



Leseprobe aus Wischmann, Dimensionen des Lernens und der Bildung,

ISBN 978-3-7799-3481-3

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3481-3)

isbn=978-3-7799-3481-3

Kapitel 1

Einleitung: Eine Matrix des Lernens und der Bildung

Der Einsatzpunkt der Überlegungen, die der vorliegenden Arbeit vorausgingen, war eine Irritation, die sich in meiner Auseinandersetzung mit den Diskursen um informelles Lernen und informelle Bildung ergab: Man schien sich in Fachkreisen ebenso wie im bildungspolitischen Diskurs in Deutschland einig darüber zu sein, dass die informelle Seite des Lernens und der Bildung zu wenig Beachtung findet (Dohmen 2001). Die meisten Lern- und Bildungsprozesse vollzögen sich informell und somit sei es aufgrund sich stellender gesellschaftlicher Anforderungen an ein sich lebenslang selbstbildendes bzw. selbstlernendes Subjekt notwendig, diese systematisch anzuerkennen (z. B. Annen/Bretschneider 2009). Eine solche Anerkennung würde es ermöglichen, vielfältigere Zugänge zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt zu eröffnen, und damit letztlich zu mehr Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Irritiert haben mich in diesem Zusammenhang zunächst vor allem zwei Aspekte: Erstens die selbstverständliche Annahme, Bildungs- und Lernprozesse einfach differenzieren und verorten zu können, und dies meist ohne dabei zwischen Lernen und Bildung zu unterscheiden. Zweitens irritierte mich, dass davon ausgegangen zu werden scheint, dass die Anerkennung von nicht formalisierten Lern- und Bildungsprozessen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen würde, wenn man es nur richtig anginge, weil eben nicht nur die Ergebnisse formeller Bildung und formellen Lernens (zumeist in Form von Qualifikationsnachweisen und Zeugnissen) in den Blick gerieten.

Diese Irritationen ergaben sich zuerst aus meiner eigenen vorhergegangenen Forschung, in der ich Bildungsprozesse als benachteiligt markierter Jugendlicher untersucht hatte (Wischmann 2010). Dabei ging es zunächst um ein systematisches Problem, da ich Bildungsprozesse als biografische Prozesse verstanden hatte, die Veränderungen eines Welt-Selbst-Verhältnisses beschreiben (Kokemohr 2014) und die sich nicht verorten lassen. Bezugspunkt war das Subjekt in seinen je spezifischen Relationen, kein institutioneller oder ‚informeller‘ Ort. Des Weiteren bin ich davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse der Anerkennung bedürfen, um überhaupt als solche sichtbar zu werden. Sie sind also nicht einfach vorhanden, sodass

man sich ihrer nur vermehrt annehmen müsste. Vielmehr verhindert gerade eine bestimmte bildungstheoretische Perspektive selbst, ebenso wie pädagogische Praxis aufgrund impliziter Bias, dass als benachteiligt bezeichnete junge Menschen als gebildet oder sich bildend wahrgenommen werden (Wischmann 2010, 2014a). Doch was genau unter Bildung verstanden wird, wenn von informeller Bildung die Rede ist, das bleibt in den meisten Fällen ungeklärt. Damit bleibt implizit, was am Ende anerkannt werden soll. Ähnliches gilt für den Lernbegriff. Was ist eigentlich mit Lernen gemeint? Vollzieht es sich in immer gleicher Weise oder unterscheidet sich informelles Lernen von formellem? Und in welchem Verhältnis steht es zur Bildung?

Lernen und Bildung sind *buzzwords*, die nahezu uneingeschränkt positiv besetzt sind. Bildung, so wird oft konstatiert, ermöglicht Teilhabe, führt zu mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit, kann Armut verringern und stellt eine wichtige Ressource einer Gesellschaft dar (Forum Bildung 2001). Über Lernen wird gesagt, dass es zu einer lebenslangen Tätigkeit geworden ist, zu einer Notwendigkeit in schnelllebigen Zeiten, in denen es permanent Neues sich anzueignen gilt, um mitzuhalten, aber auch um sich selbst verwirklichen zu können. Es gibt also, so lässt sich schließen, ein Recht zu lernen und sich zu bilden; und wenn man lernt und sich bildet, dann ist soziale Teilhabe – etwa am Arbeitsmarkt – nahezu garantiert.

Mit fortschreitender Lektüre der einschlägigen Literatur haben sich meine Irritationen nicht gelegt. Im Gegenteil. Eine systematische Auseinandersetzung mit den Begriffen des Lernens und der Bildung im Hinblick auf ihre Dimensionierung bleibt weitgehend aus, ebenso wie eine systematische Kritik der hegemonialen Diskurse, auf die mehr oder weniger implizit rekuriert wird. Zwar weisen einige Autoren inzwischen auch im deutschsprachigen Zusammenhang darauf hin, dass informelles Lernen bzw. informelle Bildung keineswegs durch (formale) Anerkennung automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen (z.B. Stecher 2005; Rauschenbach/Düx 2010), denn:

„Die Bildungsprozesse in den Institutionen des formalen Bildungssystems bauen in zentraler Weise auf vorgängigen und begleitenden informellen Lern- und Bildungsprozessen auf und sind, um erfolgreich zu sein, auf diese angewiesen (vgl. Rauschenbach 2004). Formale Bildung (in der Schule), non-formale Bildung (etwa in Weiterbildungskursen der Jugendarbeit) sowie informelle Bildung (etwa in der Familie oder der Gleichaltrigengruppe) stehen in einem komplexen Verweisungszusammenhang und machen erst in ihrer Summe das aus, was Heranwachsende für ihre Lebensführung, ihre Selbständigkeitsentwicklung, ihre Identitätsfindung sowie den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Schlüsselqualifikationen benötigen, um kulturell teilhabefähig und sozial anschlussfähig zu sein (vgl. Büchner/Krah 2006).“ (Rauschenbach/Düx 2010, S. 54)

Demnach müssen nur die komplexen Verweisungszusammenhänge empirisch angemessen untersucht werden, um sie in die richtigen Bahnen zu lenken. Doch es scheint schwierig zu sein, dieser Forderung nachzukommen, wie die Autor_innen selbst anmerken:

„Menschen lernen immer und überall. Informelles Lernen umfasst alle Ebenen alltäglicher Erfahrungen und möglicher Lernprozesse. Gegenüber den hochgradig formalisierten Bildungssystemen, in denen primär kognitives Wissen in spezifischen, zumeist standardisierten Aneignungsmustern eingeübt und praktiziert wird, findet sich an den unterschiedlichen informellen Lernorten eine große Bandbreite äußerst heterogener Lerninhalte, die auf höchst unterschiedliche Weise angeeignet werden. Diese Vielfalt und Nicht-Fassbarkeit der unterschiedlichen Lerninhalte und -modalitäten erschwert es, Dimensionen des Lernens zu beschreiben und zu differenzieren. Es gibt bisher kaum Instrumente, informelle Lernprozesse und -ergebnisse zu erfassen. Zudem existiert kein Konsens darüber, was Lernen alles umfasst, wo Lernen beginnt und wo es aufhört.“ (ebd., S. 56)

Weder die Begriffe noch die eingenommene Perspektive noch die Differenzierungsmatrix (formell/non-formal/informell) selbst werden kritisch hinterfragt, nur die Notwendigkeit eines ‚gemeinsamen Konsens‘ wird konstatiert. Doch wie würde ein solcher Konsens aussehen? Wer formuliert ihn? Wer bestimmt die angesprochene Grenze, die dann wiederum markiert, was zu lernen ist oder auch wer eingeschlossen wird, sich bildet bzw. lernt, und wer ausgeschlossen wird und sich nicht bildet und zumindest nicht ausreichend oder nicht das Richtige lernt?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, bedarf es einer systematischen Analyse und Kritik der aktuellen Diskurse und sich darin manifestierender und reproduzierender, aber auch sich transformierender Machtverhältnisse. Es geht in dieser Arbeit also nicht darum, die Begriffe neu zu definieren, sodass sie grundsätzlich ‚besser‘ von einander zu unterscheiden sein könnten, sondern vielmehr um eine Reflexion gängiger Definitionen und Relationierungen in ihren jeweiligen Kontexten. Deshalb war und ist es notwendig zunächst eine kritische Perspektive erarbeiten und diese mit einem methodischen Vorgehen verknüpfen, bevor man sich den den Diskursen und Begriffen zuwenden konnte und kann. Die Hoffnungen, die ich mit dieser Perspektive verbinde, beziehen sich einerseits darauf, die grundlegenden Begriffe und Diskurse der Erziehungswissenschaft reflektieren zu können, und andererseits geht es mir (weiterhin, vgl. Wischmann 2010) darum, die Subjekte selbst zu Wort kommen zu lassen und dadurch zu ermöglichen, dass die Begriffe und Diskurse durch sie selbst infrage gestellt werden können. Ebenso wie meine eigene Forscher_innenperspektive, die sich aus meiner (wissenschaftlichen) Sozialisation und meiner sozialen (weiblichen, weißen, bürgerlichen) Positionalität ergibt.

Damit steht diese Arbeit in der Tradition einer Kritischen Erziehungswissenschaft, die jedoch auch selbst noch einmal kritisch in den Blick genommen wird, um deren Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Doch es erscheint mir über die kritische Auseinandersetzung mit der Disziplin, ihren Lern- und Bildungsbegriffen und ihren Dimensionierungen derselben hinaus unabdingbar zu sein, auch empirische Perspektiven zu entwickeln.

Lern- und Bildungsprozesse empirisch zu erforschen stellt eine vielfach diskutierte Herausforderung dar (z.B. Pongratz et al. 2006; Miethe/Müller 2012; Mitgutsch et al. 2008). Zwar scheint es erwiesen zu sein, dass die Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen sich empirisch einholen – also messen, kategorisieren oder rekonstruieren – lassen, aber ihr Vollzug selbst entzieht sich dem feststellenden Zugriff empirischer Forschungsmethoden. Selbst also, wenn man mit einem Lern- oder Bildungsbegriff arbeitet, den man aus guten Gründen als angemessen voraussetzt, handelt es sich um ein methodisch und methodologisch anspruchsvolles Unterfangen. Kann es gelingen, hier außerdem eine kritische Haltung (Foucault) einzunehmen, den Dissens (Butler) zuzulassen, ohne die Möglichkeit empirischer Lern- und Bildungsforschung grundsätzlich infrage zu stellen?

Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden, ohne dass versprochen werden kann, dass der Versuch ‚gelingt‘, also den Leser oder die Leserin überzeugt. Wie gesagt, begann die Auseinandersetzung mit der Thematik mit einer – oder mehrerer – Irritation(en), die mich immer weiter in die Diskurse des Lernens (Meyer-Drawe 2008) und der Bildung (Ricken 2006) sowie um deren (vermeintliche oder tatsächliche?) informelle Dimension abtauchen und zum Teil in ihnen herum irren ließen. Im Hinblick auf diese Habilitationsschrift habe ich mich bemüht, soweit es mir möglich erschien, eine sinnvolle und nachvollziehbare Ordnung herzustellen, die ich nun vorab kurz erläutern werde.

Zum Aufbau der Arbeit

Bevor sich die Arbeit den Dimensionen bzw. Dimensionierungen der Lern- und Bildungsbegriffe widmet, erfolgt im zweiten Kapitel eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Frage, was Kritik ist (Foucault 1992) und welche Bedeutung ihr in der Erziehungswissenschaft zukam und -kommt. Dabei wird herausgearbeitet, dass es auf den Begriff und auf die theoretischen Bezüge ankommt sowie auf den Ort der Kritik, der immer selbst in der Kritik stehen muss. Dabei wird vor allem auf einschlägige Arbeiten Adornos, Foucaults und Butlers eingegangen sowie deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft in Deutschland und teilweise darüber hinaus. Im Anschluss daran wird die Position, von der aus geschrieben wird, dargestellt, also das Verständnis von Kritik abgesteckt, das Ausgangspunkt der folgenden Analysen sein wird. Um den Ort der Kritik transparent werden

zu lassen, wird am Ende des zweiten Kapitels ein methodisches Vorgehen vorgestellt, das sich als kritische Diskursanalyse versteht und sich eng an Foucaults Ausführungen in der *Archäologie des Wissens* und der *Ordnung des Diskurses* orientiert und an die methodischen und methodologischen Überlegungen Lüders' und Kollers (Koller/Lüders 2004) anschließt. Methode und Kritik werden nicht als zwei voneinander getrennte Vorgehensweisen verstanden, sondern greifen immer ineinander.

Damit ist der Ausgangspunkt der Arbeit dargestellt, von dem aus dann im dritten Kapitel auf die erziehungswissenschaftlichen Diskurse um informelles Lernen und informelle Bildung geschaut wird. Es wird zunächst deutlich, dass die Rede vom Informellen (des Lernens und der Bildung) Konjunktur hat, und zwar in diversen Feldern der Erziehungswissenschaft, von der Erwachsenenbildung über die Medienpädagogik bis hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aber es wird ebenso deutlich, dass sich die Diskurse unterscheiden; einerseits aufgrund unterschiedlicher Begriffsverwendungen und andererseits, weil sie unterschiedliche Anliegen haben und Interessen vertreten. Kritische Auseinandersetzungen mit dem Informellen finden sich im deutschsprachigen Kontext kaum. Anders stellt es sich in englischsprachigen Diskursen dar, die sich bereits seit einem viel längeren Zeitraum mit der Thematik befassen. Hier wird dann auch explizit darauf hingewiesen, dass es einer kritischen Reflexion des Informellen bedarf und dass keinesfalls eindeutig ist, was darunter zu verstehen ist und ob es nur positiv einzuschätzen ist (bspw. Colley et al. 2003). Diese Notwendigkeit wird in den Analysen selbst dann auch sehr deutlich. Ein weiterer Aspekt ist, dass vielfach nicht zwischen Lernen und Bildung unterschieden wird (und wenn, dann in sehr unterschiedlicher Art und Weise) und dass oft implizit bleibt, was unter Lernen und Bildung jeweils zu verstehen ist.

Diese Leerstellen werden im vierten Kapitel aufgegriffen. Dort werden aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse des Lernens und der Bildung aufgegriffen und jeweils rekonstruiert, wie innerhalb dieser Debatten – die selbst in der Regel nicht zwischen formell und informell unterscheiden – versucht wird, zu beschreiben, was die Begriffe jeweils bezeichnen. Während der Bildungsbegriff als genuin pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher gilt, mit dem sich Erziehungswissenschaftler_innen ausführlich beschäftigten, galt der Lernbegriff lange als Domäne der Psychologie und Neurowissenschaften.¹ Dies hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert (bspw. Meyer-Drawe 2008; Göhlich/Zirfas 2007; Mitgutsch et al. 2008; Faulstich 2014b). Neben dem Versuch zu rekonstruieren, was unter Lernen

1 Das heißt nicht, dass der Lernbegriff gar keine Beachtung fand und in seiner Relevanz von allen Erziehungswissenschaftler_innen unbeachtet blieb (vgl. Giesecke 1991, S. 47).

und Bildung zu verstehen ist, stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis beider Begriffe zueinander. Hier lassen sich unterschiedliche Diskursstrategien ausmachen, die sowohl forschungsstrategische als auch politische Gründe haben. Am Ende dieses vierten Kapitels steht nicht ein Bildungsbegriff einem Lernbegriff gegenüber, die in einem klar zu definierenden Verhältnis zueinander stehen. Vielmehr sollte deutlich geworden sein, dass es sich um ein dynamisches Feld von hoher Komplexität handelt, über das ich versucht habe, einen Überblick zu verschaffen – aus meiner Perspektive selbstverständlich und sicherlich nicht allumfassend.

Ausgehend davon wird im anschließenden fünften Kapitel eine zunächst simpel anmutende Matrix des Lernens und der Bildung aufgegriffen, expliziert und kritisiert. Diese unterscheidet zwischen vier Dimensionen des Lernens und der Bildung²:

- a) formalisierte Lern- und Bildungsprozesse, die explizit intendiert und deren Ergebnisse explizierbar sind
- b) informelle Lern- und Bildungsprozesse, die explizit intendiert sind und über deren Ergebnisse man sich bewusst ist, die aber außerhalb dafür vorgesehener Institutionen stattfinden
- c) implizite informelle Lern- und Bildungsprozesse, die nicht intendiert sind und deren Ergebnisse nicht bewusst werden
- d) implizite Lern- und Bildungsprozesse in formalen Kontexten

Abbildung 1: Vier Dimensionen des Lernens und der Bildung

intendierte formalisierte Lern- und Bildungsprozesse mit explizierbaren Ergebnissen	intendierte informelle Lern- und Bildungsprozesse mit explizierbaren Ergebnissen
implizite Lern- und Bildungsprozesse in formalen Kontexten	implizite informelle Lern- und Bildungsprozesse

Alle vier Dimensionen werden im Anschluss an die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den Lern- und Bildungsbegriffen zunächst einmal „durchgespielt“, einerseits um zu hinterfragen, ob diese Matrix überhaupt für beide Begriffe gleichermaßen geeignet ist, andererseits um ihre Möglichkeiten und Grenzen auszuloten. Es geht dabei nicht darum, eine neue, bessere Matrix zu entwerfen, die keine Fragen mehr offen lässt, sondern darum, sie zu öffnen und damit ihre inhärente und zumeist implizite Komplexität zu entfalten. Es wird davon ausgegangen, dass die Matrix einen

2 Darüber hinaus wird manchmal noch von non-formalem Lernen/Bildung gesprochen, das sich in semi-institutionalisierten Kontexten vollziehe (z.B. Dohmen 2001). Hier soll der Fokus jedoch auf der Differenzierung formell – informell liegen.

Ausgangspunkt bilden kann, von dem aus dann expliziert werden muss, was unter Lernen und/oder Bildung verstanden wird. Es zeigt sich außerdem, dass vor allem die impliziten Dimensionen von größter Bedeutung sind. Nicht nur, weil sie sich schwer empirisch erschließen und feststellen lassen, sondern weil sie immer mit strukturellen Machtverhältnissen verwoben sind. Deshalb gilt es bei der Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen immer, deren Relationalität und Kontextualität zu berücksichtigen (Künkler 2011).

Bliebe es bei der theoretisch-kritischen Reflexion, wären diese Ergebnisse unproblematisch. Im Hinblick auf die empirische Anschlussfähigkeit zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen werden sie zu einer Herausforderung. Dieser widmet sich das sechste Kapitel. Zunächst werden die – zu größten Teilen bekannten – grundsätzlichen Probleme der empirischen Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen dargestellt, wenn es nicht nur darum gehen soll, bestimmte, zuvor festgelegte Lernergebnisse zu erfassen. Danach wird erörtert, was eine kritisch-empirische Lern- und Bildungsforschung berücksichtigen und welchen Ansprüchen sie genügen müsste und wie dies gelingen könnte. Anhand einer von mir konzipierten und durchgeführten Studie zum Lernen in der Adoleszenz (LidA)³ und zweier ausführlicher Fallrekonstruktionen aus ihrem Sample werden die Möglichkeiten und Fallstricke aufgezeigt, die sich sowohl in der Konzeption einer solchen Studie ergeben als auch im Forschungsprozess selbst. Somit handelt es sich um eine kritische Metareflexion des Forschungsprozesses und meiner eigenen Positionalität als Forscherin. Letztere wird in ihrer Relevanz besonders deutlich vor dem Hintergrund struktureller Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen und sich daraus ergebender Benachteiligungen und Privilegierungen.

Im siebten Kapitel werden die vielschichtigen Erkenntnisse der Arbeit zusammen getragen und verdichtet. Zunächst werden noch einmal pointiert die Ergebnisse der Diskursanalysen zu den Begriffen und Dimensionierungen zusammengefasst und zugespitzt. Daran anschließend werden die zentralen Aspekte der Diskurskritik im Hinblick auf die Unterkomplexität der Matrix des Lernens und der Bildung formuliert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der kritischen Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen das Verhältnis von Struktur und Agency als grundlegendes Moment zu berücksichtigen. Hieraus ergeben sich wiederum theoretische und methodische Notwendigkeiten. So muss bspw. kritisch reflektiert werden, wie das Subjekt der Bildung und des Lernens gedacht wird, denn nur wenn es in seiner Relationalität gesehen wird, wird deutlich, wie wirkmächtig die

3 Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung (MTS-5162-2014).

strukturellen Bedingungen und die jeweilige Sozialisationsgeschichte in Bezug auf Lernen und Bildung werden. Dies gilt für alle Kontexte. Daraus resultieren sowohl Grenzen als auch Handlungsspielräume für die Pädagogik. Diese werden zusammengefasst und es wird dadurch deutlich, warum allein die Differenzierung zwischen formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen mit dem formulierten Anspruch letztere vermehrt anzuerkennen, nicht nur nicht dazu beitragen kann, Bildungsdisparitäten abzubauen, sondern dass sie selbst Ausschlüsse produziert. Andererseits ermöglicht die Differenzierung es jedoch, der Komplexität und Relationalität von Lern- und Bildungsprozessen gewahr zu werden. Damit lässt sich fragen, was Pädagogik leisten kann, ohne ihr zu unterstellen, dass sie angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig versagen muss und somit eine Fokussierung auf das Informelle notwendig ist.

Zum Schluss kommen noch ein paar Zitate Jugendlicher aus dem LidA-Projekt zu Wort, die jeweils darüber sprechen, was Lernen für sie bedeutet. Mit einem solchen Zitat möchte ich auch beginnen:

„Ehm, also, für mich ist wichtig in der Schule, dass, ehm, dass ich, ehm, oft und viel Kontakt zu meinen Freunden habe. Auch die jetzt nicht mehr in meiner Klasse sind, früher waren die ja in meiner Klasse? Nun ja nicht mehr, weil wir ja ne Integrationsklasse geworden sind? Und das ist mir schon ganz wichtig, dass ich mich mit denen auch unterhalten kann: was haben die gemacht im Unterricht? Und wie die Lehrer so sind, wenn sie mal einen in Vertretung haben und so. Ja. Und halt auch der Unterricht. [mhm] Weil ich möchte ja einen guten Abschluss machen? [mhm] Dann ist das Lernen auch schon wichtig.“ (Merle, 13 Jahre)

Lernen ist „schon wichtig“. Doch welches und warum? Welche Rolle spielen die Bedingungen? Und die Orte? Die Ziele und Erwartungen? All dem wird nachzugehen sein.

1.1 Anmerkung zum Nonformellen

In der Einleitung wie im weiteren Verlauf der Arbeit nimmt das Nonformelle nur eine randständige Rolle ein, wie sich der präsentierten Matrix entnehmen lässt. Der Fokus liegt eindeutig auf dem Informellen des Lernens und der Bildung und dem, was ihm (implizit oder explizit) gegenübergestellt wird. Das soll jedoch keinesfalls heißen, dass dem Nonformalen des Lernens und der Bildung meinerseits keine Bedeutung zugemessen wird. Vielmehr gehe ich davon aus, dass es sich hierbei um eine weitere, eigene Matrix handelt, die wiederum in einem komplexen, mehrdimensionalen

Verhältnis zu der hier zugrunde gelegten und dann weiter entwickelten Matrix steht.

Nonformelles Lernen und nonformale Bildung, verstanden als teilweise strukturierte und gerahmte Lern- und Bildungsprozesse, die jedoch nicht unbedingt institutionalisiert sein müssen, sind fester Bestandteil diverser pädagogischer Disziplinen, etwa der Sozialpädagogik (z.B. Thole 2016) und der Erwachsenenbildung (z.B. Kade/Seitter 1996). Nonformelles Lernen und nonformale Bildung werden zumeist als Angebot verstanden, das im Kontext einer pädagogischen Maßnahme oder Institution stattfindet, wobei die Teilnahme grundsätzlich freiwillig ist. Der Grad der Zielorientierung und auch der inhaltlichen Festlegung der Angebote variiert stark, ebenso wie die rechtliche Rahmung. So können etwa als nonformal bezeichnete Lern- und Bildungssettings der offenen Kinder- und Jugendarbeit nur schwer mit jenen einer kommerziell ausgerichteten Weiterbildung für Erwachsene verglichen werden. Es soll hier nur angedeutet werden, wie anspruchsvoll es sich gestalten würde, allein eine Matrix des Nonformellen zu erstellen und für sie die Fragen zu beantworten, die im Hinblick auf die Untersuchung des Informellen weiter oben formuliert worden sind. Dies wäre eine eigene Forschungsarbeit.

Ich habe mich jedoch nicht nur gegen die Einbeziehung des Nonformalen entschieden, weil es schlicht den Rahmen der Arbeit sprengen würde, sondern auch, weil die Gegenüberstellung des Informellen und des Formellen der Bildung auch als eine Vorarbeit zur Erforschung der Bedeutungen der Nonformellen in unterschiedlichen disziplinären, gesellschaftlichen und politischen Kontexten dienen kann. Deshalb möchte ich die Marginalisierung des Nonformalen in dieser Studie nicht als Ignoranz verstanden wissen oder als Missachtung seiner Bedeutung in nahezu allen nicht-schulpädagogischen Disziplinen, sondern als einen Aufschub, auf den in der Zukunft zurückzukommen sein wird. In welcher Weise dies geschehen kann, so hoffe ich, wird am Ende der folgenden Auseinandersetzung klarer sein als zu Beginn.