Der Mensch als handelndes Subjekt – der pädagogische Ansatz Paulo Freires. Universität Hohenheim: <http://www.uni-hohenheim.de/~i430a/lehre/veranst/download/skripten/tpb/tpb05.PDF> (7.10.02)
- Heaney, T.:* Issues in Freirean Pedagogy. In: <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Dokuments/FreireIssues.html> 1995

- Herriger, N.*: Empowerment in der sozialen Arbeit : eine Einführung. Stuttgart u.a. 2002 (2. überarb. Aufl.)
- Heußler, D. (Hg.)*: Afrikanische Schriftsteller und Griots. Berlin 1979
- Illich, I.*: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973
- Jeffs, T./Smith, M. K.*: Informal Education - Conversation, Democracy and Learning. London 1996, in Teilen auch: <http://www.infed.org>
- Kerka, S.*: Popular Education: Adult Education for Social Change. Eric Digest no. 185/1997
- Lave, J.; Wenger, E.*: Situated Learning. New York 1991
- Liebel, M.*: Wir sind die Gegenwart. Frankfurt a. M. 1996
- Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A.*: Arbeitende Kinder stärken. Frankfurt a. M. 1998
- Liebel, M.*: Kindheit und Arbeit. Frankfurt/Main 2001
- Liebel, M.*: Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/Main 2002, S. 49-62
- Lohrenscheit, C.; Schüssler, R.*: Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im informellen Sektor. In: Overwien, B.; Lohrenscheit, C.; Specht, G. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999, S. 123-137
- Mädche, F.*: Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München 1995
- Meueler, E.*: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993.
- Mergner, G.*: Zur Bedeutung des Konzeptes der Erwachsenenbildung von Paulo Freire. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000, S. 45-50
- Molzberger, G.*: Informelles Lernen in der Arbeit – wie erforscht man das Alltägliche? Versuch einer Klärung und Annäherung über betriebliche Fallstudien. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen- eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 59-70
- Negt, O.*: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- Nehr, M./Birnkott-Rexius, K./Kubat, L./Masuch, S.*: In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Berlin 1988
- Nyssens, M.*: El Germen de una Economía Solidaria: Otra Vision de la Economía Popular. El Caso de Santiago de Chile. In: CIRIEC-Espana, Revista de Debate sobre la Economía Publica Social y Cooperativa Nr. 25 (April 1997), S. 63 – 82
- Overwien, B.*: Befreiungspädagogik und informelles Lernen – eine Verbindung für globales Lernen? In: Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main 2000, S. 137-155

- Overwien, B.:* Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999a, S. 295-314
- Overwien, B.:* Informelles Lernen, soziale Bewegungen und Kompetenzerwerb für eine selbstbestimmte Arbeits- und Lebenspraxis. In: Liebel, Manfred; Overwien, Bernd; Recknagel, Albert: Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Frankfurt/Main 1999b, S. 149-172
- Overwien, B.:* Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Overwien, B.(Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000, S. 538-550
- Overwien, B.:* Konzepte beschäftigungsorientierter Bildung für Jugendliche im Umfeld der Educación Popular: zwei Beispiele aus Nicaragua. In: Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/Main 2002a, S. 63-73
- Overwien, B.:* Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In: Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002b, S. 43-57
- Paris, S. G.:* Situated Motivation and Informal Learning. In: Journal of Museum Education, Nr. 2/3, Vol. 22 (1997), S. 22 - 27
- Rogoff, B.:* Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context). New York, Oxford 1990
- Smith, M.K.:* Popular Education. An Introduction to practice plus an annotated booklist (1999). <http://www.infed.org/biblio/b-poped.htm> (27.9.2002)
- Tully, C. J.:* Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994
- Wagner, C.:* Paulo Freire (1921 - 1997) Alphabetisierung als Erziehung zur Befreiung. In: E+Z – Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 1, Januar 2001, S. 17-19
- Watkins, Karen; Marsick, Victoria:* Informal and Incidental Learning in the Workplace. London 1990
- Watkins, K./Marsick, V.:* Towards a Theory of Informal and Incidental Learning. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 11, Nr. 4 (oct-dec 1992), S. 287 – 300

Fußnoten: