

**„...neue Erkenntnisse habe ich eine ganze Menge“
– Eine empirische Studie zum Lernen in informellen Kontexten.**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main.

vorgelegt von:
Nina Carstensen
aus: Flensburg

2014
(Einreichungsjahr)

2014
(Erscheinungsjahr)

-
1. Gutachterin: Prof. Dr. Christiane Hof
 2. Gutachterin: Prof. Dr. Bettina Dausien

Tag der mündlichen Prüfung: 20.05.2014

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. DER DISKURS ZUM INFORMELLEN LERNEN	9
2.1 INFORMELLES LERNEN AUS HISTORISCHER PERSPEKTIVE	9
2.2 AUF DER SUCHE NACH EINEM SYSTEMATISCHEN VERSTÄNDNIS VON INFORMELLEM LERNEN	15
2.3 EMPIRISCHE STUDIEN ZUM INFORMELLEN LERNEN ERWACHSENER: AKTUELLER STAND DER FORSCHUNG	28
2.4 FORSCHUNGSLÜCKEN UND -PERSPEKTIVEN IN BEZUG AUF DAS INFORMELLE LERNEN	37
2.5 EINORDNUNG UND FOLGERUNGEN FÜR DIE EIGENE STUDIE	39
3. DAS FORSCHUNGSFELD – VORAUSSETZUNGEN UND BEDINGUNGEN DER UNTERSUCHUNG	41
3.1 DAS FORSCHUNGSPROJEKT „LERNEN IM RAHMEN VON MANAGEMENTPROZESSEN“	41
3.1.1 HINTERGRUND: DAS WILDTIERMANAGEMENTPROJEKT	41
3.1.2 FRAGESTELLUNG UND METHODISCHE KONZEPTION DES PROJEKTES „LERNEN IM RAHMEN VON WILDTIERMANAGEMENTPROZESSEN“	44
3.2 ANSATZ DER EIGENEN STUDIE UND DATENGRUNDLAGE	45
3.2.1 LEITFADENINTERVIEWS	47
3.2.2 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG	49
3.3 DAS SETTING „WORKSHOP“ ALS KONTEXT INFORMELLEN LERNENS?	53
4. KONZEPTION DER UNTERSUCHUNG	57
4.1 AUSGANGSPUNKTE	57
4.1.1 ANMERKUNGEN ZUR REKONSTRUKTION VON LERNEN AUS EMPIRISCHEM MATERIAL	57
4.1.2 EMPIRISCHE ERFORSCHUNG INFORMELLEN LERNENS: METHODISCHE DIMENSIONEN ZUR ERFASSUNG INFORMELLEN LERNENS	59
4.2 AUSWERTUNGSMETHODEN	61
4.3 AUF WELCHE WEISE WIRD LERNEN IM MATERIAL IDENTIFIZIERT?	65
4.3.1 ANNÄHERUNG AN DEN LERNBEGRIFF	65
4.3.2 VORGEHENSWEISE INNERHALB DER STUDIE	73
5. EMPIRISCHE ERGEBNISSE	82
5.1 DIE PERSPEKTIVE DER SUBJEKTE	83
5.1.1 HERR REINHOLD – DER PRAGMATIKER	84
5.1.2 HERR MECKLENBURG – DER ANALYSIERENDE BEOBACHTER	94
5.1.3 HERR MAIER – DER VERTRETER DER BETROFFENEN	104
5.1.4 HERR SCHULTZ – „DAS FLAGGSCHIFF DER TIERLIEBE“	113
5.1.5 HERR GRIEBLINGER – DER PRAKTIKER	121
5.1.6 HERR DACHS – DER WISSENSCHAFTLICHE EXPERTE	126
5.2 ZWISCHENFAZIT ZUM INFORMELLEN LERNEN AUS DER PERSPEKTIVE DER SUBJEKTE	135

5.3 RAHMENBEDINGUNGEN	154
5.3.1 DIMENSION DES SOZIALEN KONTEXTES	155
5.3.1.1 Analyse der Spezifika des Projektes: Der Workshop als Rahmen für Lernprozesse	156
5.3.1.2 Dimension der externen Faktoren	164
5.3.2 DIMENSION DES INTERAKTIVEN KONTEXTES	169
5.4 ZWISCHENFAZIT: DIE WORKSHOPS ALS KONTEXT UND GELEGENHEITSSTRUKTUR FÜR LERNEN	174
6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	178
6.1 SPEZIFIKA INFORMELLEN LERNENS	179
6.2 ANSCHLUSSFÄHIGKEIT DER ERGEBNISSE	187
6.3 REFLEXION UND DISKUSSION DES UNTERSUCHUNGSKONZEPTES	195
6.4 FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN UND AUSBLICK	196
LITERATURVERZEICHNIS	198
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	212
ANHANG	A

1. Einleitung

Das Verständnis und die Forschungsperspektiven auf das Lernen Erwachsener haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Während es lange Zeit aus der Perspektive von Bildungseinrichtungen betrachtet wurde (vgl. Schrader/Berzbach 2006) und dadurch das Hauptaugenmerk auf der pädagogischen Gestaltung und damit auf dem intentional-fremdgesteuerten Lernen lag (vgl. Reischmann 1995), ist seit einiger Zeit eine Veränderung auszumachen: Die „institutionalisierungstheoretische Engführung“ (Kade/Seitter 2005, S. 47) wurde im Zusammenhang mit der Diskussion um die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2007, S. 226) aufgegeben, so dass im Zuge dessen neue Lernformen und vielfältige Lernorte in den Blick genommen werden konnten. Nachdem also zuvor der Fokus auf dem Lernen in Institutionen lag, wird mit der räumlichen Ausdehnung des Lernens (vgl. Hof 2009, S. 66 ff.) nun verstärkt dasjenige Lernen beachtet, das außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen, festen Zeiten und Lernvorgaben stattfindet: das sogenannte informelle Lernen.

Sichtbar wird diese Hinwendung zum informellen Lernen nicht nur am Anstieg der Veröffentlichungen und Forschungen im Feld der Erziehungswissenschaft (vgl. Seltrecht 2012), auch anhand der Betrachtung von Konzeptionen oder Bildungsprogrammen verschiedener Forschungsinstitute wird eine intensive Beschäftigung mit dieser Lernform deutlich (z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, Europäische Kommission 2006, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn 2005).

Dabei wird das informelle Lernen in sehr vielfältiger Weise und unter unterschiedlichen Perspektiven thematisiert. Im Kontext der Erziehungswissenschaft wird es als grundlegende Lernform des Menschen beschrieben – wenn beispielsweise Livingstone (1999) konstatiert, dass etwa 70 Prozent aller Lernprozesse Erwachsener informell erfolgen. Andererseits wird ihm – insbesondere im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens – großes Potenzial in Bezug auf den individuellen Kompetenzerwerb zugesprochen (vgl. Schiersmann/Strauß 2003, S. 145). Darüber hinaus liegen im Feld der Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft unterschiedliche Konzepte und vielfältige Studien zum Lernen in infor-

mellen Kontexten vor¹. Hierbei ist festzuhalten, dass die Studien überwiegend im Feld der betrieblichen Bildung angesiedelt sind. Während es bei der praktischen Perspektive des beruflichen Lernens vornehmlich um Themen des arbeitsplatzintegrierten Lernens bzw. des Lernens am Arbeitsplatz geht und diese Formen des Wissenserwerbs als wichtige Wege des beruflichen und betrieblichen Lernens bezeichnet werden (vgl. Mertins/Molzberger/Schröder 2008, S. 32 f.), ist die Dokumentation der dort erworbenen Kompetenzen stärker auf einer bildungspolitischen Ebene angesiedelt. Damit verbunden wird die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen diskutiert, als Chance begriffen und „unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe und Beschäftigungs- sowie Innovationsfähigkeit thematisiert“ (Rehfeldt 2012, S. 18). Auch ist hier eine Fokussierung auf beruflich-relevantes Lernen festzustellen und es lässt sich eine „politische Intention der Auf- und Verwertung des zentralen Rohstoffs der Wissensgesellschaft“ (Rohs/Schmidt 2009, S. 10) beobachten. Damit verbunden ist aber auch die Nutzbarmachung des in informellen Kontexten erworbenen Wissens und es erfolgt – im Zusammenhang mit der Diskussion um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen – eine Verlagerung der Verantwortung für Lernergebnisse auf die einzelne Person (vgl. Trumann 2013, S. 9). Insbesondere zeigt sich, „dass die neuere Diskussion um informelles Lernen an den politisch-programmatischen Diskurs der internationalen Dokumente und Erklärungen zum lebenslangen Lernen gekoppelt ist“ (Molzberger 2007, S. 36, vgl. hierzu auch Künzel 2005, von Felden 2009). Entsprechend „werden auch beim informellen Lernen gesellschaftspolitische Fragen der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener in einem Weiterbildungssystem mit Fragen der Didaktisierung und methodischen Gestaltung in der Begleitung von Lernprozessen vermischt“ (Molzberger 2007, S. 85 f.). Deutlich wird daran ein wichtiger Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Diskurs um das informelle Lernen (vgl. Molzberger 2007, S. 50).

Schon anhand dieser Dimensionen stellt sich heraus, dass das Thema informelles Lernen äußerst vielfältige Implikationen enthält – aber auch geprägt ist von Chancen, Risiken und zugleich auch Widersprüchen. Damit bewegt sich der Diskurs um infor-

¹ Eine detailliertere Auseinandersetzung mit diesen Studien erfolgt in Kapitel 2.4.

melles Lernen auch in einem Spannungsfeld, in dem auf der einen Seite informelles Lernen im sozialen Umfeld als Chance individueller Kompetenzentwicklung, andererseits aber auch die Gefahr seiner gesellschaftlichen Vereinnahmung gesehen wird (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 225). Insofern wird die starke Thematisierung dieser Lernform auch kritisch beleuchtet. So verweist Wittwer (2003, S. 13) darauf, dass das informelle Lernen überbetont sei. Auch wird vielfach festgestellt, dass es sich bei dem Phänomen des informellen Lernens um keine „neue“ Lernform handelt, sondern vielmehr um die Wiederentdeckung einer charakteristischen Form menschlichen Lernens: „Lange bevor es Bildungsinstitutionen gab, lernten die Menschen, indem sie beobachteten, nachahmten, probierten, Erfahrungen austauschten, miteinander über ihre Tätigkeiten sprachen und Rituale und Belehrungen konstruierten und weitergaben“ (Kirchhöfer 2006, S. 325). Daraus ergibt sich, dass nicht das Phänomen „informelles Lernen“ neu ist, sondern lediglich die Diskussion darüber (vgl. Schmidt 2009, S. 96, vgl. Schleicher 2009, S. 47). Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich gegen die Ergebnisorientierung in Bezug auf das informelle Lernen. Demzufolge ist die Beschäftigung mit dieser Lernform auf die Rekonstruktion von gesellschaftlich nützlichen Kompetenzen ausgerichtet, die auf diese Weise erworben werden. Informelles Lernen wird damit verstärkt aus einem funktionalistischen Blickwinkel betrachtet (vgl. Trumann 2013, S. 101 f.). Darüber hinaus ist festzustellen, dass eine theoretische Fundierung des informellen Lernens bislang noch aussteht und auch Definitionsansätze selten theoretisch abgeleitet sind (vgl. Molzberger 2010, S. 3 f., vgl. Schleicher 2009, S. 15)².

Wichtig erscheint die Befassung mit dem informellen Lernen aber dennoch. Dabei ist nicht nur darauf hinzuweisen, dass diese Lernform „als Analysekategorie das Betrachtungsfeld der Erwachsenenbildung [erweitert, N.C.], auch wenn sein wissenschaftlicher Gehalt weder theoretisch noch empirisch voll erfasst ist“ (Molzberger 2010, S. 7; vgl.

² Dennoch scheinen Theoriebezüge möglich zu sein, so schlagen Kirchhof/Kreimeyer (2003, S. 221) als einen möglichen Zugang ein (gemäßigt) konstruktives Lernverständnis vor (vgl. hierzu auch Dohmen 2001; Gerstenmaier/Mandl 1995). Trumann (2013, S. 102) bezieht sich in ihrer Studie auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps. Die fehlende theoretische Fundierung wird von verschiedenen AutorInnen (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 220; Molzberger 2007, S. 36) damit erklärt, dass informelles Lernen einerseits eine Abgrenzungskategorie zum institutionalisierten Lernen darstellt, andererseits aber eine enge Kopplung an bildungspolitische Konzepte aufweist und zunächst vorwiegend in programmatischen und normativen Kontexten diskutiert wurde. Demzufolge ist für diesen Bereich des informellen Lernens ein Desiderat zu beklagen.

hierzu auch Seltrecht 2012, S. 530). Darüber hinaus kann auch mit Overwien vermutet werden, dass, durch die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem informellen Lernen und den damit verbundenen Prozessen, ein differenzierteres pädagogisches Verständnis von Lernen möglich wird (vgl. Overwien 2009, S. 23, vgl. auch Göhlich u.a. 2007, S. 77 ff.).

Hierauf Bezug nehmend werden vor allem folgende Defizite der Erforschung informellen Lernens beklagt: Zum einen die Ebene der begrifflichen Klärung, die bislang nicht abgeschlossen ist, zum anderen die empirische Erfassung dieser Lernform, sowie ausstehende Ergebnisse zu den Inhalten und Lernformen und der Bedeutung, die der Kontext des Lernens einnimmt. Diese Desiderata bilden den Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit.

Um sich auf der theoretischen Ebene einer begrifflichen Klärung des informellen Lernens anzunähern, wird informelles Lernen in der vorliegenden Studie als eine Form des Lernens verstanden. Dabei soll ein weites Lernverständnis zugrunde gelegt werden, das Lernen primär als Veränderung und Verarbeitung von neuen Erfahrungen versteht (vgl. Illeris 2006, vgl. Lenzen 2007, vgl. Jarvis 2009). Dieses Lernen kann an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlicher Intentionalität stattfinden. Dementsprechend unterscheidet Reischmann zwei erziehungswissenschaftliche Zugangsweisen zum Lernen: „Entweder beschäftigt man sich in einem engen Verständnis mit intentionalem Lernen in Lehrveranstaltungen (= „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“) oder in einem weiten Lernverständnis mit Lernen in der gesamten Breite des Erwachsenen in Alltag, Beruf, Freizeit und täglichem Leben“ (Reischmann 2011, S. 114). Bei der ersten Zugangsweise geht es vornehmlich um die Frage, „mit welchen Lernformen man im Rahmen organisierter Lernangebote intentionales Lernen und Lehren lebendig und effektiv gestalten kann“ (Reischmann 2011, S. 114) – eine Frage, die nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Stattdessen soll an die zweite Zugangsweise angeknüpft und das Lernen außerhalb pädagogischer Einrichtungen untersucht werden.

Da es nicht nur an einer begrifflichen Klärung des informellen Lernens, sondern auch an Wissen über die Besonderheiten dieser Lernform und ihrer Modalitäten mangelt,

soll die empirische Analyse informeller Lernprozesse innerhalb eines spezifischen Kontextes in den Fokus der vorliegenden Arbeit gerückt werden. Dabei ist festzuhalten, dass das Lernen nie losgelöst von Gegenständen abläuft: „Lernen ist kein Verfahren, das ohne irgendeinen Bezug zu einem Inhalt angeeignet werden kann. Lernen bedeutet immer etwas lernen“ (Liessmann 2008, S. 88). Und es umfasst verschiedene Inhalte: „Lernen – und das ist eine triviale Feststellung – beinhaltet sehr unterschiedliche Aktivitäten, vom Klavierspielen bis zur ‚Identitätsfindung‘“ (Siebert 2006a, S. 11). Über die Inhalte des informellen Lernens ist jedoch kaum etwas bekannt, bzw. steht nicht im Fokus empirischer Studien. Aus diesem Grund wird auch dieser Gesichtspunkt in die empirische Betrachtung miteinbezogen.

Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion ebenfalls häufig unberücksichtigt bleibt, ist, „dass das Lernen sich zwar individuell vollzieht, aber immer in einen sozialen Kontext eingebettet ist“ (Kirchhöfer 2006, S. 324). Um diese Kontextualität miteinzubeziehen, können Lernmodelle hilfreich sein, die auch die soziale Dimension des Lernens berücksichtigen, die von der subjektiven Dimension nicht trennbar ist. Eine differenziertere Erfassung des informellen Lernens muss demzufolge auch die Lernumgebung in die Betrachtung miteinbeziehen. Im Bereich des informellen Lernens kommen neben den traditionellen Institutionen – in denen immer auch informell gelernt wird – weitere Kontexte in Betracht (vgl. Pätzold/Goerke 2006, S. 27). Beispiele hierfür sind lebensweltliche Kontexte wie die Familie oder eine Reise, öffentliche Zusammenhänge oder soziale Bewegungen, wie Stadtteilgruppen oder Bürgerinitiativen (vgl. Kade/Nittel 2007, S. 212, 217 ff.). Aber trotz der Aktualität des Lernortbegriffs in der Erwachsenenbildung (z.B. DIE Zeitschrift 4/2006: Lernorte, REPORT 2/2010: Lernorte und Lernwege) bleibt die Erforschung von Lernorten in der Arbeits- und Lebenswelt rudimentär (vgl. Dehnbostel 2002, S. 373). Auch Mikula (2009, S. 7) weist darauf hin, dass die Diskurse über die Entgrenzung des Lernens, die mit einem Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse einhergehen, die Untersuchung informeller Lern- und Bildungsprozesse in vielfältigen Lebensräumen und Lernkontexten erfordern. Und Rohs (2010, S. 34 ff.) betont, dass es zwischen dem Diskurs um das informelle Lernen und der Lernortdiskussion selten Bezugnahmen gibt, eine Verknüpfung dieser beiden Forschungsfelder aber für die Theorieentwicklung und Begriffsdefinition er-

tragreich sein könnte. Vor dem Hintergrund der fehlenden Verknüpfung und der begründeten Vermutung, dass dadurch detailliertere Einsichten in das Verständnis von Lernprozessen zu erwarten sind, sieht diese Arbeit vor, eine Verbindung der beiden Bereiche herzustellen.

Insgesamt zielt diese Arbeit darauf ab, die unterschiedlichen Phänomene informellen Lernens – die Lerninhalte, -formen und -modalitäten sowie die Bedeutung des Kontextes für diese Lernform – zu erforschen. Um dabei eine Vermischung verschiedener Betrachtungsebenen zu vermeiden, ist intendiert, die subjektive Ebene des informellen Lernens zu fokussieren: „Informelles Lernen im sozialen Umfeld ist prinzipiell ein Lernen ohne (pädagogische) Lehrhandlung. [...] Es ist eben kein pädagogisches Setting vorhanden, kein Lehr-Lernprozess geplant und organisiert [...] Um informelles Lernen zu beschreiben, muss vielmehr die aktive und konstruktive Rolle der Lernenden in der Gestaltung und Integration des jeweils relevanten Wissens in den spezifischen Handlungssituationen des sozialen Umfelds betont werden“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 220 f.). Auf dieser Ebene des Subjekts stellt sich dann die Frage nach den Einflussfaktoren auf das Lernen, die in der Person begründet sind. Darüber hinaus stellt sich zweitens die Frage nach den Lernformen: Welcher Art sind diese Lernprozesse? Kann man davon ausgehen, dass es sich hierbei um beiläufiges Lernen (Reischmann 2004) handelt? Sind sich die Befragten des Lernens (zumindest partiell) bewusst? Ein drittes Feld bezieht sich auf die Ebene der Gegenstände des Lernens. Welche Inhalte stehen im Vordergrund? Handelt es sich um, für den Bereich des informellen Lernens, spezifische Inhalte (sog. „weiche“ Lerninhalte), wie vielfach behauptet wird (vgl. bspw. Rohs 2007, Dux/Rauschenbach 2010), oder lässt sich auch fachliches Wissen herausarbeiten? Eine vierte Ebene, die herausgearbeitet werden soll, ist der Kontext. Nimmt dieser Einfluss auf das Lernen? Welcher Art ist dieser Einfluss? Welche Faktoren sind diesbezüglich zu finden? Lassen sich lernbegünstigende oder -verhindernde Einflüsse herausarbeiten? Diesen Fragen soll anhand von in einem Forschungsprojekt³ erhobenen Daten nachgegangen werden.

³ Hierbei handelt es sich um ein Wildtiermanagementprojekt, dessen übergeordnetes Ziel darin besteht, Grundlagen für das Management und den Umgang mit einer bestimmten Wildtierart zu erarbeiten. Die Population der Tiere ist im betreffenden Bundesland stark angestiegen und verursacht

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, durch die Rekonstruktion der individuellen Perspektive der Teilnehmenden auf das Thema Lernen sowie durch die Verknüpfung mit dem Kontext des Lernens, neue Aspekte des informellen Lernens sichtbar und für den wissenschaftlichen Diskurs verwertbar zu machen. Die empirischen Rekonstruktionen sollen einmal dazu dienen, die Besonderheiten dieser Lernform herauszuarbeiten und zum anderen ist intendiert, die Ergebnisse in alternative Darstellungsformen, wie beispielsweise einem Kontinuum der Definitionen des (informellen) Lernens (vgl. Marsick/Watkins 1990, Sommerlad/Stern 1999, Overwien 2005b, Reischmann 2011), einzubetten, um dadurch die vielfältigen Facetten dieser Lernart aufzuzeigen und das theoretische Verständnis ausdifferenzieren.

Relevanz besitzen die damit angesprochenen Forschungsfragen nicht nur für die Erwachsenenbildung, sondern auch für die erziehungswissenschaftliche Lernforschung, da auch hier der Lernbegriff (und damit die Definition des informellen Lernens) in seinen unterschiedlichen Ausdifferenzierungen bislang zu keiner eindeutigen und übereinstimmenden Definition gelangt ist.

Da diese Arbeit sich im Feld der empirischen Erforschung informellen Lernens verortet, wird im zweiten Kapitel zunächst anhand einer Literaturanalyse eine Klärung der Begrifflichkeit des informellen Lernens vorgenommen, um den Rahmen für die Arbeit abzustecken und eine Grundlage für die empirische Beschreibung von in der Praxis auffindbaren Lernprozessen zu erhalten. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, auch die aktuellen Forschungsergebnisse zum informellen Lernen genauer zu betrachten, um einerseits Forschungslücken zu identifizieren und andererseits Anschlussmöglichkeiten für das Forschungsvorhaben zu benennen und nicht zuletzt, um die Arbeit und ihre Erkenntnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können.

dadurch Probleme auf unterschiedlichen Ebenen. Um einen Konsens in Bezug auf den zukünftigen Umgang mit den Tieren zu erwirken und einen Managementplan zu erarbeiten, soll die Thematik im Rahmen verschiedener Workshops mit InteressensvertreterInnen unterschiedlicher Verbände und Organisationen diskutiert werden. In erster Linie sind es die Workshops, die Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung im Projekt „Lernen im Rahmen von Managementprozessen“ sind. In dieser Arbeit wird aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive unterstellt, dass in diesem nicht pädagogisch gestalteten Kontext Lernprozesse stattfinden.

Anschließend wird in Kapitel 3 der empirische Zugang detaillierter vorgestellt. Hierzu werden der Hintergrund des Forschungsprojektes sowie die darin erhobenen Daten erläutert und in ihren Auswirkungen auf diese Arbeit diskutiert. Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang auf die Erhebungsmethoden eingegangen. Darüber hinaus wird die Besonderheit der Workshops erläutert, die das Setting für die informellen Lernprozesse darstellen.

Darauf basierend steht die Konzeption der Untersuchung im Fokus von Kapitel 4. Hier werden zunächst die Ausgangspunkte geklärt. Es erfolgen Anmerkungen zur Rekonstruktion von informellem Lernen und es wird detailliert auf methodische Möglichkeiten der empirischen Erfassung informellen Lernens eingegangen. Dies ist vor allem notwendig, weil diese Ebene, wie oben beschrieben, noch nicht voll ausgeschöpft ist und es bislang an methodischen Instrumenten fehlt. Daran anschließend werden die Auswertungsmethoden in den Blick genommen und vorgestellt, auf welche Weise Lernen aus dem Material herausgearbeitet wird. In diesem Zusammenhang ist eine Annäherung und Präzisierung des Lernbegriffs wichtig. Dies ist methodisch notwendig, um zu klären, welche Phänomene im Rahmen der Arbeit als Lernen begriffen werden. Anschließend wird das konkrete methodische Vorgehen explizit benannt.

Die Ergebnisse der Analyse werden im 5. Kapitel ausführlicher vorgestellt – differenziert nach den Dimensionen der lernenden Person und des Kontextes. Im anschließenden Kapitel 6 werden die gefundenen Erkenntnisse gebündelt und spezifische Merkmale des informellen Lernens herausgearbeitet. Darüber hinaus werden die Ergebnisse an den theoretischen Lerndiskurs rückgebunden.

2. Der Diskurs zum informellen Lernen

Eine Skizzierung des Diskurses zum informellen Lernen erfordert zunächst eine Darstellung der Debatte aus historischer Perspektive, um die Entstehungszusammenhänge der Diskussion um diese Lernform deutlich zu machen. Dazu wird zum einen aus einer historischen Perspektive die Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen nachgezeichnet, um die Entstehungszusammenhänge der Diskussion um diese Lernform deutlich zu machen. Anschließend wird auf die Begriffsdefinition eingegangen, um darauf basierend diejenigen Aspekte dieser Lernform herauszustellen, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden sollen. Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, wie informelles Lernen begrifflich gefasst werden kann und ob es eher als „informelles Lernen“ oder „Lernen in informellen Kontexten“ titulierte werden sollte. Abschließend werden aktuelle empirische Befunde zum informellen Lernen in den Blick genommen sowie Forschungslücken und -perspektiven und Konsequenzen für die eigene Studie herausgearbeitet.

2.1 Informelles Lernen aus historischer Perspektive

Die Diskussion um informelles Lernen bezieht sich in Deutschland häufig auf US-amerikanische Quellen, auch ist die Diskussion dort als weitaus umfangreicher einzuschätzen als in Deutschland und die Anfänge liegen länger zurück (vgl. Straka 2000, S. 27 f., Dohmen 2001, S. 49 ff.). Außerdem hat das informelle Lernen in Deutschland – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern – auffallend wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Dohmen 2001, S. 49). Aus diesem Grund wird nun zunächst überblicksartig die Thematisierung dieser Lernform vor allem in Bezug auf den englischsprachigen und europäischen Raum skizziert, um schließlich zu einer Einschätzung der aktuellen Diskussion des informellen Lernens zu kommen.

Im US-amerikanischen Raum lässt sich eine frühe Betonung des informellen Lernens ausmachen (vgl. Rohs 2007, S. 22, Straka 2000, S. 27). Straka (2000, S. 27) leitet dies aus der dortigen Bildungskultur ab, die Vorbehalte gegenüber Institutionen prin-

ziell und der institutionalisierten Bildung im Besonderen aufweist. Zudem wird die Berufsausbildung in den USA im Vergleich zu Deutschland stärker durch praktisches Lernen am Arbeitsplatz als durch ein systematisches Lernen im Rahmen des „dualen Systems“ (vgl. Dohmen 2001, S. 50) bestimmt.

Informelles Lernen wird in der US-amerikanischen Diskussion bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts thematisiert (vgl. Cseh u.a. 2000). Als Urheber des Begriffs wird zumeist John Dewey benannt (vgl. Overwien 2010, Gonon 2002, Rohs 2007, Kaufmann 2012), vereinzelt wird sich auch auf Paolo Freire (vgl. Singh 2005, S. 98) oder auf Georg Kerschensteiner bezogen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2006). Dewey differenzierte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwischen den Begriffen „informal“ und „formal education“: „Demgemäß besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Erziehung, die jeder durch das bloße Zusammenleben erfährt [...] und der planvollen Erziehung der Jungen“ (Dewey 1993, S. 21). Als „formal education“ bezeichnet er diejenigen Lehr-/ Lernprozesse, die systematisch in institutionalisierter Form stattfinden, während er im Zusammenhang mit der „informal education“ die Relevanz von persönlicher Erfahrung herausstellt. Zudem sieht er die „informal education“ als Grundlage für die formale Bildung (vgl. Dewey 1993, S. 18 ff.). Informelles Lernen sei nach Dewey der Kern, und formalisiertes Lernen basiere auf Instruktion, beispielsweise in der formalen Aus- und Weiterbildung. Dies sei aber aus den Erfordernissen der Zeit und Gesellschaft erwachsen, da eine Komplexitätszunahme den Bedarf an formaler Bildung erhöhe und damit Lernen in Institutionen erfordere (vgl. Gonon 2002, S. 19). Das Anliegen von Dewey bestehe darin, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen formalem und informellem Lernen, und dies nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Bildungseinrichtungen. Auf diese auch heute noch bestehende Aktualität weist Gonon hin (2002, S. 20). Neben Dewey wird als weiterer Wegbegleiter der Diskussion um das informelle Lernen Lindeman genannt: „In the 1920s and 1930s, Lindemann (1926) and Dewey’s (1938) vision of learning, adult education and the role of reflective thought in education shaped the education system in the United States. Their focus on learning from experience and lifelong learning attest to their influence on the concepts of informal and incidental learning“ (Cseh u.a. 2000, S. 59). Hier zeigt sich, dass von beiden ein starker Einfluss auf das Erzie-

hungssystem ausging und beide einen wesentlichen Beitrag zur Konzeption der Begrifflichkeiten des informellen und inzidentellen Lernens geleistet haben. Darüber hinaus schrieb Lindeman der Erwachsenenbildung eine besondere Rolle in Bezug auf das nicht-autoritäre, informelle Lernen zu (vgl. Rohs 2007, S. 22, Straka 2000, S.27).

Ab 1940 propagierte die UNESCO die sogenannte „informelle Bildung“ (Straka 2005) und insgesamt wurde ab 1945 die Thematik vorwiegend in den angelsächsischen Ländern aufgegriffen. Dies geschah vor allem, um die KriegsteilnehmerInnen wieder in den Arbeitsmarkt einzugliedern; in diesem Zusammenhang erfolgte erstmalig eine Auseinandersetzung mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Schleicher 2009, S. 50).

Ab den 1950er Jahren erhielt die Kategorie des informellen Lernens vor allem in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung stärkere Beachtung, in diesem Zusammenhang ist vor allem die Publikation von Knowles „Informal adult education“ (1951) zu nennen, in der erstmals der Begriff „Informal Learning“ in die Debatte der Erwachsenenbildung eingeführt wurde (vgl. Cseh u.a. 2000, S. 59). Stärker vorangetrieben – auch auf empirischer Ebene – wurde die Diskussion um diese Lernform ab den 1960er Jahren. Dazu trugen AutorInnen wie Houle (1961), Bell (1977), Mocker/Spear (1982), Marsick/Watkins (1990), Lohman/Woolf (1998) und Garrick (1998) bei (vgl. Straka 2000, S. 28). Innerhalb dieser US-amerikanischen Diskussion lassen sich zwei Richtungen erkennen: In der einen Richtung waren in den 1990er Jahren Marsick und Watkins richtungsweisend. Die Arbeit in dieser Forschungsrichtung zeichnete sich dadurch aus, dass sie qualitativ orientiert einen starken Fokus auf die Untersuchung des informellen Lernens in der Arbeitswelt legte und eine Differenzierung zwischen informellem und inzidentellem Lernen vornahm. Eine zweite Richtung wurde vor allem von Allen Tough (1967, 1979) angestoßen, aber auch Livingstones Arbeiten waren prägend. Aus einer quantitativ orientierten Perspektive wurde das informelle Lernen ebenfalls vom beiläufigen Lernen abgegrenzt und nicht nur in Bezug auf die Bedeutung für die Arbeitswelt untersucht. Bemerkenswert ist hier, dass zwar beide Ansätze das gleiche Phänomen – wenn auch mit unterschiedlichen empiri-

schen Methoden – erforschten, jedoch keine Bezugnahmen untereinander herstellten (vgl. Straka 2000, S. 27 ff.). Während der 1950er und 1960er Jahre wurde das informelle Lernen vor allem als Kontrast zum formellen Lernen definiert und die Begrifflichkeit der ‚informal education‘ noch sehr unscharf verwendet“ (Rohs 2007, S. 23).

Ausgelöst durch die weltweite formale Bildungskrise Anfang der 1970er Jahre fanden die Konzepte von Freire (1973) oder Illich (1972) großen Anklang, und die Diskussion um informelles, alltägliches Lernen erhielt eine stärkere Aufmerksamkeit. Besonders fokussiert wurde die Bedeutung von informellen (Selbst-)Lernprozessen für die Dritte Welt (vgl. Schleicher 2009, S. 50 f.). Molzberger (2007, S. 31) spricht hier von der ersten Phase eines öffentlichen und fachlichen Diskurses über informelles Lernen, die sie als „Entdeckung“ des informellen Lernens bezeichnet. In diesem Zusammenhang leistet vor allem die UNESCO einen wesentlichen Beitrag zur Bekanntmachung des informellen Lernens, indem die ihr zugehörige Faure-Kommission (1972) veröffentlicht, dass das informelle Lernen etwa 70% des menschlichen Lernens ausmacht. Außerdem wird auf die Potentiale des in allen biographischen Lebensphasen stattfindenden Erfahrungslernens hingewiesen, das als Voraussetzung für Bildungsprozesse in formalen Kontexten erforscht werden müsse (vgl. Overwien 2005b, S. 341). Angestoßen durch den Faure-Report wird das informelle Lernen schwerpunktmäßig im Kontext von Entwicklungsländern beforscht. Coombs und Achmed (1974) untersuchen im Auftrag der Weltbank informelles Lernen im ländlichen Afrika und setzen sich mit einer Verbindung von verschiedenen Lernformen auseinander (vgl. Overwien 2005b, S. 341).

International kann die Bezeichnung informelles Lernen bereits Anfang der 1980er Jahre als „eingeführter Begriff“ (vgl. Overwien 2007a, S. 120) bei BildungsexpertInnen internationaler Organisationen bezeichnet werden (vgl. Dzierzbicka 2008, S. 175). Im Jahr 1996 greift die Delors-Kommission die bildungspolitische Blickrichtung der Faure-Kommission erneut auf: „Brachliegende Kompetenzpotentiale der Menschen gelte es zu mobilisieren. Dabei werden Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen gefordert. Lernangebote und -möglichkeiten sollen soweit wie möglich durch ein integratives Gesamtsystem verbunden werden“ (Overwien 2005b,

S. 341). Ähnlich lautende Forderungen werden ebenfalls von der OECD (1996) gestellt. Mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) werden zum einen außerinstitutionelle Lernprozesse in den Fokus gerückt, indem eine Anerkennung von Lernergebnissen informeller und nonformeller Lernprozesse gefordert wird (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 18). Darüber hinaus wurde eine Differenzierung in formales, non-formales und informelles Lernen vorgenommen, die sich in den Folgejahren etablierte und bis heute Verwendung findet. Zur Abgrenzung der Lernformen werden zum einen der Kontext und zweitens die Zertifizierung herangezogen und wie folgt differenziert:

- „Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nichtformalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (Europäische Kommission 2000, S. 9 f.).

Im deutschsprachigen Raum wird die Diskussion um informelles Lernen zunächst kaum beachtet und findet erst in den 1990er Jahren Eingang in die Weiterbildungsdiskussion. Nach Gonon (2002, S. 13) sei es vor allem der aktuellen internationalen und bildungspolitischen Diskussionslage geschuldet, dass der Diskurs um das infor-

melle Lernen auch in Deutschland verstärkt in den Blick gerät. So konstatiert Molzberger (2007, S. 31 ff.) für die Zeit ab den 1990er Jahren eine zweite Phase der Rezeption des informellen Lernens, die sie als „Entdeckung des Lernens und Arbeitens“ bezeichnet. Insgesamt ist „die neuere Diskussion um informelles Lernen an den politisch-programmatischen Diskurs der internationalen Dokumente und Erklärungen zum lebenslangen Lernen gekoppelt“ (Molzberger 2007, S. 36) und die Thematisierung des informellen Lernens innerhalb der Erwachsenenbildung erfährt eine deutliche Prägung durch die bildungspolitische Debatte um das Lebenslange Lernen (vgl. Kaufmann 2012, S. 34 f.). Diese Entwicklung lässt sich auch anhand der Literatur zum informellen Lernen aufzeigen, insbesondere zwischen 1994 und 1997 lässt sich ein starker Anstieg von Publikationen zum Thema feststellen (vgl. Gonon 2002, S. 14).

Aufgenommen wurde die Thematik zunächst von der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft und erst danach innerhalb der Erwachsenenbildung thematisiert (Dohmen 2001). Von hier aus gelangte der Diskurs in die Berufsbildung (Dehnbostel 1999, Straka 2000, Gonon 2002) und wurde auch von der Sozialpädagogik, Jugendforschung, Umweltbildung und Freizeitpädagogik (z.B. Otto/Kutscher 2004, Rauschenbach u.a. 2004) aufgenommen. Zudem wurde hier der Begriff informelle Bildung – in Bezug auf die Gestaltung von Lernumgebungen – verwendet (vgl. Overwien 2007a, S. 120, Schleicher 2009, S. 7). Im Feld der Sozialpädagogik bezieht sich der Diskurs um informelles Lernen vor allem auf das Kindes- und Jugendalter. In diesem Zusammenhang geraten verstärkt informelle Lern- und Bildungsorte in den Blick (z.B. Rauschenbach u.a. 2004, Düx/Sass 2005).

Mit dem Beginn der Thematisierung des informellen Lernens ab den 1950er Jahren innerhalb der US-amerikanischen Erwachsenenbildung, lässt sich eine Unschärfe der Begriffsverwendung feststellen, die bis heute – national und international – Aktualität aufweist. Häufig lässt sich in Bezug auf Forschungsprogramme eine „deutliche Beharrlichkeit der EU-Definition aus dem Jahr 2000 zur Differenzierung von formalem, non-formalem und informellem Lernen“ (Kaufmann 2012, S. 32) erkennen. Im Folgenden wird daher stärker auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Unter-

scheidungsmerkmale eingegangen, bevor darauf basierend Bestimmungsmerkmale erarbeitet werden, die für diese Arbeit leitend sein sollen.

2.2 Auf der Suche nach einem systematischen Verständnis von informellem Lernen

a) Unklare Begriffsverwendung

Als Ausgangspunkt ist eine unklare Begriffsverwendung des informellen Lernens zu konstatieren. Während das formale Lernen – verstanden als institutionell geprägtes, strukturiertes und zertifiziertes Lernen (vgl. Overwien 2007b, Europäische Kommission 2000, Dohmen 2001) – als Begriff eindeutig zu sein scheint, gibt es um das informelle Lernen eine breite und kontroverse Diskussion (vgl. Künzel 2004, S. 93 ff.; vgl. hierzu auch Dohmen 2001, Dehnbostel/Gonon 2002, Overwien 2005a, Kirchhöfer 2006, Molzberger 2010, Seltrecht 2012, Rehfeldt 2012). Außerdem ist dieses Lernen gekennzeichnet durch „unterschiedliche Bedeutungsfacetten, die auf einem Kontinuum liegen, das durch die Pole ‚unbewusstes‘ Lernen und ‚intentional‘ bzw. ‚bewusstes‘ Lernen begrenzt werden“ (Wittwer 2003, S. 15; vgl. hierzu auch Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 219). Daran wird deutlich, dass unter der Bezeichnung des informellen Lernens vielfältige Erscheinungsformen und Phänomene des menschlichen Lernens gefasst werden. So bezeichnen viele Forschende das informelle Lernen als Metapher, während andere das informelle Lernen als Diskurskategorie ablehnen (vgl. Molzberger 2007, S. 85; vgl. hierzu auch Wittpoth 2007, S. 48 ff.). Die Kritik ist auf einer theoretischen Ebene zu verorten und stellt den „Neuigkeitsgehalt der Diskussion und die disziplinäre Relevanz des informellen Lernens“ in Frage (Molzberger 2007, S. 85). Des Weiteren wird das Problem hervorgehoben, dass das Lernen „sich zusehends weniger vom Handeln oder Leben unterscheiden lässt, weil es sich vorzugsweise selbstgesteuert in dessen Vollzug ereignen soll (und von daher auch – konsequent – von manchen Autor/inn/en mit dem Attribut des ‚Natürlichen‘ versehen wird)“ (Wittpoth 2007, S. 50). Diese starke Überbetonung der Potentiale des informellen Lernens, die sich vor allem im starken Fokus auf Kompetenzentwicklung zeigt, zieht eine Instrumentalisierung des informellen Lernens nach sich, die von

einigen AutorInnen (vgl. Brodowski u.a. 2009, Overwien 2009) kritisch betrachtet wird.

Außerdem werden von verschiedenen AutorInnen jeweils unterschiedliche Phänomene unter dem Begriff zusammengefasst (vgl. Straka 2005, Overwien 2005b). So werden verwandte Lernformen oder auch Begrifflichkeiten wie Erfahrungslernen (experiential learning), selbstgesteuertes, offenes, implizites, inzidentelles, ungeplantes, unbewusstes oder beiläufiges Lernen hinzugezogen, deren Grenzen zum Begriff des informellen Lernens fließend sind. Entsprechend verstärken sich die Diskussionsprobleme zusätzlich durch ein unterschiedliches Verständnis des Begriffs. Auch die zum Teil synonyme Verwendung der Bezeichnungen „informal learning“ und „informal education“ irritiert zusätzlich (vgl. Overwien 2005b, S. 341). Beispielsweise wurde im Memorandum über Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 2000) von formalem, non-formalem und informellem Lernen gesprochen, hingegen im Nachfolgedokument „Classification of Learning Activities“ (Europäische Kommission 2006, S. 12 ff.) die Bezeichnungen „formal education“, „non-formal education“ und „informal education“ verwendet. Von diesen Begriffen abgegrenzt wird „random/incidental learning“, das jedoch innerhalb des Dokuments keine weitere Verwendung findet, da es nicht intentional erfolgt und sich dadurch einer statistischen Erfassung entzieht (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 13). Anzumerken ist, dass in diesem Dokument auf die Differenz zwischen „learning“ und „education“ nicht näher eingegangen wird. Ferner verwenden einige AutorInnen die Bezeichnung „informelles Lernen“ synonym für die Phänomene des selbstgesteuerten, nicht-organisierten, selbstständigen, natürlichen Lernens (vgl. Overwien 2002, S. 43) oder setzen informelles Lernen mit dem non-formellen Lernen gleich (vgl. hierzu Dohmen 2001, Overwien 2010, Hof 2009)⁴.

Dieses unterschiedliche Verständnis der Begriffe, das häufig nicht reflektiert wird, erschwert zusätzlich die Vergleichbarkeit der zahlreichen Forschungsergebnisse (vgl. Overwien 2002, S. 44). „Zurückzuführen ist dies vor allem auf einen bislang schwach ausgeprägten interdisziplinären und internationalen Diskurs über dieses Konzept und

⁴ Für weitere Aspekte der Begriffsgeschichte und -diskussion: Overwien (2005b), Kirchhöfer 2006, Dehnbostel/Gonon 2002, Kirchhof/Kreimeyer 2003, Dohmen 2001.

seine Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten (bspw. das selbstgesteuerte, selbstorganisierte oder situierte Lernen)“ (Heise 2009, S. 17). Häufig wird der Begriff informelles Lernen von verschiedenen Disziplinen unterschiedlich verwendet, ohne auf bisherige Forschungsergebnisse, Zugänge anderer Bereiche oder den internationalen Forschungsstand Bezug zu nehmen (vgl. Heise 2009, S. 17). Erkennbar wird daran die vielfältige Begriffsverwendung, die dem informellen Lernen zugrunde liegt. Des Weiteren fällt bei der Betrachtung der zum informellen Lernen auffindbaren Literatur auf, dass diese häufig einen spezifischen Praxisbezug aufweist und sich weniger systematische Bezüge zum Thema erkennen lassen⁵. Darüber hinaus empfehlen Dux/Rauschenbach, „zumindest drei im Begriff des informellen Lernens ineinander verwobene Dimensionen deutlicher zu unterscheiden, die bei der Diskussion immer wieder vermengt werden und so zusätzlich für Verwirrung sorgen: Bildungsorte, Bildungsinhalte und Bildungsmodalitäten“ (Dux/Rauschenbach 2010, S. 56 f.). Dadurch wird der Begriff des informellen Lernens in seine unterschiedlichen Bestandteile untergliedert und von seiner Funktion als „Containerbegriff“ (Dohmen 2001) entlastet. Auf diese Weise ist es möglich, den Sachverhalten, die unter dem Begriff des informellen Lernens gefasst werden, näher zu kommen (vgl. Dux/Rauschenbach 2010, vgl. hierzu auch Rauschenbach 2009).

Diese Diskussionen um die Bezeichnung haben dazu geführt, dass der Begriff des informellen Lernens für die erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Praxis und Forschung in Frage gestellt wird (z.B. Seltrecht 2012, S. 539). Seltrecht geht davon aus, dass die Lernformen, die unter dem Begriff des informellen Lernens zusammengefasst werden, von großer Bedeutung sind. Einerseits für die lernende Person selbst, andererseits aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung. „Ob allerdings der Begriff des informellen Lernens, der aus der Perspektive der Bildungspolitik brauchbar erscheint, für die erziehungswissenschaftliche Erforschung dieser Lernprozesse der geeignete Begriff ist, ist fraglich. Aufgrund der Definitionshe-

⁵ Eine Ausnahme bilden die Veröffentlichung von Schleicher (2009): „Lernen im Leben und für das Leben. Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe“ sowie das vom BMBF geförderte und national vielbeachtete Dokument „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ von Günther Dohmen (2001).

terogenität und der damit verbundenen Unvergleichbarkeit von Forschungsergebnissen ist die Tragfähigkeit des Begriffs für die Erziehungswissenschaft perspektivisch in Frage gestellt“ (Seltrecht 2012, S. 539). Somit stellt sich für die Autorin die Frage, ob es überhaupt möglich ist, eine allumfassende Begriffsklärung des informellen Lernens vorzunehmen. Auch Künzel zweifelt die Tragfähigkeit der Begrifflichkeit an: „Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob definitorische Konstrukte überhaupt in der Lage sein können, das auszudrücken, was die Protagonisten des informellen Lernen – Lernende, Bildungspolitiker, Humanressourcenentwickler und die Verfasser theoretischer Leitvorstellungen – von diesem ‚Allerweltsphänomen‘ aus der eigenen Werte wahrnehmen und als eine ‚zu behandelnde Realität‘ betrachten“ (Künzel 2004, S. 104).

Festzustellen ist zum einen, dass noch nicht alle Formen dieser Lernart erforscht sind: „Lernen in ungewöhnlicher Form wird oft als solches nicht erkannt – und damit auch nicht gewertet und genutzt. Deshalb gilt es Lernen zu sehen, wenn es stattfindet: Die Wahrnehmung vielfältiger Lernformen bietet eine differenzierte Interpretation von Lernen an“ (Reischmann 2011, S. 120). Auch Livingstone stellt dar, dass viele Formen des informellen Lernens noch erforscht werden müssen, indem er das informelle Lernen als „Eisberg“ bezeichnet: lediglich ein Drittel dieser Lernform sei sichtbar, während die verborgenen Teile noch entdeckt werden müssen (vgl. Overwien 2007a, S. 119). Zweitens erscheint es wesentlich sinnvoller, anstelle einer feststehenden Definition – wie beispielsweise der etablierten Fassung der Europäischen Kommission (2000) – ein Kontinuum zu verwenden, auf dem verschiedene Lernformen und Phänomene des Lernens im Allgemeinen (also auch formelles und informelles Lernen) unterschieden werden können⁶. Denkbar sind hier Kategorien wie beispielsweise unbewusst und reflexiv und anstelle des Grades an Organisiertheit des Lernens wäre es angemessen, lediglich den Hinweis: „findet in der Regel jenseits

⁶ Solche Formen der Begriffsdefinition finden sich bei LaBelle 1982, Sommerlad/Stern 1999, Rohs 2007, Reischmann 2011 sowie Zürcher 2012. An diese alternativen Darstellungsformen zur Differenzierung der Lernformen „knüpft sich die Hoffnung, dass [...] ein präziserer Begriff von Informalität zugrunde gelegt wird“ (Zürcher 2012, S. 26). Im Gegensatz zu starren Begriffsdefinitionen kann mit einem Kontinuum stärker auf die zugrundeliegenden Phänomene und Facetten der jeweiligen Lernform eingegangen werden und gibt somit schneller darüber Aufschluss, auf welche Erscheinungsformen sich in empirischen Studien bezogen wird.

professioneller pädagogischer Einwirkung statt“ (Molzberger 2007, S. 227) zu verwenden. Damit wäre auch berücksichtigt, dass informelle Lernprozesse auch in formalisierten Kontexten stattfinden können.

b) Zentrale Unterscheidungen

Vornehmlich richten sich die Unterscheidungen nach dem *Grad der Institutionalisierung* des Lernens, doch werden ebenfalls die *Intentionalität oder Bewusstheit* des Lernprozesses als Ansatz zur Differenzierung zwischen formellem und informellem Lernen angewendet. Dabei bestehen zwei grundsätzlich verschiedene Zugänge: zum einen diejenige Perspektive, die den bewussten informellen – zum Teil auch selbstgesteuerten – Lernprozess betont (z.B. Livingstone 2006, Iller 2009⁷). Diese Position wird vor allem im Kontext der beruflichen Bildung und im Rahmen der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen diskutiert. Die andere Perspektive besteht in der Auffassung informellen Lernens als beiläufiges/en-passant Lernen (z.B. Reischmann 2004). In der Einengung des Begriffs lediglich auf die Selbstorganisation des Lernprozesses sieht Schmidt „eine Ausklammerung einer – wenn nicht der – zentralen Form informellen Lernens“ (2009, S. 101). Als weiterführend bezeichnet er hingegen die „Begrenzung informellen Lernens auf bewusst als solche wahrgenommenen Lernprozesse, für die verschiedene AutorInnen plädieren (z.B. Gnahs 2003, Molzberger 2002, Livingstone 1999), wobei die Situation selbst keineswegs als primäre Lernsituation wahrgenommen werden muss, sondern durch andere Zielsetzungen und Aktivitäten geprägt werden kann“ (Schmidt 2009, S. 101). Demgegenüber steht der Ansatz Schugurenskys, der drei Formen informellen Lernens unterscheidet: Neben dem selbstgesteuerten und inzidentellen Lernen bezieht er zusätzlich sozialisa-

⁷ So weist Iller (2009, S. 237) darauf hin, dass „eine Eingrenzung des informellen Lernens auf bewusste, langfristig wirkende Lernakte sinnvoll erscheint, um die Lernaktivität von anderen Tätigkeiten des täglichen Lebens unterscheiden zu können. Die Unterscheidung zwischen beiläufigem und planmäßigem Lernen ist jedoch nur für den Beginn einer Lerninitiative relevant, im Hinblick auf das Lernergebnis ist es hingegen nicht entscheidend, denn wichtige Kompetenzen können beiläufig erworben sein, ohne dass sich die Lernenden vorher vorgenommen haben, eine bestimmte Handlung als Lernprozess zu vollziehen oder sich durch die Handlung eine bestimmte Kompetenz aneignen zu wollen (vgl. Livingstone 1999, S. 70 f.)“.

torisches Lernen mit ein (Schugurensky 2000, S. 2ff.). Während das selbstgesteuerte und das inzidentelle Lernen dem Lernenden bewusst sind, ist das sozialisatorische Lernen weder intentional noch bewusst: „Not only we have no a priori intention of acquiring them, but we are not aware that we learned something“ (Schugurensky 2000, S. 4).

Daneben finden sich häufig Zugänge, die sich an der Institutionalisierungsform bzw. dem Kontext des Lernens Erwachsener orientieren und anschließend an die bereits vorgestellte Definition der Europäischen Kommission eine Unterscheidung in formales, non-formales sowie informelles Lernen vornehmen (vgl. Dohmen 2001). Andere betonen, dass lediglich die Lernumgebungen als informell zu kennzeichnen sind und nicht das Lernen selbst (vgl. Straka 2000, Dux/Sass 2005). Zum Teil zeichnen sich Zugänge und Definitionen zum informellen Lernen auch durch Negationen aus, so wird vielfach beschrieben, was informelles Lernen *nicht* ist: beispielsweise Lernen unabhängig von Curricula, Lernen jenseits von Institutionen oder Lernen in Abwesenheit von Lehrenden (vgl. Egetenmeyer 2008, Molzberger 2010).

Neben der Bewusstheit bzw. Intentionalität und dem Grad der Institutionalisierung werden weitere Faktoren, die Einfluss auf die Unterteilung von Lernformen nehmen, in unterschiedlichen Kombinationen diskutiert: die Sozialform, die mediale Unterstützung, die Art der Lernaktivität oder die lernstrukturelle Ausrichtung (vgl. Molzberger 2007, S. 64). Aus diesen möglichen Kombinationen ergeben sich weitere Definitionsansätze, so dass bezüglich der Erforschung und des Definitionsansatzes des informellen Lernens ein Desiderat besteht und eine definitorische Klarheit bislang nicht erarbeitet werden konnte. In diesem Zusammenhang spricht Seltrecht (2012, S. 533) von einem „Definitions dickicht“. Und Molzberger konstatiert: „Der Begriff informelles Lernen ist nicht einheitlich und konsistent bestimmt“ (Molzberger 2010, S. 2).

Eine mögliche Lösung dieser Problematik könnte darin bestehen, statt der Bezeichnung „informelles Lernen“ die Betonung auf das Lernen zu legen und dies in unterschiedlichen – eben auch informellen – Umgebungen zu untersuchen. Damit würde ein stärkerer Fokus auf die Ausarbeitung des Lernbegriffs gelegt und die Kontextbe-

dingungen aus einer deskriptiven Warte heraus beschrieben. Dieser Ansatz wird nachfolgend detaillierter ausgeführt.

c) Informelles Lernen oder Lernen in informellen Kontexten?

Diese Frage wird im Zusammenhang mit der begrifflichen Klärung des informellen Lernens häufig diskutiert. Denn mit der Begriffsbezeichnung des informellen Lernens werden Unterschiede zwischen Lernprozessen beschrieben, die de facto nicht vorhanden sind: So weist Schäffter (1998, S. 132 f.) darauf hin, dass alltägliches und institutionalisiertes Lernen nicht eindeutig unterscheidbar sind. Bei der Betrachtung des Lernens aus einer lernpsychologischen und neurobiologischen Perspektive ist Lernen zunächst als aktiver Aneignungs- und Veränderungsprozess zu begreifen (vgl. Spitzer 2009, Roth 2003). Das bedeutet, dass es für den Lernprozess selbst nicht wesentlich ist, in welchem Kontext er erfolgt, da der psychologische Prozess immer gleich verläuft: „Nicht das Lernen ist informell, sondern allenfalls die Kontexte, in denen es stattfindet; wobei berücksichtigt werden muss, dass auch in formalisierten Kontexten häufig bei-läufig gelernt wird“ (Düx/Sass 2005, S. 395). Vor diesem Hintergrund plädieren einige AutorInnen (etwa Düx/Sass 2005, Kirchhof/Kreimeyer 2003, Kirchhöfer 2001, Straka 2000, Rehfeldt 2012) dafür, nicht das Lernen als informell zu bezeichnen, sondern die Umgebung, in der dieses stattfindet. So spricht Straka (2000) nicht von informellem Lernen, sondern von Lernen unter informellen Bedingungen, da sich nicht die Lernprozesse der Individuen – im lernpsychologischen Sinne – unterscheiden, sondern vielmehr der Rahmen oder das Arrangement, in dem diese stattfinden. Das Informelle beim Lernen bezieht sich aus lerntheoretischer Perspektive auf Merkmale der Umgebungsbedingungen. Sie können im Kontext von Lernen nach formellen, non-formellen und informellen Aspekten unterschieden werden: „Da Lernen nicht orts-, sondern personengebunden ist (vgl. auch Beck, 1984), denn niemand kann für einen anderen lernen (Straka 1998), müsste es zutreffender heißen: [...] Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (=informelles Lernen)“ (Straka 2000, S. 23). Auch Zürcher betont, dass gerade im Rahmen eines weiter gefassten Verständnisses informellen Lernens jeder Lernprozess bei genauerer Betrachtung

tung informelle und formelle, also intendierte und nicht-intendierte, strukturierte und unstrukturierte Komponenten umfasst (vgl. Zürcher 2007, S. 35 ff.).

Darüber hinaus ist die Qualität von Lernprozessen „nicht vom Grad der Formalisierung der Lernkontexte abhängig, sondern in erster Linie von Faktoren wie dem Grad der Aufmerksamkeit, der Motivation und der emotionalen Beteiligung der Lernenden (vgl. Edelmann 2000, S. 240 ff., Spitzer 2002, S. 146 ff.) sowie dem Lebensweltbezug der Lerninhalte, d.h. der Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen“ (Düx/Sass 2005, S. 396). Daraus lässt sich ableiten, dass eine Differenzierung des Lernens in formelle, non-formelle oder informelle Lernprozesse lediglich zu analytischen Zwecken bzw. der Handhabbarkeit in empirischen Studien verwendet wird und das Lernen selbst nicht abbilden kann. Dennoch ist die Unterteilung in verschiedene Lernformen zumindest in der Theorie sinnvoll, um potenzielle Lernmöglichkeiten zu identifizieren und zu fördern. Dies gelingt besser, wenn man weiß, was wo gelernt wird: „Für den individuellen kognitiven und sozialen Akt des Lernens ist die Zuschreibung zu einer spezifischen Lernform unbedeutend. Unter analytischen und politischen Aspekten bleibt die Kategorisierung jedoch sinnvoll und notwendig, etwa um den Einfluss von Lernumgebungen oder sozialen Bedingungen des Lernens zu untersuchen oder um Lerntypen zu fördern [...]“ (Bohlinger 2009, S. 180).

Somit macht es Sinn, auch die vorliegende Arbeit im Feld der Analyse von informellen Lernprozessen zu verorten, um über eine Abgrenzungsmöglichkeit von Lernphänomenen zu verfügen. Dennoch ist es zur Strukturierung notwendig, zunächst auf einen allgemeinen Lernbegriff zurückzugreifen, der den Lernprozess an sich in den Vordergrund stellt. Denn eine „Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen in der Erwachsenenbildung bringt notwendigerweise eine Auseinandersetzung mit dem Lernen überhaupt mit sich“ (Molzberger 2010, S. 7). Auf diesen Aspekt, der insbesondere im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung informellen Lernens an Bedeutung gewinnt, wird in Kapitel 4.3.1 näher eingegangen.

Begrifflich werden in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnungen „Informelles Lernen“ und „Lernen in informellen Kontexten“ synonym verwendet, jedoch im Sinne des

„Lernens in informellen Kontexten“, da durch die bisherigen Ausführungen das Bewusstsein für die Gleichwertigkeit von Lernformen geschaffen wurde, eine Differenzierung nach dem Kontext des Lernens aber – wie bereits beschrieben – zum Zweck von empirischen Untersuchungen aufrecht erhalten wird.

d) Zusammenfassende Diskussion der Bestimmungsmerkmale

Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist nun festzuhalten, welche Dimensionen des Begriffs weiter verwendet werden sollen und wie informelles Lernen zu begreifen ist, damit es fassbar wird. Denn: „In Anbetracht der großen Definitionsheterogenität reicht in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung der Verweis auf den Begriff des informellen Lernens allein nicht aus, um zu benennen, worauf der Forschungsfokus jeweils gerichtet ist (u.a. Eraut 2000, S. 12)“ (Seltrecht 2012, S. 534).

Angemessen ist es, einen möglichst weiten definitorischen Rahmen abzustecken und sich nicht auf die bereits benannten Pole bewusst/unbewusst festzulegen. Hilfreich ist der Ansatz von Kirchhof/Kreimeyer. Hier wird „ein Begriffsverständnis informellen Lernens zugrunde gelegt, das die beiden Sichtweisen miteinander verknüpft, ohne die einzelnen Ausprägungen verkürzend zusammenzufassen: Informelles Lernen besteht folglich aus bewusst als Lernprozesse angestrebten Handlungen (selbst organisiertes Lernen) und als solche wahrgenommenen Erfahrungen (Erfahrungslernen) sowie aus Lernprozessen, deren Verlauf und das Ergebnis den Lernenden nicht bewusst sind (implizites Lernen). Konstituierende Gemeinsamkeit derartiger informeller Lernprozesse ist eben das Fehlen jeglicher pädagogischer Intention und Einwirkung“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 219). Damit ist aber lediglich beschrieben, wie Lernen von außen gesehen werden kann; welche konkreten Phänomene in die Betrachtung miteinbezogen werden sollen, wird hier nicht deutlich⁸. Aus diesem Grund

⁸ Des Weiteren wird so auch nicht benannt, auf welche Weise beim informellen Lernen gelernt wird; dies wird häufig offen gelassen. Eine Antwort auf diese Frage findet sich beispielsweise bei Schleicher. Er beschreibt das informelle Lernen wie folgt: „Es umfasst individuelle (seltener auch kollektive) Lernprozesse bei der Auseinandersetzung mit sich und/oder der eigenen Umwelt. Dabei geht es um autodidaktische Prozesse, die abseits des strukturierenden Bildungsmanagements stattfinden und im situationsbezogenen bzw. sozialen und medialen Umfeld ‚en passant‘ stattfinden und zu Problemlösungen beitragen. [...] Tendenziell dominieren ungeplante und auch unreflektierte

werden angelehnt an die Definitionen von Reischmann (2011) sowie aus dem Kontinuum von Sommerlad/Stern (1999) folgende weitere Erscheinungsformen des Lernens miteinbezogen.

Reischmann hat zehn unterschiedliche Formen des Lernens Erwachsener identifiziert und diese in einer Typologie von Lernformen eingearbeitet. Er strebt damit eine „systematisierende Deskription der Vielfalt der Lernformen Erwachsener“ an (Reischmann 2011, S. 115). In dieser Arbeit berücksichtigt werden folgende Lernformen: intentional-autodidaktisches, selbstgesteuertes Lernen, teil-intentionales Lernen in intendierten Aktivitäten sowie nicht-intentionales Lernen in nicht intendierten Ereignissen (vgl. Reischmann 2011, S. 116 ff.). Unter dem intentional-autodidaktischen, selbstgesteuerten Lernen versteht Reischmann, dass Lernende sich unterschiedlicher Ressourcen – bspw. Zeitschriften, FreundInnen, Gebrauchsanweisungen oder Lernangeboten in Baumärkten – bedienen, um sich auf diese Weise ein gewisses Wissen oder eine Fertigkeit anzueignen. Teil-intentionales Lernen in intendierten Aktivitäten schließt Handlungen ein, „die nicht des Lernens wegen ausgeführt werden, die aber Lernen enthalten oder erfordern: Für eine Reise, einen Konzertbesuch, ein Hobby oder eine Bürgerinitiative entscheidet man sich explizit. Sich damit einstellendes oder notwendig werdendes Lernen nimmt man in Kauf, es ist jedoch nicht das Hauptmotiv. Man weiß später auch noch genau, bei welcher Gelegenheit man das Wissen und Können und Werten erworben hat, aber allein deswegen hat man die Handlung nicht unternommen. Oft liegt bei diesem teil-intentionalen Lernen auch kein klares Lernziel vor [...]“ (Reischmann 2011, S. 117). Das nicht-intentionale Lernen in nicht intendierten Ereignissen unterscheidet sich insofern vom teil-intentionalen Lernen, dass es äußere Ereignisse gibt, die nicht erwartet oder geplant wurden – Reischmann (2011, S. 117) spricht hier von „kritischen Lebensereignissen“ wie Krankheit – die aber eine Irritation beinhalten, die ein Umdenken und die Entwicklung neuer Perspektiven auslösen.

Lernstile, -zeiten und -kontexte. [...] Letztlich realisiert sich informelles Lernen je nach individuellen Bedürfnissen, Motivationen und Kompetenzen (z.B. beim Lernen von Schwimmen, Fahrradfahren, Schachspielen) im jeweiligen Organisationsrahmen (oft sind sie unstrukturiert und zufällig), und dies lebenslang vom frühkindlichen Spracherlernen über die Mediennutzung im Lebensverlauf bis zur Krankheitsbewältigung im Alter. [...] Hier erfolgt Lernen als selbstständiges Aneignen durch Teilhabe (z.B. an Gemeinschaften, Werten, Praktiken), teils unbewusst, teils reflektiert, gelegentlich auch in lernförderlich gestalteten Umgebungen“ (Schleicher 2009, S. 35 f.).

Außerdem werden die Bereiche aus dem Kontinuum von Sommerlad/Stern (1999), die für Lernen in informellen Kontexten eine Rolle spielen können, hinzugezogen:

- „Informell: Nicht vorhergesehene Schwierigkeiten/Herausforderungen und Erfahrungen, die zu einem Lernen als inzidentelles Nebenprodukt führen. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen.
- Neue Arbeitsaufgaben und die Beteiligung an Teams oder andere arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.
- Selbst initiierte oder selbst geplante Erfahrungen, einschließlich der Nutzung von Medien [...]. Sich dazu einen Tutor [...] suchen, an Konferenzen teilnehmen oder sich beraten lassen“ (Sommerlad/Stern 1999 zit. n. Molzberger/Overwien 2004, S. 73).

Da unter dem Lernen in informellen Kontexten unterschiedliche Lernformen gefasst werden, wird in der vorliegenden Arbeit zur besseren Unterscheidung in Anlehnung an Kirchhöfer⁹ zwischen informellem und beiläufigem/en-passant-Lernen unterschieden:

Aspekt	Informelles Lernen	Beiläufiges/en-passant Lernen
Organisiertheit	zumeist selbstorganisiert	nicht organisiert
Zielantizipation	eigene Zielkonstruktion, konkrete Zielantizipation des Lernens	nicht zielgerichtet; beiläufig, die Veränderung als das antizipierte Resultat
Strategiesteuerung	eigenständige, abgehobene Strategie	ohne eigene Lernstrategie, integriert, als Nebenprodukt
Lernrhythmus	selbstbestimmter Lernrhythmus	sporadisch

Abbildung 1: Differenzierung von Lernformen informellen Lernens (in Anlehnung an Kirchhöfer 2006, S. 325 und Kirchhöfer 2001, S. 115).

⁹ Kirchhöfer unterscheidet grob zwischen formalem und non-formalem Lernen. Unter dem non-formalen Lernen fasst er das informelle sowie das beiläufige Lernen zusammen. Das, was im Allgemeinen unter non-formalem Lernen gefasst wird, also das Lernen außerhalb der Hauptsysteme der Weiterbildung, das nicht zu zertifizierten Abschlüssen führt (vgl. Europäische Kommission 2000), taucht in seiner Definition nicht auf. In der folgenden Tabelle werden die Angaben zum formalen Lernen ausgelassen, da sie keine Relevanz für diese Arbeit aufweisen.

Hier zeigt sich, dass das informelle Lernen an die Problemsituation der konkreten Tätigkeit gebunden ist. Die lernende Person setzt sich das Ziel, die Strategie sowie den Lernprozess selbst zusammen und reflektiert ihn auch eigenständig, d.h. sie beendet das Lernen selbst. Informelle Lernprozesse erfordern eine Eigenzeit sowie eine Fokussierung auf das Lernen und erfolgen nicht – wie beim beiläufigen Lernen – gleichzeitig und unreflektiert im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten (vgl. Kirchhöfer 2006, S. 326).

Durch die Einbeziehung dieser Differenzierung und ihren Inhalten liegen Indikatoren vor, um zumindest zwei verschiedene Typen informellen Lernens anhand verschiedener Aspekte voneinander abgrenzen zu können¹⁰; die zusätzliche Einbeziehung der verschiedenen Aspekte nach Sommerlad/Stern und Reischmann soll vor allem zur Identifikation von informellem Lernen in empirischem Material beitragen, da dort konkrete Phänomene benannt werden.

Zusammenfassend lassen sich anhand der diversen Definitionsansätze folgende Aspekte des informellen Lernens festhalten, die in dieser Arbeit Berücksichtigung finden sollen:

- *Prozess*: Informelles Lernen kann sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden. Dieser Lernform „liegt nicht zwingend eine Lernmotivation, d.h. die Absicht etwas lernen zu wollen zugrunde. Vielmehr ist es an eine Tätigkeit gebunden, was folglich weniger eine Lernmotivation voraussetzt als das Motiv tätig werden zu wollen“ (Kirchhof 2007, S. 53). Beim *inzidental*en Lernen handelt es sich um ein Lernen, das in Situationen stattfindet, „in denen das Lernen nicht notwendig, nicht geplant und gefordert ist“ (Röhr-Sendlmeier 2012, S. 3). „Es ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Lernsubjekt in einer einmaligen Lernsituation beiläufig Wissen aneignet – ihm ist nicht bewusst, dass es lernt“ (Käser/Röhr-Sendlmeier 2012, S. 14).

¹⁰ Dass die Differenzierung in verschiedene Lernformen (informellen) Lernens lediglich theoretischer Natur sein kann und es im Vollzug des Lernens zu Überschneidungen kommen kann, betont Kirchhöfer: „Dabei sei bei allen Benennungen daran erinnert, dass es sich bei den Typisierungen um Idealisierungen handelt und die realen Lernprozesse sich in einem Kontinuum der Formen bewegen und ständige Formenwechsel stattfinden“ (Kirchhöfer 2001, S. 113).

- *Ort*: Häufig findet das Lernen im täglichen Lebenszusammenhang und außerhalb von institutionalisierten Bildungseinrichtungen statt, informelle Lernprozesse sind aber auch innerhalb von Institutionen zu finden (z.B. heimlicher Lehrplan) (vgl. Laur-Ernst 2000, S. 164). Vor allem aber findet es nicht innerhalb pädagogischer, intentionaler Einwirkungsprozesse statt.
- *Gegenstand*: Grundlegend wird die Annahme vertreten, dass jedes Lernen auch einen Inhalt hat (vgl. Illeris 2010, S. 61). Daher sollen auf der Ebene der Lerninhalte informellen Lernens unterschiedliche Aspekte einbezogen werden. Nicht nur die Erweiterung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten wird eingeschlossen, sondern auch die „Stabilisierung, Revision oder Transformation von Einstellungen, Werthaltungen, Motiven und Gefühlen. Denn Erwachsene verfügen bereits über einen ausgeprägten Schatz an Erfahrungswissen, Handlungsrouninen und kognitiv-emotionalen Strukturen, die sich bisher in ihrer Alltagspraxis bewährt haben. Diese beeinflussen nun sowohl Auswahl und Rezeption von Informationen im Lehrprozess als auch die Interaktion sowie Kommunikation mit Lehrenden und Lernenden und somit das, was gelernt wird (vgl. Schüßler 2000)“ (Schüßler 2007, S. 219). Damit soll eine Offenheit für unterschiedliche Gegenstände des Lernens gewahrt werden und eine Eingrenzung des informellen Lernens auf bestimmte Aspekte oder Vorgänge wird vermieden.
- *Rahmen*: Darüber hinaus ist die Einbeziehung der Dimension der Umgebungsbedingungen wichtig, denn gerade am inzidentellen Lernen zeigt sich: „Prozesse des Erkennens und Lernens sind weniger als solitäre Bewusstseinsakte eines Subjekts, sondern eher als Bestandteil des gesellschaftlichen Alltags und mannigfaltiger menschlicher Praxen zu verstehen. Sie vollziehen sich in Abhängigkeit von lebensweltlichen Zusammenhängen und betreffen zentral die Entstehung und Weitergabe von Wissen und Expertise innerhalb situativ miteinander verbundenen Gemeinschaften“ (Künzel 2010, S. 107). D.h. bei der Anwendung von in der Literatur vorfindlichen Faktoren für Lernen müssen auch die Rahmenbedingungen in die Auswahl der Aspekte einfließen.

2.3 Empirische Studien zum informellen Lernen Erwachsener: Aktueller Stand der Forschung

Generell lässt sich sagen, dass eine übergreifende, allumfassende Darstellung der Untersuchungsbefunde zum informellen Lernen nicht geleistet werden kann: „Gerade durch verschiedene (teil-)disziplinäre Zugänge mit größtenteils eigenen Begriffs- und Diskurstraditionen sowie durch die in der gesamten Diskussion höchst uneinheitliche Bestimmung informellen Lernens ist eine Gesamtwürdigung des Forschungsstandes nicht ohne Weiteres möglich“ (Kreimeyer 2004, S. 47). So trifft auf den Stand der empirischen Forschung zum informellen Lernen auch zu, was Nuisl für Forschungen zur Erwachsenen-/Weiterbildung im Allgemeinen festgestellt hat: Sie sind „der ‚Kleinstforschung‘ zuzurechnen[...]. Viele Forschungsarbeiten zur Weiterbildung erfolgen im Kontext akademischer Karrieren als Dissertationen und Habilitationen. Somit wird oft kritisch angemerkt, dass Einzelstudien meist zusammenhangslos nebeneinander existieren. Breiter angelegte empirische Untersuchungen gehören vielfach in den Kontext der Ressortforschung (sind also politikabhängig) und meist befristet und mit begrenztem Auftrag“ (Nuisl 2010, S. 417).

Bei der Betrachtung aktueller Forschungsergebnisse zum informellen Lernen sollte zwischen der internationalen und der vergleichsweise jungen nationalen Forschung unterschieden werden. Wie beschrieben, wurde die Kategorie des informellen Lernens in den USA und Kanada bereits seit den 1950er Jahren in die erziehungswissenschaftliche Debatte aufgenommen, während diese Lernform im deutschsprachigen Raum erst ab den 1990er Jahren diskutiert wurde. In Bezug auf die Diskussion um das informelle Lernen sind verschiedene Schwerpunktsetzungen in unterschiedlichen Ländern zu verzeichnen (hierzu ausführlicher Dohmen 2001, S. 49 ff.). Dementsprechend unterscheiden sich auch die Umgangsweisen mit dem Begriff und dem Phänomen des informellen Lernens von Land zu Land (vgl. hierzu auch Schleicher 2009), und es haben sich spezifische kulturelle Gegebenheiten entwickelt (vgl. Rohs 2007). Da diese Arbeit im deutschsprachigen Raum angesiedelt ist, wird vor allem auf Forschungsansätze aus dem nationalen Raum Bezug genommen, um den Eigenarten der deutschsprachigen Diskussion gerecht zu werden. Außerdem wird verstärkt Bezug auf qualitative Studien genommen, da sich die vorliegende Arbeit ebenfalls in diesem Paradigma verortet.

Die Schwerpunkte der Studien lassen sich unterteilen in Forschungen zu informellem Lernen im Prozess der Arbeit, Untersuchungen zu informellem Lernen in der Alltagswelt und dem sozialen Umfeld sowie Studien zum informellen Lernen im biographischen Kontext. Die Vorstellung der unterschiedlichen Arbeiten erfolgt nach den verschiedenen Schwerpunktbereichen unterteilt auf einer deskriptiven Ebene, um im Anschluss Forschungsperspektiven und die Anschlussmöglichkeiten der eigenen Arbeit aufzuzeigen.

- **Informelles Lernen im Prozess der Arbeit**

Das informelle Lernen in der Erwachsenenbildung wurde seit den 1990er Jahren vorwiegend innerhalb des Arbeitskontextes und dort insbesondere als bewusstes und/oder selbstgesteuertes Lernen in den Blick genommen. Insgesamt lässt sich eine ausgeprägte Fokussierung auf das berufliche Lernen konstatieren (vgl. Kreimeyer 2004). Entsprechend beschäftigt sich ein Großteil der empirischen Forschungen mit der Bedeutung des informellen Lernens im Kontext der Arbeitswelt¹¹. Hier sind vor allem nachfolgend aufgezählte Forschungen zu nennen. Molzberger untersucht in ihrer Studie „Rahmungen informellen Lernens: Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven“ (2007) die Bedeutung informeller Lernprozesse in kleinen und mittleren Unternehmen. Egetenmeyer (2008) geht in ihrer Studie „Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine internationale Vergleichsstudie“ der Frage nach einer kulturellen Kontextualisierung des informellen Lernens nach. Dazu untersucht sie informelles Lernen in Betrieben in Deutschland, Großbritannien und Spanien. Meese (2011) beschäftigt sich mit der informellen Kompetenzaneignung, die er

¹¹ Insgesamt lassen sich unterschiedliche Theorieperspektiven auf das informelle Lernen in der betrieblichen Weiterbildung identifizieren. In dem Zusammenhang ist auf eine Systematisierung nach Gonon (2004) hinzuweisen, der die verschiedenen Zugänge in drei Gruppen unterteilt: erstens stellt er eine Konvergenzthese fest, der zufolge betriebliche Weiterbildung notwendig ist, um die ArbeitnehmerInnen auf dem aktuellen Stand der technologischen und ökonomischen Entwicklungen zu halten. Demgegenüber stellt er die Differenzierungsthese, die bestreitet, dass Betriebe pädagogisch agieren können, da sie anderen Handlungslogiken unterliegen als genuine Weiterbildungseinrichtungen. Zusammengeführt werden beide Perspektiven in der Transformationstheorie, der zufolge die betriebliche Weiterbildung ihre Form, Zielsetzung und Inhalte laufend verändern muss (vgl. Gonon 2004, S. 42 ff.).

am Beispiel des Mauerhandwerks in Ecuador illustriert. Auch das Projekt „Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Kleinunternehmen in der IT-Branche“ (Dehnbostel/Overwien/Molzberger 2003) befasste sich mit dem informellen Lernen in Arbeitsprozessen im Kontext des betrieblichen Erfahrungslernens. Im Fokus liegt die Wechselwirkung zwischen formellem und informellem Lernen, es werden aber auch verschiedene Lernformen in den Gesamtkontext betrieblichen Lernens eingebettet (vgl. hierzu auch Dehnbostel 2001). Einen spezielleren Fokus setzt Rehfeldt (2012) in ihrer qualitativen Studie, hier betont sie die subjektive Dimension des Lernens in informellen Kontexten und intendiert, die individuellen Erfahrungen und Strategien des lernenden Umgangs von Mitarbeitenden mit Veränderungen in ihrem beruflichen Alltag zu rekonstruieren. Außerdem aufzuführen ist die Arbeit von Kirchhöfer (2000), der innerhalb einer qualitativen Studie das informelle Lernen im Alltag auf die berufliche Kompetenzentwicklung bezieht.

Des Weiteren gibt es Forschungen, die sich mit den informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen in Bezug auf verschiedene Berufsfelder befassen. So beschäftigt sich Kirchhof (2007) mit dem informellen Lernen der Berufsgruppe Pflegefachpersonal (Krankenschwestern und -pflegern) und versucht die Entwicklung beruflicher Kompetenzen durch informelles Lernen nachzuzeichnen. Kirchhof interessiert sich für die Rolle, die informelles Lernen in diesem Prozess spielt und inwiefern informelles Lernen „als verbindende Klammer zwischen der Bewältigung einer immer *komplexer* werdenden beruflichen Realität einerseits und der Subjektbezogenheit andererseits gesehen werden kann“ (Kirchhof 2007, S. 17 f., Herv. i. Orig.). Heise (2009) untersucht das informelle Lernen sowie die professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Schmidt (2009, S. 107) geht vor allem auf das informelle berufliche Lernen älterer ArbeitnehmerInnen ein und identifiziert in diesem Zusammenhang vielfältige Lernformen und Lerngelegenheiten. Er unterscheidet zwischen impliziten und intendierten Lernprozessen (z.B. Workshops, Qualitätszirkel, E-learning). Kaufmann (2012) untersucht in einer explorativen Studie die Möglichkeiten und Grenzen trendanalytischer Betrachtungen des informellen, berufsbezogenen Lernens.

Vor allem im Hinblick auf ökonomische Interessen beschäftigt die Diskussion die Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens (vgl. Gnahs 2010, Haase/Neß 2005, Neß 2005). Für Deutschland findet sich ein Überblick, der sich mit unterschiedlichen Aspekten der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens beschäftigt, beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Darüber hinaus stellen Flachmeyer u.a. (2010) verschiedene nationale Instrumente und Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen vor.

- **Informelles Lernen in alltagsweltlichen und sozialen Kontexten**

Singh (2005, S. 101) geht von einer „everydayness“ des informellen Lernens aus und betont, dass das meiste Lernen im täglichen Leben informell – in verschiedenen Settings und verschiedenen sozialen Gemeinschaften – stattfindet. Daraus folgt, dass informelles Lernen sich in nahezu jeder Lebens- und Bildungssituation ereignet: „Denn die Pointe am informellen Lernen ist eben, dass es einfach passiert“ (Dzierzbicka 2008, S. 177). Jedoch beschreibt Overwien (2009, S. 23), dass vor allem die Bereiche Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien und im Freizeitbereich gegenwärtig mehr Beachtung erlangen. Und auch die Bildungspolitik betrachtet nun verstärkt das Lernen im Alltag, in familialer Kommunikation, in Museen oder anhand von Büchern (vgl. Overwien 2009, S. 24). Und Molzberger ergänzt: in der „Erwachsenenbildung ist es vor allem das soziale Umfeld oder ehrenamtliche Engagement, welches den Diskurs um informelles Lernen befördert“ (Molzberger 2010, S. 9). Und mit Overwien ist davon auszugehen, „dass in ehrenamtlicher Arbeit und im Rahmen politischer Aktivitäten ein Prozess des Kompetenzerwerbes stattfindet. Selbst wenn man bedenkt, dass vielfach Menschen bereits erworbene Kompetenzen mit in derartige Prozesse hineinbringen, vervollständigen und ergänzen sie diese dann und stoßen im Kontakt mit anderen neue Lernprozesse an“ (Overwien 2005c, S. 349).

Neben der Fokussierung auf das informelle Lernen am Arbeitsplatz liegt ein Schwerpunkt auf dem informellen Lernen im sozialen Umfeld. Kirchhöfer beschreibt dieses wie folgt: „Soziales Umfeld bezeichnet die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhält-

nisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit, d.h. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur. Die Verhältnisse des sozialen Umfelds gehen jedoch oft aus den Verhältnissen betrieblicher Erwerbsarbeit hervor, sie wirken auf diese Verhältnisse zurück und konstituieren gemeinsam den Lebensraum der Individuen“ (Kirchhöfer 2004, S. 78). Kirchhöfer spricht in diesem Zusammenhang von neuen sozialen Kontexten des informellen Lernens, in diesem Zusammenhang lassen sich als Beispiele verschiedene Arten von Zusammenschlüssen ausmachen:

- informelle Gemeinschaften, beispielsweise Projektzusammenhänge
- informelle Gruppen, die eher kurzlebig veranlagt sind und sich zur Problemlösung zusammenfinden, sich danach aber trennen (z.B. Bürger- oder Elterninitiativen)
- offene Lernsituation, z.B. Lernzentren, Lernwerkstätten

(vgl. Kirchhöfer 2006, S. 328).

Darüber hinaus werden soziale Gemeinschaften als Setting angegeben, in denen traditionelle Kulturen durch informal education weitergegeben werden (Singh 2005). Auch Marsick/Watkins (1990) sehen eine enge Verbindung zwischen informellem Lernen und sozialer Interaktion in Gemeinschaften. Und Lave/Wenger (1991) beschreiben unter dem Begriff des „situated learning“, dass die lernende Person in Kontakt mit ExpertInnen eingebunden in eine Community of Practice informell lernt. „Die Community of practice wird dabei als soziale Gemeinschaft von Mitlernenden verstanden, die in der aktiven Teilnahme an der sinnstiftenden gemeinsamen Tätigkeit einer Gruppe sowohl die Fachkompetenz wie auch die kulturellen Praktiken der Gruppe erlernen und so zu einem vollwertigen Mitglied, zum Experten in der Gruppe werden [...]“ (Kirchhöfer 2006, S. 328).

Demzufolge finden sich über das informelle Lernen im Kontext der Arbeit hinaus Forschungen zum informellen Lernen im Gemeindekontext, in sozialen Bewegungen, in Bürgerinitiativen, ehrenamtlichen Engagements oder familialen Kontexten¹².

¹² Für einen detaillierteren Überblick über die verschiedenen Studien: Overwien 2009 sowie Zeuner/Faulstich 2009.

Das Lernen in familialen und sozialen Kontexten wird von folgenden AutorInnen beforscht: Schmidt-Wenzel (2008) untersucht die Kompetenzen, die Mütter und Väter innerhalb ihrer Elternschaft erwerben, Büchner/Wahl (2005) arbeiten zur Familie als Bildungsort und Stecher (2005) analysiert den Zusammenhang zwischen informellem Lernen und der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In einem weiteren sozialen Kontext erforschen Bollweg/Coelen (2009) das informelle Lernen am Beispiel von Mehrgenerationenhäusern und stellen dabei drei verschiedene Lerndimensionen heraus: die sachliche, die zeitliche sowie die soziale, die einen differenzierteren Blick auf Lernprozesse innerhalb dieses Kontextes ermöglichen (vgl. Bollweg/Coelen 2009, S. 163 ff.). In Bezug auf die jugendpolitische Debatte ist die umfangreiche Arbeit von Rauschenbach u.a. „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (Rauschenbach u.a. 2004) als bedeutsam hervorzuheben. Hier werden unterschiedliche Lern- und Bildungsorte wie Kindergarten, Jugendarbeit, Familie oder Peer-Group in Beziehung zu individuellen Lernprozessen gesetzt.

Im Hinblick auf Lernprozesse im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten untersuchen Dux/Sass die „Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements“ (2005). Dieses Projekt ist in einer umfangreichen Studie des Deutschen Jugendinstituts und der Universität Dortmund zu verorten, die das informelle Lernen Jugendlicher im Feld des freiwilligen Engagements untersucht. Hier wird die Bedeutung und das Lernen beispielsweise innerhalb von Einrichtungen wie der Freiwilligen Feuerwehr oder der Evangelischen Jugend untersucht und in Beziehung zum Kompetenzerwerb gestellt. Herausgearbeitet wird, dass personale, kulturelle, soziale, instrumentelle sowie demokratierelevante Kompetenzen erworben werden und damit Settings des freiwilligen Engagements ein wichtiges außerschulisches Lernfeld darstellen (vgl. Dux/Prein/Sass/Tully 2008). Darüber hinaus widmet sich Rodemann (2009) dem informellen Lernen bei Greenpeace-AktivistInnen und stellt heraus, dass dort insbesondere Kommunikationskompetenzen sowie Fachwissen in Bezug auf Umweltfragen erworben werden (vgl. Rodemann 2009, S. 110f.). Als eine weitere Studie im Feld des ehrenamtlichen Engagements ist die Hübners (2010) zu nennen, die freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum am Beispiel von Stadtranderholungsmaßnahmen untersucht.

In Vereinen bzw. sozialen Bewegungen wird informelles Lernen in Bezug auf vielfältige Kontexte untersucht. So befasst sich Boeckmann (2009) mit informellem Lernen im Kontext ökologischer Landwirtschaft und stellt die Lernergebnisse wie auch die Umgebungsbedingungen des Lernens innerhalb dieses Rahmens dar. Hansen (2008) thematisiert Lernen durch freiwilliges Engagement, indem er Lernprozesse in Vereinen untersucht und eine Typologie zum Lernen durch freiwilliges Engagement in Vereinen herausarbeitet. Jütting (2004) fragt nach dem Potential für Lernen, den bereits erlebten Lernprozessen, den erworbenen Kompetenzen sowie der Lernkultur in Vereinen. Seitter stellt heraus, dass Vereine „polyfunktionale Lernorte“ (Seitter 2004) darstellen und untersucht Migrantenvereine anhand einer qualitativen Studie. Und Trumann (2013) analysiert politische Lern- und Handlungspraxen am Beispiel von Bürgerinitiativen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive.

Des Weiteren werden „hybride Settings“ in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang ist auf die Studien von Dinkelaker sowie von Kade/Seitter (2007a/b) zu verweisen. Dinkelaker (2008) analysiert das informelle Lernen innerhalb hybrider Settings, wie beispielsweise sozialpädagogischer Hilfeeinrichtungen oder die Einführungssitzung neuer MitarbeiterInnen bei einer Abteilungssitzung in einem Betrieb. Lernen wird in diesen Zusammenhängen in Umgebungen untersucht, in denen Lernen nicht im Fokus steht, sich aber dennoch mit anderen sozialen Praktiken verbindet. Die Arbeit von Dinkelaker ist im Zusammenhang mit dem Projekt „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“ unter der Leitung von Kade/Seitter zu verorten. Hier wurde der Umgang mit Wissen am Fall eines Unternehmens und eines Vereins untersucht. Es konnte aufgezeigt werden, dass der Umgang mit Wissen außerhalb von Bildungseinrichtungen einer starken pädagogischen Strukturierung unterliegt und den Regeln pädagogischer Kommunikation unterworfen ist (vgl. Kade/Seitter 2007a/b).

Informelles Lernen durch und mit Medien untersuchen Hohmann (2010) sowie Tibus/Glaser (2009). Hohmann befasst sich mit dem „Lernen mit dem World Wide Web“ (2010) und stellt die Frage, ob sich im Umgang mit Neuen Medien spezifische

Lernprozesse beobachten lassen. Demgegenüber beschäftigen sich Tibus/Glaser mit dem informellen Lernen durch Fernsehen und untersuchen dies am Beispiel der „Sesamstraße“ sowie anhand des Konzeptes „living science“. Das Phänomen des Online-Lernens mithilfe des Internets analysieren Dörner (2009) sowie Frost/Rohs (2009). Dörner legt seinen Fokus auf die Erfassung von Bildungswelten im Comic und versucht anhand der Comiczeitschrift „Mosaik“, das Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener aufzudecken. Frost/Rohs setzen sich mit dem informellen Lernen in der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ auseinander und konstatieren, dass diese einen wichtigen Beitrag zum informellen Lernen leistet, da hier weder Regeln noch Strukturen vorgegeben sind und damit selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird. Zudem lässt sich ein positiver Effekt in Bezug auf nachhaltige Entwicklung aufzeigen (vgl. Frost/Rohs 2009, S. 238 ff.). Den Zusammenhang von informellem Lernen und Medienbildung beleuchten Pietraß/Schmidt/Tippelt (2005) und betrachten das Mediennutzungsverhalten verschiedener Altersgruppen. Sie verzeichnen einen Bezug zwischen soziokulturellen Unterschieden und Mediennutzung sowie -rezeption.

Ein weiteres Forschungsfeld, losgelöst von festen Settings, stellt das Lernen in der Freizeit dar. Hier finden sich Forschungen zum Lernen in Freizeitparks (Brinkmann 2003) bzw. innerhalb von Erlebniswelten (Freericks 2006).

- **Informelles Lernen im Kontext der Biographieforschung**

Auch im Kontext der Biographieforschung ist informelles Lernen Gegenstand von empirischen Studien. Dies ist daraus zu erklären, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Lebensgeschichten fokussiert (z.B. Schulze 1999, Krüger/Marotzki 1999, Dausien 1996, Felden 2003). Explizite Bezüge finden sich vor allem in den nachfolgend aufgeführten Untersuchungen, die sich mit den Kontexten von Generationen, Lernprozessen im Zusammenhang mit Krankheit sowie mit informellem Lernen im Alter und Lernen als transformatorischem Bildungsprozess befassen.

So widmet sich Herzberg (2004) biographischen Lern- und Bildungsprozessen in

Generationsbeziehungen am Beispiel des Rostocker Werftarbeitermilieus. Bei Griese (2006) stehen ebenfalls die Zusammenhänge zwischen Generationen im Fokus, und es werden Lernprozesse Russlanddeutscher anhand biographischer Interviews mit AussiedlerInnen aus der ehemaligen UdSSR – Angehörige der Kriegsgeneration sowie deren Kinder – in den Blick genommen.

Griesehop (2003) analysiert Lernprozesse und Bewältigungsstrategien im Umgang mit der Krankheit „Multiple Sklerose“. Und Seltrecht (2006) untersucht Krankheit als Lernereignis. Am Beispiel von Brustkrebserkrankungen werden die sich unter dem Einfluss der Erkrankung vollziehenden Lern- und Bildungsprozesse nachgezeichnet. Auch im Projekt „Lebenslanges Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen. Die Anwendung der biographieanalytischen Perspektive auf Herzinfarkt- und Brustkrebspatienten“ unter der Leitung von Nittel/Seltrecht (2013) werden Prozesse der Wissensaneignung sowie Verhaltens- und Identitätsänderung anhand von Lebensgeschichten von Personen, die an Brustkrebs erkrankt waren oder einen Herzinfarkt erlitten hatten, analysiert. Das Ziel besteht darin, biographische Lerntypen herauszuarbeiten. Die Ergebnisse des Projektes sowie unterschiedliche Perspektiven und interdisziplinäre Zugänge zum Zusammenhang zwischen Krankheit und Lernen finden sich bei Nittel/Seltrecht (2013). Informelle Lernprozesse im Alter beforscht Himmelsbach (2009), indem sie Defizit- und Kompetenzerfahrungen im Alter, die durch altersbedingten Sehverlust ausgelöst werden, und den Umgang mit diesen analysiert.

Beim Forschungsprojekt „Lernprozesse über die Lebenszeit“ unter Leitung von Heide von Felden, werden Lern- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne beforscht, die anhand von Lebensgeschichten rekonstruiert werden können (von Felden 2008). Alheit u.a. befassen sich mit dem Lernen im sozialen Umfeld und untersuchen unterschiedliche Institutionenformen (Informations- und Medienzentren, Erlebniswelten und Reisen) auf ihre mögliche Funktion als Lernort und arbeiten heraus, was Menschen in ihren sozialen und biographischen Kontexten lernen. Abschließend wird eine Typologie dieser neuen Lernorte vorgelegt (vgl. Alheit u.a. 2003). In Bezug auf die organisierte Erwachsenenbildung stehen nicht-intendierte, biographische Lernprozesse im Fokus der Untersuchung von Alheit/Dausien (1996).

Aus der Darstellung des aktuellen Stands der Forschung zum informellen Lernen las-

sen sich verschiedene Defizite, aber auch Perspektiven ableiten, auf die nachfolgend detaillierter eingegangen wird.

2.4 Forschungslücken und -perspektiven in Bezug auf das informelle Lernen

An den bisher dargelegten Forschungen wird deutlich, dass im Gegensatz zu den sehr umfangreichen empirischen Studien über das Lernen in Institutionen „ein sehr unzulängliches Wissen über Lernprozesse in informellen Kontexten [vorhanden ist, N.C.]. Dies liegt nicht nur an einem – in Bezug auf Bildung und Lernen – lange Zeit auf Schule fixierten Blick, sondern auch an den Schwierigkeiten der Erfassung der vielfältigen, heterogenen, oft unstrukturierten Lernpotenziale, -erfahrungen und -formen in informellen Feldern wie Familie, Freundeskreis oder Engagement, zumal sich diese lebensweltlichen Bereiche selbst auch stärker einer empirischen Erforschung entziehen als das formale Bildungssystem“ (Düx/Sass 2005, S. 409). Bei den vorhandenen Studien liegt der Fokus zumeist stärker auf dem bewussten informellen Lernen, und es werden insbesondere das Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteresse sowie die individuelle Bedeutung des informellen Lernens beleuchtet. Studien, die sich mit dem impliziten und/oder inzidentellen Lernen Erwachsener befassen, sind selten und finden sich vor allem im Feld der lern- und kognitionspsychologischen Forschung. Hier wird anhand von Experimenten versucht, Rückschlüsse auf beispielsweise Kreativität, Problemlösung und Aufmerksamkeitslenkung zu ziehen (vgl. Winkler/Mandl 2005, S. 51 ff., z.B. Röhr-Sendlmeier 2012). Da darüber hinaus im erziehungswissenschaftlichen Feld keine weiteren Untersuchungen vorliegen, besteht insbesondere im Bereich des nicht-intentionalen, inzidentellen Lernens ein Desiderat.

Ebenfalls ausstehend sind Arbeiten, die sich mit der Rolle des informellen Lernens im Rahmen von institutionalisierter Erwachsenenbildung beschäftigen. Denn innerhalb der formalen Weiterbildung ereignet sich ebenfalls informelles Lernen, welches aber weniger einfach messbar, kontrollierbar, verwaltbar oder anerkennbar ist. Bislang wurde innerhalb von formaler Weiterbildung vor allem die Effektivität des Lehrens

fokussiert. Untersuchungen, die sich mit informellem Lernen der Individuen innerhalb von Institutionen befassen, liegen kaum vor (z.B. Alheit/Dausien 1996). Des Weiteren unbeleuchtet bleibt die Frage, „was informelles Lernen für den individuellen Lebenszusammenhang der Menschen bedeutet“ (Kirchhof/Kreimeyer 2003, S. 213). Dies ist vor allem dem bildungspolitischen Zugang sowie dem Gedanken der Verwertbarkeit informellen Lernens im Kontext der Arbeitswelt geschuldet. Diese Perspektive ist – wie bereits angeklungen – innerhalb der empirischen Studien überrepräsentiert.

Darüber hinaus findet sich auch eine starke Fokussierung auf die Lernsubjekte. So konstatiert Kreimeyer: „Der Blick richtet sich unweigerlich auf das lernende Subjekt und dessen aktive und konstruktive Rolle bei der Aneignung handlungsrelevanten Wissens“ (Kreimeyer 2004, S. 52). Zu berücksichtigen ist aber: „Das Lernen erfolgt nicht nur im Rahmen durch Gemeinschaften gesetzter Ziele, sondern vor allem in der Interaktion, im wechselseitigen Austausch mit anderen Gruppenangehörigen“ (Kirchhöfer 2006, S. 324). Eine explizite Einbeziehung der Dimension der Umgebung in die empirische Untersuchung informellen Lernens findet im deutschen Kontext bislang kaum statt. Die vorhandenen Studien untersuchen primär Lernen in einem klar abgegrenzten Kontext (vgl. REPORT 2/2010, DIE Zeitschrift 4/2006), eine Detaillierung des Einflusses von sozialem Lernort und Lernprozess steht aber noch aus.

Abschließend ist zu betonen, dass es in Bezug auf informelles Lernen an einer lerntheoretischen Fundierung mangelt (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003, Kirchhöfer 2001): „Deutlich wird, dass die Diskussionen um selbstgesteuertes und informelles Lernen bezogen auf die Analyse von individuellen Lernhandlungen im Rahmen der betrachteten Untersuchungen unscharf bleibt [...]. Grundlegend scheint gegenwärtig ein funktionalistischer Blick auf informelles Lernen“ (Trumann 2013, S. 101 f.). So finden sich selten (lern-)theoretische Ableitungen oder Bezugnahmen; Kirchhof/Kreimeyer (2003, S. 221) führen als einen möglichen Theoriebezug ein (gemäßigt) konstruktives Lernverständnis an und Trumann (2013, S. 102 ff.) schlägt die Orientierung an den subjektwissenschaftlichen Überlegungen Holzkamps vor. Es ist aber festzuhalten: Ähnlich wie der Begriff selbst ist die theoretische Diskussion als defizitär einzustufen.

2.5 Einordnung und Folgerungen für die eigene Studie

Mit Blick auf den in diesem Kapitel vorgestellten Diskurs zum informellen Lernen lassen sich folgende Hauptbereiche der Erforschung informellen Lernens feststellen. Einerseits ist ein starker Fokus auf berufliches Lernen zu verzeichnen, hier steht vor allem der „Verwertbarkeitsgedanke“ im Vordergrund. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Kompetenzaneignung in verschiedenen Berufsfeldern eingegangen sowie die Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf ökonomische Interessen diskutiert. Zudem wird innerhalb des Arbeitskontextes häufig auf die Bedeutung informeller Lernprozesse auch im Gesamtkontext des betrieblichen Lernens Bezug genommen. Des Weiteren werden die Wege der Kompetenzaneignung auch in familialen und sozialen Zusammenhängen rekonstruiert. Festgehalten werden kann, „dass die Perspektive informellen Lernens häufig auf den Output von Lernprozessen, die Entwicklung von gesellschaftlich nützlichen und verallgemeinerten Kompetenzen, gerichtet ist. Der Gegenstandsbezug informellen Lernens gerät vor dieser Perspektive in den Hintergrund“ (Trumann 2013, S. 101). Auch der Beitrag, den informelles Lernen zur Bildung von Individuen leisten kann, wird beleuchtet. In einem weiteren Bereich wird der Bezug zu den Kontexten des Lernens hergestellt, wie beispielsweise zu Vereinen, Medien oder Freizeitparks. Zuletzt sind noch die biographischen Zugänge zum informellen Lernen zu nennen, die sich z.B. mit dem Einfluss bedeutsamer Lebensereignisse auf die Lernprozesse von Menschen befassen.

Die vorliegende Arbeit verortet sich thematisch vor allem im Bereich der Forschung zum Lernen in alltagsweltlichen und sozialen Kontexten bzw. dem Lernen in Vereinen oder Bürgerinitiativen. Gemeinsam ist den vorliegenden Studien, dass sie sich stärker auf den Erwerb von Kompetenzen stützen, die in diesen Kontexten von den Subjekten erworben werden. So versuchen Düx/Sass (2005), Rodemann (2009) oder Hansen (2008), Kompetenzen zu identifizieren, die innerhalb ehrenamtlicher Engagements oder in Vereinen erworben werden. Trumann (2013) bezieht sich neben dem Lernen auf den Aspekt des Handelns und stellt das Lernen in einen Zusammenhang mit Handlungspraxen. Dadurch wird zwar weniger auf den „Ertrag“ rekurriert, aber dennoch eine Relation hergestellt. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die

vorliegende Studie darauf, nicht nach der Aneignung von Kompetenzen zu fragen – und damit implizit den Verwertungsgedanken bzw. eine funktionalistische Sichtweise einzubeziehen – sondern stattdessen den Gesamtprozess des informellen Lernens zu analysieren. Dieser Gesamtprozess umfasst die Dimensionen der Inhalte und Gegenstände, die Ebene der Prozesse sowie den Aspekt des Kontextes. Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Vielfalt der Lerninhalte und -formen informellen Lernens aufzuzeigen und das Wissen über Lernen in informellen Kontexten und damit das Phänomen des informellen Lernens ausdifferenzieren. Dies soll insbesondere auch durch den Einbezug der Umgebungsbedingungen des Lernens umgesetzt werden. Des Weiteren ist eine Herstellung des Bezuges zwischen den Ebenen Kontextes und Lernen von Individuen vorgesehen.

Darüber hinaus soll es nicht darum gehen, einen „Erfolg“ des Lernens zu messen oder informelles Lernen per se als „gut“ oder Zielvariable zu verstehen. Diese Arbeit ist weder auf der Suche nach „Rezepten“ erfolgreichen Lernens, noch will sie einen Beitrag zur Erfassung und Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen liefern. Stattdessen steht im Fokus, auch die nicht-intentionalen, beiläufigen Formen des Lernens in informellen Kontexten zu berücksichtigen – ebenfalls ein Desiderat in den Studien zum informellen Lernen.

Weiterhin ist der Problematik zu begegnen, dass in der Diskussion um das informelle Lernen weder eine geeignete begriffliche noch eine lerntheoretische Fundierung vorhanden ist. Somit kann für die eigene Studie nicht auf ein bereits bestehendes Konzept zur Analyse informellen Lernens zurückgegriffen werden. Es bedarf einer grundlegenden Definition von Lernen sowie einer lerntheoretischen Basis, um verschiedene Elemente und unterschiedliche Facetten greifbar zu machen. Aus diesem Grund werden in Kapitel 4.3.1 Überlegungen zum Lernen diskutiert.

3. Das Forschungsfeld – Voraussetzungen und Bedingungen der Untersuchung

In diesem Kapitel soll der empirische Zugang näher ausgeführt und deutlich gemacht werden, vor welchem Hintergrund die Daten erhoben wurden und welche Einflüsse bei der Analyse des Materials berücksichtigt werden sollen. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Sekundäranalyse qualitativer Daten, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Lernen im Rahmen von Managementprozessen“ erhoben wurden. Im Folgenden wird das Forschungsprojekt und das daraus resultierende Material dargestellt, um einen Überblick über die Hintergründe, das Zustandekommen und den Ablauf des Forschungsprojektes zu liefern. Zudem sollen die Besonderheiten des Kontextes sowie der Ansatz der eigenen Arbeit herausgearbeitet werden.

3.1 Das Forschungsprojekt „Lernen im Rahmen von Managementprozessen“

Bei dem Projekt – und zugleich der Primäruntersuchung – „Lernen im Rahmen von Managementprozessen“¹³ handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Begleitung eines Wildtiermanagementprozesses. Zum besseren Verständnis der Hintergründe wird daher im Folgenden auf den Gegenstand und das Vorgehen dieses Vorhabens eingegangen, um darauf basierend den Ansatz der Primäruntersuchung zu beschreiben.

3.1.1 Hintergrund: Das Wildtiermanagementprojekt

Der Ausgangspunkt dieses Wildtiermanagementprojektes besteht im massiven Anstieg einer Wildtierart in einem geographisch eingegrenzten Raum (Bundesland X)¹⁴.

¹³ Projektleitung: Prof. Dr. Christiane Hof, Goethe-Universität Frankfurt.

¹⁴ Die vorkommenden Orte und Personen wurden zum Schutz der Befragten anonymisiert, entsprechend wird auch die spezielle Tierart, um die es sich handelt, nicht konkret benannt.

Die Folgen dieses starken Anstiegs der betreffenden Tierart sind vielfältig: Hygienische Probleme in touristisch genutzten Gebieten, da die Tiere diese Bereiche bevorzugt aufsuchen und zum Teil nicht nutzbar hinterlassen, so dass wirtschaftliche Folgeschäden – durch den reduzierten Besuch von Touristen – daraus resultieren. Eine weitere Folge betrifft vor allem die landwirtschaftlich genutzten Flächen, da die Tiere diese zum einen durch Verkotung verunreinigen (und damit die Pflanzen auch als Futtermittel nicht mehr verwendet werden können), zum anderen aber auch teilweise durch Abbiss den Ertrag der Flächen vermindern. So sind auch hier ökonomische Schäden die Folge. Um Lösungen für diese Probleme zu erarbeiten, wurde das Wildtiermanagementprojekt durchgeführt. Das Ziel besteht darin, einen Managementplan für die betreffende Tierart zu erarbeiten. Da es aber neben den Betroffenen auch Tier- und Naturschutzverbände gibt, die, aufgrund ihres Interesses an der Tierart und den Kontextbedingungen, konfligierende Interessen vertreten, sollen diese – so der Projektantrag – zur Entschärfung möglichen Konfliktpotentials miteinbezogen werden.

Zur Umsetzung des Projektes werden unter anderem Situationsanalysen in Bezug auf Populationsgröße, Verhalten und Ausbreitung der Tierart durchgeführt und verschiedene Maßnahmen zur Kontrolle der Population getestet und bewertet. Des Weiteren wird die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches und der Weiterentwicklung von Jagdtechniken gegeben. Neben der Umsetzung dieser Aufgaben wird im Projektantrag als Ziel genannt, dass ein gesellschaftlicher Konsens zu der Problematik mit den Wildtieren erarbeitet werden soll. Zu diesem Zweck ist intendiert, die Thematik im Rahmen von Gesprächsrunden mit relevanten InteressensvertreterInnen auf Lokal- und Landesebene zu diskutieren. In den Workshops, die als „runde Tische“ konzipiert sind, wurden somit projektrelevante Themen mit dem Ziel diskutiert, einen Konsens bezüglich der Formulierung möglicher Lösungsstrategien zu erreichen. Bei den beteiligten Personen und Gruppen handelt es sich um VertreterInnen verschiedener Vereine und Verbände, die ein Interesse an der Lösung des Problems und/oder der Tierart im Allgemeinen oder Speziellen haben. So nehmen als Betroffene VertreterInnen der Landwirtschaft, der GrundstückseigentümerInnen, der Tourismusverbände sowie der Regierung teil. Des Weiteren wirken VertreterInnen unterschiedlicher Tier-, Natur- und Umweltschutz-

verbände sowie VertreterInnen der Jagd, die eine mögliche Lösung herbeiführen können, am Projekt mit.

Das Projekt erstreckt sich über eine Laufzeit von drei Jahren; währenddessen wurden, über die begleitenden wildbiologischen Maßnahmen hinaus, diverse Workshops zu verschiedenen Themen abgehalten. Auf diese Weise sollten auch die Erfahrungen mit den parallel erprobten Lösungsmaßnahmen bewertet und abschließende Empfehlungen ausgesprochen werden. Der Ablauf des Projektes gestaltete sich wie folgt:

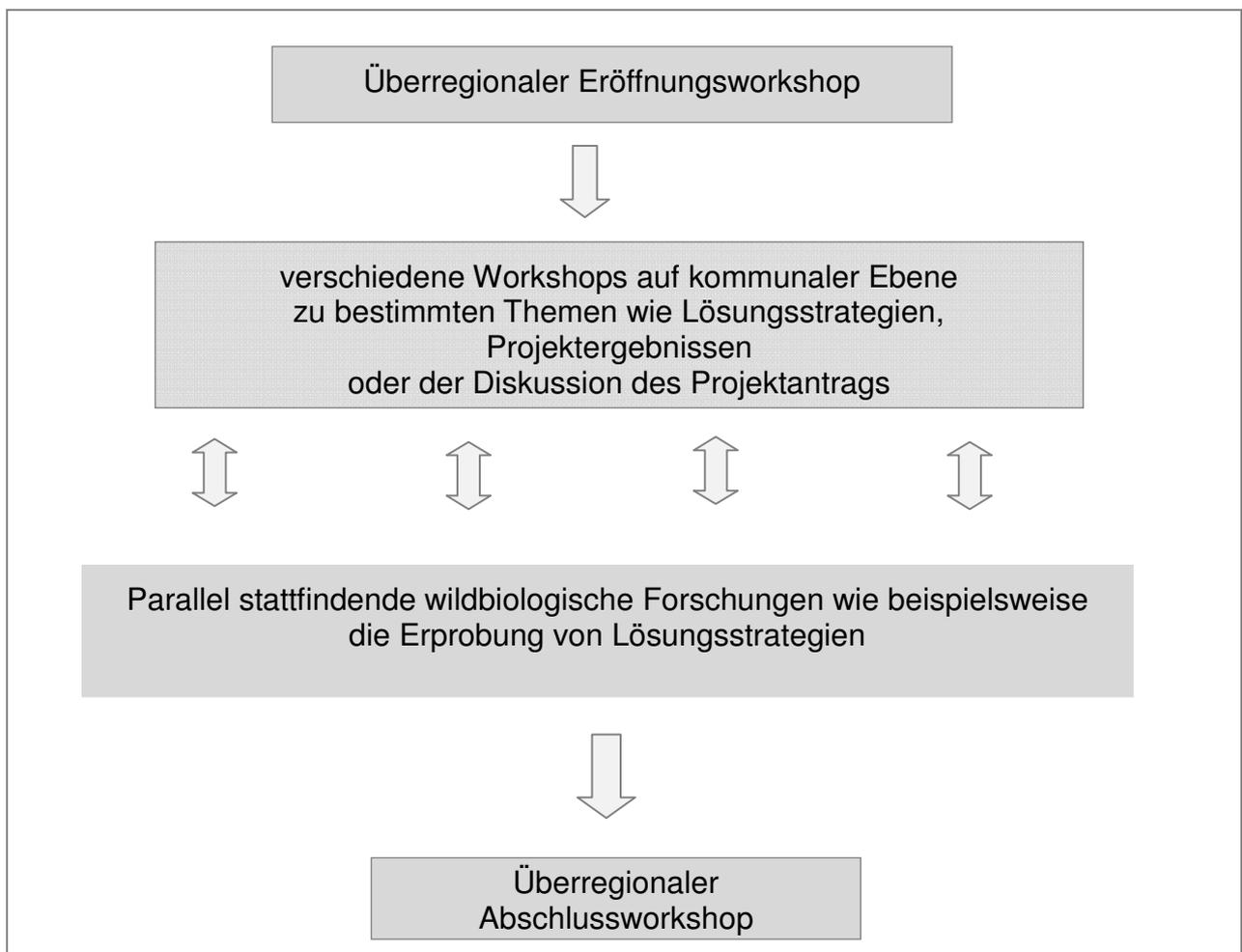


Abbildung 2: Ablauf des Wildtiermanagementprojektes.

Ein weiteres Ziel – gleichzeitig die Grundlage für die Sekundäruntersuchung „Lernen im Rahmen von Wildtiermanagementprozessen“ – ist die sozialwissenschaftliche Begleitung der Meinungsbildungsprozesse der Beteiligten.

3.1.2 Fragestellung und methodische Konzeption des Projektes „Lernen im Rahmen von Wildtiermanagementprozessen“

Die leitende Forschungsfrage des Projektes „Lernen im Rahmen von Wildtiermanagementprozessen“ richtete sich an die Rekonstruktion von Meinungsbildungsprozessen der Beteiligten. Demzufolge bestand das Ziel darin, die Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse der Beteiligten zu analysieren, um darauf basierend Empfehlungen und Optimierungsvorschläge für weitere Wildtiermanagementprojekte erarbeiten zu können. Der Meinungsbildungsprozess – und mit diesem einhergehend die mögliche Veränderung der Sichtweisen der Beteiligten bezüglich des Wildtiermanagementprozesses – wurde auf zwei Ebenen untersucht. Einerseits wurde die Ebene der Teilnehmenden in den Blick genommen und zweitens wurde die Ebene der Social Practice (vgl. Lave/Wenger 1991) beleuchtet. In diesem Zusammenhang wurde die Gestaltung der Workshops als Rahmen für Interaktions- und Meinungsbildungsprozesse aufgefasst.

Um die Veränderung in den Perspektiven der Beteiligten zu rekonstruieren, wurden Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden¹⁵ durchgeführt. Diese waren jeweils zu Beginn und zum Ende des gesamten Projektverlaufs geplant. Durch einen Vergleich der Interviews sollten Hinweise zu veränderten Sichtweisen sowie Situationseinschätzungen der Beteiligten erhalten werden. Darüber hinaus konnten auch individuelle Perspektiven auf das Wildtiermanagementprojekt herausgearbeitet werden, die zum Erreichen des allgemeinen Ziels des Forschungsprojektes – das Aufstellen von Empfehlungen – hilfreich waren.

Weiterhin wurde der Verlauf des kommunalen Managementprozesses mittels teilnehmender Beobachtung begleitet. Dabei stand vor allem die Frage im Vordergrund, wie die verschiedenen Akteursgruppen miteinander agieren, welche Koordinations- und Kooperationsformen sich etablieren bzw. welche Kooperations- und Partizipationsmög-

¹⁵ Die Erhebungsmethoden werden in Kapitel 3.2 detaillierter vorgestellt, da diese in engem Zusammenhang mit dem Ansatz der eigenen Studie stehen. Anzumerken ist auch, dass die Daten durch die Forscherin selbst erhoben wurden.

lichkeiten durch die gesetzten Rahmenbedingungen eigentlich möglich sind und welche realisiert werden.

3.2 Ansatz der eigenen Studie und Datengrundlage

Gegenüber der Formulierung von Handlungsempfehlungen, die das Ziel der Primärforschung waren, besteht die Intention der eigenen Studie darin, das Lernen in einem informellen Kontext in seinen vielfältigen Facetten und Formen zu analysieren. Die anhand der im Projekt erhobenen Daten rekonstruierten Veränderungsprozesse sollen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive – d.h. im Hinblick auf Lernen – untersucht werden. Dabei werden die Aktivitäten der gemeinsamen Entscheidungsfindung und Problemlösung innerhalb der Workshops als Teil eines Lernprozesses betrachtet. Demzufolge besteht die begründete Vermutung, dass innerhalb dieser Umgebung informelles und beiläufiges Lernen stattfindet. So konstatiert Overwien in Bezug auf soziale Bewegungen – zu denen auch die Gesprächsrunden zu zählen sind –, dass hiermit „vielfältige Lernerfahrungen verbunden [sind, N.C.]. Schon die erste Kontaktaufnahme und erste Kommunikation über das gemeinsame Problem erfordert gewisse Grundkompetenzen, generiert aber im Prozess auch neue. Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, um nur zwei ‚Schlüsselkompetenzen‘ zu benennen, sind in der Gruppe zumindest bei einigen gleichzeitig Voraussetzung des gemeinsamen Erfolges, wie auch erlernbar. Neben vielen juristischem Spezialwissen werden je nach Themenfeld häufig auch umfassende Kenntnisse des politischen Systems auf der lokalen Ebene und in der Übertragung des exemplarisch erworbenen Wissens und Könnens erworben“ (Overwien 2005c, S. 349f.). Hier wird bereits angerissen, auf welche Inhalte sich das Lernen innerhalb der Workshops beziehen kann. Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Projektdaten dazu zu nutzen, um dieses Lernen herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollen die Veränderungen, die sich im Verlauf eines zeitlichen Prozesses ergeben, – in diesem Fall des Wildtiermanagementprozesses – analysiert werden.

Die Datengrundlage, die für die eigene Studie genutzt werden kann, besteht in qualitativen Daten: Einerseits Protokolle teilnehmender Beobachtung der Workshops und

zum anderen leitfadengestützte Interviews, die als Follow-up-Interviews angelegt sind. Beide Verfahren werden nachfolgend in Bezug auf den Zugang zu den Daten sowie in Bezug auf die Erhebung genauer betrachtet – ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Rolle, die die Daten innerhalb der eigenen Studie einnehmen.

Darüber hinaus bietet die Verknüpfung der beiden Materialformen die Möglichkeit, im Rahmen einer Triangulation jeweils andere Perspektiven auf verschiedene Aspekte zu erhalten. Da der Fokus dieser Studie auf dem Lernen in informellen Kontexten liegt, soll im Folgenden diskutiert werden, inwiefern es sich bei dem Setting der Workshops um einen informellen Kontext handelt. Zweitens sollen damit aber auch die Spezifika und Implikationen dieser Umgebung hervorgehoben und beschrieben werden – ein Aspekt, der in Studien zum informellen Lernen häufig fehlt. Eine Kombination der beiden Zugangsweisen zum Feld eignet sich auch deshalb, weil in der Sozialforschung Interviews häufig auch im Rahmen der Triangulation mit anderen Methoden – wie etwa der teilnehmenden Beobachtung – eingesetzt werden (vgl. Meuser/Nagel 2006, S. 57). Zudem werden so bei der Datenerhebung verschiedene Perspektiven eingenommen: „Wer das Handeln von Menschen, ihre Alltagspraxis und Lebenswelten empirisch untersuchen will, hat im Prinzip zwei Möglichkeiten: Man kann mit Beteiligten Gespräche *über* ihr Handeln führen, in der Hoffnung, auf diese Weise gehaltvolle Informationen über die interessierende Praxis zu erhalten. Oder man sucht nach Wegen und Strategien, an dieser Alltagspraxis möglichst längerfristig teilzunehmen [...], um sie in ihren alltäglichen Vollzügen beobachten zu können“ (Lüders 2012, S. 385, Herv. i. Orig.). Auch Wittpoth betont die Vorzüge der Kombination von teilnehmender Beobachtung und Interviewformen, da anhand der Beobachtung deutlich werden kann, „*dass und wie* sich Interagierende in je besonderen Interaktionssystemen bewegen“ (Wittpoth 2010, S. 371, Herv. i. Orig.). Mittels Interviews lässt sich hingegen erfassen, auf welche Weise die Teilnehmenden ihr Verhalten repräsentieren (vgl. Wittpoth 2010, S. 371). Daran anschließend besteht durch das vorliegende Material die Möglichkeit, beide Zugangsweisen zur sozialen Praxis während des Wildtiermanagementprozesses zu kombinieren und so zu einer differenzierteren Ansicht über das Feld und die darin agierenden Personen zu gelangen.

3.2.1 Leitfadeninterviews

Die Interviews wurden in Form von zwei Interviewwellen – jeweils zu Beginn und zum Ende der Projektlaufzeit – mit den beteiligten Akteuren durchgeführt, somit gab in der Regel jeweils zwei Interviews der befragten Personen. Das qualitative Leitfadeninterview wurde deshalb ausgewählt, da dieses eine große Rolle spielt, wenn beispielsweise intendiert ist, einerseits Wissen der ExpertInnen über das jeweilige Forschungsfeld zu erfassen und andererseits die subjektive Perspektive der Beobachteten einzufangen (vgl. Hopf 2000, S. 250). „Leitfaden-Interviews [...] eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll“ (Helfferich 2005, S. 159). Zur Verfolgung der Forschungsziele der eigenen Studie eignen sich die Leitfadeninterviews, da sie einen fokussierten Vergleich individueller Perspektiven ermöglichen und auf diese Weise die Vielfalt der unterschiedlichen Sichtweisen Eingang in die Studie finden kann. Zudem liegen bislang keine Untersuchungsbefunde vor, die eine Hypothesenbildung erlauben. Offenere Interviewformen erschweren die Fokussierung auf im Vorhinein formulierte Erkenntnisinteressen, wie sie in diesem Fall vorliegen. Beispielsweise würden narrative Interviews – zu zwei Zeitpunkten geführt – eine zu große Datenfülle produzieren, die dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen wäre.

Vor der Auswahl der InterviewpartnerInnen und der Durchführung der Interviews nahm die Forscherin zunächst an zwei Workshops teil und führte ein Vorgespräch mit dem Projektleiter, um einen Überblick über die Teilnehmenden und das Feld zu gewinnen. Dies geschah aus dem Grund, dass Leitfadeninterviews ein Vorwissen und gute Kenntnisse des Gegenstandsbereiches voraus setzen, da die Leitfragen sich zumeist auf vorab als relevant erachtete Themengebiete beziehen (vgl. Marotzki 2006, S. 154). Außerdem ist eine Kenntnis des Feldes insofern sinnvoll, um dem Interviewpartner oder der Interviewpartnerin nicht als inkompetent gegenüberzutreten (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 448). So erleichterte sich durch die Teilnahme an den Workshops auch die Konstruktion der Leitfragen für das Interview. Durch dieses Vor-

gehen kann allerdings der Nachteil entstehen, von vornherein den Fokus auf bestimmte Themenbereiche zu legen, doch sind die Fragen selbst so offen gestellt, dass diese Gefahr minimiert werden kann.

Der Leitfaden für die ersten Interviews wurde dahingehend konstruiert, dass damit vor allem die Perspektive der Teilnehmenden bezüglich ihrer Auffassung über die Workshops, ihrer Situationseinschätzung, ihrer Problemdefinition, ihrer Sicht auf die anderen TeilnehmerInnen etc. eingefangen werden sollte. Ein Leitfaden hat die Aufgabe, eine Steuerungsfunktion im Hinblick auf den Ausschluss von irrelevanten Themen wahrzunehmen: „Die Orientierung am Leitfaden schließt auch aus, daß das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt es zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser/Nagel 1991, S. 448). Weiterhin sollte der Leitfaden die Themen des Forschungsinteresses ansprechen, dabei jedoch flexibel und „unbürokratisch“ (Hopf 1978, S. 101) angewendet werden. Auf diese Weise ist es gewährleistet, dass das Wissen und die Erfahrungen der GesprächspartnerInnen umfassend in das Interview einfließen können (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 487). Dementsprechend wurden die Fragen offen gestellt und es ging vor allem darum, eine „möglichst natürliche Gesprächssituation aufrechtzuerhalten“ (Gläser/Laudel 2004, S. 169) und die InterviewpartnerInnen zum Erzählen anzuregen. Die ersten Interviews wurden im Mai 2009 – zu Beginn des Projektes – erhoben. Die zweite Stufe der Interviews wurde im Frühjahr 2012 erhoben. Hier richteten sich die Themenschwerpunkte danach, wie das Projekt und die Workshops im Nachgang empfunden wurden, wie das Thema der Wildtiere aktuell beurteilt wird und welche Erkenntnisse aus dem Projekt gezogen werden. Die thematischen Fokussierungen der beiden Leitfäden¹⁶ sind in der nachfolgenden Abbildung aufgeführt.

¹⁶ Die vollständigen Leitfäden befinden sich im Anhang.

	1. Interview	2. Interview
Einstieg	Angaben zur Person, Berufsbiographie, derzeitige Position im Verband bzw. der Organisation	Rückblick in Bezug auf das Projekt
Projekt	Schilderung des Ablaufs des Projektes, Positionen des Verbandes dazu	Erleben und Beurteilen der Workshops, Aufbau des Projektes; Annäherungen zwischen den Verbänden
Wildtiere	Problemdefinition, Beurteilung von Lösungsstrategien, Populationsdynamiken	Einschätzung des Themas Wildtiere heute, mögliche Veränderung der Perspektive auf Tiere
Neue Erkenntnisse	Neue Einsichten oder Perspektiven durch den Besuch der Workshops	Neue Erkenntnisse oder Fragen, Einschätzung der Lösungsstrategien
Abschluss	Aktuelle Probleme	

Abbildung 3: Thematische Fokussierungen der Leitfäden.

Die Auswahl der zu interviewenden Personen orientierte sich daran, dass versucht wurde, je eine Vertreterin bzw. einen Vertreter aus einem Verband für ein Interview zu gewinnen. Insgesamt wurden sieben Personen für Interviews ausgewählt. Der Feldzugang erwies sich in diesem Zusammenhang als unproblematisch, da die in Betracht kommenden InterviewpartnerInnen dem Projektleiter bekannt waren und zudem starkes Interesse an einer Zusammenarbeit zeigten, um ihre eigene Perspektive darstellen zu können.

3.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung ist gekennzeichnet durch „die persönliche Teilnahme des Sozialforschers bzw. der Sozialforscherin an der Praxis derjenigen, über deren Handeln und Denken er bzw. sie Daten erzeugen möchten“ (Lüders 2006, S. 151, vgl. hierzu auch Friebertshäuser 2003, Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010). Dieses Verfahren wurde aus dem Grund gewählt, dass die verschiedenen Workshops die Orte sind, an denen die TeilnehmerInnen zusammentreffen und wo Veränderungen beobachtet werden können, die den interviewten

Personen nicht bewusst sind. Außerdem ermöglicht diese Methode die Begleitung des gesamten Prozesses des Projektes – im Gegensatz zu den Interviews, die eher einen punktuellen Zugriff erlauben. Zu unterscheiden ist dabei zwischen teilnehmender Beobachtung, deren Kennzeichen es ist, dass die Forschenden über einen längeren Zeitraum in das Feld eintauchen, und der beobachtenden Teilnahme, die jedoch keine „bedingungslose Teilnahme“ seitens der ForscherInnen erfordert (vgl. Egloff 2012, S. 420). Im Anschluss an Friebertshäuser/Panagiotopoulou (2010, S. 308) lässt sich zwischen der „klassischen“ Ethnographie im Sinne einer Langzeitforschung und einer „fokussierten“, zeitlich begrenzten Teilnahme mit kurzen Feldbesuchen differenzieren. Im Falle der vorgestellten Studie handelt es sich um fokussierte, zeitliche begrenzte Besuche im Feld¹⁷. Charakterisierend für die fokussierte Ethnographie ist es, den Schwerpunkt stärker auf den Faktor „Beobachtung“ als auf den der „Teilnahme“ zu legen (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 308).

Der Eintritt in das Feld erfolgte – wie bei den Interviews auch – über den Leiter des Wildtiermanagementprojektes. Die soziale Rolle, die während der Workshops durch die Forscherin eingenommen wurde, ist als passiv zu kennzeichnen: Es wurde lediglich teilgenommen und protokolliert. In der Vorstellungsrunde zu Beginn der Workshops wurde erwähnt, dass im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Analyse protokolliert wurde. So wurden seitens der Beteiligten keine Erwartungen an Wortbeiträge der Forscherin gestellt. Damit hob sich die Forscherin aber nicht von dem Großteil der anderen Teilnehmenden ab, da sich nur wenige Personen aktiv an den Gesprächsrunden beteiligten. Damit ist die Rolle der Forscherin als ein „Beobachter-als-Teilnehmer“ (Flick 2007, S. 283) bzw. als „passiv-teilnehmender Beobachter“ (Atteslander 2010, S. 92) zu bezeichnen. In dieser Position wird angestrebt, Distanz zum beobachteten Feld einzunehmen, um die Personen nicht zu beeinflussen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass durch diese Ebene eine Reaktivität vermieden werden kann, jedoch „wird eine entscheidende Verengung der Perspektive bei der

¹⁷ Dies ließ sich nicht anders realisieren, da die Workshops nur zu bestimmten Zeitpunkten abgehalten wurden und damit die Situationen, die beobachtet werden sollten, nicht häufiger stattfanden. Eine darüber hinausgehende dauerhafte Beteiligung im Feld hätte eine Spezialisierung auf einen bestimmten Bereich, z.B. Landwirtschaft oder Wissenschaft, bedeutet und wäre damit dem Untersuchungsgegenstand Workshop nicht gerecht geworden.

Interpretation der Daten, die aus einer Außenperspektive auf das untersuchte Feld erfolgen muss, in Kauf genommen“ (Flick 2007, S. 285). Auf der anderen Seite wird damit der nach Flick (2007, S. 284) zentralen Schwierigkeit begegnet, eine praktische Rolle für die Beobachterin im Feld zu finden. Da die Gesprächsrunden nicht immer in der gleichen Zusammensetzung stattfinden und damit das Feld teilweise unüberschaubar ist, ist es leichter, „eine Rolle einzunehmen, die nicht weiter auffällt und das Feld nicht weiter beeinflusst“ (Flick 2007, S. 284). Die Art der Beobachtungen ist die einer offenen, wenig strukturierten Beobachtung in einem natürlichen Feld (vgl. Flick 2007, S. 282), ihr liegen lediglich die Leitfragen der Forschung zugrunde. Hiermit wird eine Flexibilität und Offenheit für die Eigenheiten, Verläufe und Perspektiven des Feldes gewahrt (vgl. Atteslander 2010, S. 88 ff.). Damit wurde aber auch sichergestellt, dass sich die Beobachtungsprotokolle – neben der Primärstudie – auch für die eigene Studie eignen, da bei der Beobachtung keine Einschränkungen vorgenommen wurden. Unstrukturierte Beobachtungen sind insbesondere für komplexe Felder sowie für Explorationsphasen geeignet. Da über das Feld keine weiteren Informationen verfügbar waren und für die Analyse der Workshops nicht auf vorangegangene Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden konnte, war dieser Zugang sinnvoll.

Insgesamt verfolgt das sozialwissenschaftliche Beobachten das Ziel, soziale Wirklichkeiten zu beschreiben bzw. zu rekonstruieren. Mit Beobachtung „wird eine zielgerichtete, aufmerksame und systematische Wahrnehmung bezeichnet, d.h. wenn beobachtet wird, setzt das auf der Seite des teilnehmenden Beobachters das Vorhandensein eines Rahmenkonzeptes voraus“ (Merkens 1992, S. 217). Daher bildet hier die leitende Forschungsfrage den Ausgangspunkt und die Basis (vgl. Atteslander 2010, S.73). Dementsprechend wurde bei der Beobachtung vor allem auf Meinungsäußerungen und Perspektiven der Beteiligten geachtet, um darüber einen Einblick in deren Meinungs- und Entscheidungsfindungsprozesse zu erhalten. Aber auch die Kommunikations- und Interaktionsprozesse standen im Fokus der Beobachtungen, um abschließend Handlungsempfehlungen für die Planung zukünftiger Gesprächsrunden in anderen Wildtiermanagementprojekten geben zu können. Für die Sekundäranalyse standen dadurch einerseits Daten in Bezug auf die Organisation

der Workshops und damit den Kontextbedingungen möglicher Lernprozesse zur Verfügung. Andererseits lagen damit auch Betrachtungen bezüglich des Verhaltens der Beteiligten vor. Außerdem stellen die Beobachtungsprotokolle ein geeignetes Instrument für die vorliegende Studie dar, weil sich zwar auch innerhalb der Auswertung der Interviews Hinweise auf den Kontext – die Workshops – finden lassen, jedoch sind diese zum einen subjektiv geprägt und andererseits nicht systematisch auf verschiedene Aspekte ausgerichtet. Die subjektive Perspektive ist fraglos relevant und trägt auch zur Erhellung des Kontextes bei, dennoch ist eine ergänzende Perspektive sinnvoll. Auf diese Weise können auch Aspekte in die Untersuchung einfließen, die nicht genannt wurden bzw. auf die gesondert geachtet wurde. So kann beispielsweise auf die methodischen Implikationen der Workshops eingegangen oder besonderes Augenmerk auf die Heterogenität der Teilnehmenden gelegt werden.

Bezüglich der Protokollierung wurde in Anlehnung an den Vorschlag von Rosenthal (2005, S. 101 ff.) vorgegangen. Obwohl es sich bei der Arbeit nicht um eine ethnographische Studie, sondern um einen kurzfristigen Aufenthalt im Feld zwecks der Datenerhebung handelt, stellt sich dieser Ansatz als sinnvoll dar, um einen Einblick in das soziale Gefüge der Workshops zu erhalten, der mit anderen Methoden nicht realisierbar wäre. Zudem stellen die Gesprächsrunden den hauptsächlichen Teil der Zusammentreffen der Mitglieder des Wildtiermanagementprojektes dar; eine darüber hinausgehende Beobachtung der gesamten „sozialen Welt“ (Clarke 2007) ist – ohne eine Zugehörigkeit zu einem der beteiligten Verbände oder Vereine – nicht möglich.

Bei der Protokollierung, die von Rosenthal vorgeschlagen wird, geht es darum, nicht die gesamte beobachtete Situation detailliert festzuhalten, sondern sich auf einzelne auffällige Szenen zu beschränken und diese ausführlich zu beschreiben. Da es aufgrund des zeitlichen Umfangs – die Workshops dauerten in der Regel 3-4 Stunden – nicht praktikabel war, den jeweiligen gesamten Workshop in seinen Einzelheiten zu protokollieren, erscheint die Fokussierung auf einzelne Sequenzen hilfreich, um dennoch Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen ziehen zu können¹⁸. Die Be-

¹⁸ Ein Tonbandmitschnitt oder eine videographische Aufzeichnung wären in diesem Fall geeigneter und hätten den Zugriff auf eine breitere Datenfülle sichergestellt, jedoch setzt dies die Zustimmung der

obachtungen wurden während der Workshops in Ablaufprotokollen festgehalten und anschließend zeitnah zur Teilnahme reflektiert und ergänzt. Die Leitlinien zur Protokollierung von Beobachtungen finden sich nachfolgend in Abbildung 4.

Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung

- Angabe der wesentlichen „objektiven“ Daten zu dem Ort, den anwesenden Personen, dem Zeitablauf und gegebenenfalls zur Organisation, in der die Beobachtung durchgeführt wurde.
- Informationen über den Zugang zum Feld.
- Grobe Niederschrift des Gesamtablaufs in der Abfolge des Geschehens.
- Detaillierte Beschreibung von ca. zwei beobachteten Situationen in der zeitlichen Abfolge des Geschehens und deren Einbettung in den Ablauf der Gesamtbeobachtung. Dies stellt den zentralen Teil des Protokolls dar.
- Niederschrift und Reflexion der eigenen Position im Feld.
- Notieren der Überlegungen für weitere mögliche Beobachtungen.

Abbildung 4: Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung (nach Rosenthal 2005, S. 115).

3.3 Das Setting „Workshop“ als Kontext informellen Lernens?

Bei der Betrachtung der Workshops als Kontext des informellen Lernens fällt zunächst auf, dass es sich bei den Gesprächsrunden um einen – in Bezug auf die Räumlichkeiten, den Ablauf und die Inhalte – organisierten und formalisierten Kontext handelt. Demzufolge stellt sich die Frage, warum er in dieser Arbeit zur Beforschung des Lernens in einem informellen Kontext herangezogen wird. Demgegenüber ist jedoch zu konstatieren, dass es sich zwar um einen organisierten Kontext handelt, seitens der VeranstalterInnen aber weder Lernen noch die explizite Vermittlung von Wissen inten-

beobachteten Personen voraus, die für dieses Projekt nicht vorlag. Hinzuweisen ist daher darauf, dass durch eine Begrenzung auf Beobachtungsprotokolle eine stärkere Selektion als beispielsweise bei Videodaten erfolgt (vgl. Hof 2007, S. 39). Allerdings bedeutet die Teilnahme auch „die emotionale Distanz aufzugeben, die ich bei der Auswertung von Videoaufzeichnungen aufrechterhalten kann. [...] Teilnehmen bedeutet, eine leibliche und psychische Erfahrung, die uns bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung verschlossen bleibt“ (Rosenthal 2005, S. 107). Häufig werden auch die Potenziale überschätzt, die in Tonband- und Videoaufnahmen liegen, da auch diese kein Abbild der Wirklichkeit darstellen (vgl. Rosenthal 2005, S. 111). Aus diesem Grund ist es nicht nur als Nachteil zu sehen, dass die Datengrundlage in diesem Fall aus Beobachtungsprotokollen besteht.

diert ist. Der Zweck der Workshops besteht nicht im Bereitstellen von Lernmöglichkeiten, sondern in der Diskussion von Projektergebnissen und der Herbeiführung eines gemeinsamen Konsenses in Bezug auf die Lösungsstrategien, die langfristig zur Erarbeitung eines Managementplanes führen sollen. Auch die Teilnehmenden suchen diesen Ort nicht primär als Lernort auf, sondern beispielsweise um ihrerseits auf die Erstellung des Managementplans Einfluss zu nehmen, oder weil sich die Teilnahme an den Workshops aus ihrer beruflichen Tätigkeit heraus ergeben hat. Es liegen daher seitens der Teilnehmenden unterschiedliche Motive für das Besuchen der Workshops zugrunde; angenommen wird, dass es den Beteiligten nicht darum geht, in den Workshops etwas zu lernen¹⁹. Stattdessen wird – mit Reischmann (2011, S. 117) gesprochen – im Zuge der Teilnahme stattgefundenes Lernen als Begleiterscheinung akzeptiert, dies stellt aber weder das Hauptmotiv dar, noch wurde die Handlung mit dem Ziel unternommen, etwas zu lernen.

Zur Zuordnung des Charakters von Lernorten kann folgende Tabelle herangezogen werden:

Formelle Lernorte	Dimension	Informelle Lernorte
institutionell verankert	institutionelle Verankerung	nicht institutionell verankert
intentional	Intentionalität der Lernortgestaltung	nicht intentional
in erster Linie Lernort	Lernortintentionalität	nicht in erster Linie Lernort
Theoriewissen	Lernziele	Erfahrungswissen
stark ausgeprägt	Lernunterstützung (personell, medial)	gering ausgeprägt/nicht vorhanden

Abbildung 5: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte (nach Rohs 2010, S. 40).

Als ein Lernort können die Workshops jedoch nicht bezeichnet werden, zumindest nicht in einem expliziten Sinn. „Der Begriff des Lernortes ist verbunden mit Lern- bzw. besser 'Lehrzielen'; Lernorte werden letztlich danach beurteilt und gestaltet, wie sie

¹⁹ Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den Workshops um eine politische Veranstaltung handelt. Die Teilnehmenden kommen primär in ihrer Eigenschaft als VerbandsvertreterInnen dorthin. Dies impliziert, dass sie ihre grundlegende Haltung, beispielsweise eine positive Einschätzung der Tierart, nicht ändern können. Insofern kann sich Lernen auch nur in diesem begrenzten Rahmen ereignen.

zu der in ihr enthaltenen Intentionalität passen, inwieweit sie für Zielgruppen und Lernziel geeignet sind. Damit ist nicht jeder Ort, an dem Menschen lernen, ein Lernort, sondern nur jeder Ort, an dem *intentionale* Lehrprozesse wirksam sind oder sein können“ (Nuisl 2006c, S. 74, Herv. i. Orig.). In vorliegendem Fall existieren keine Lehrziele, kein didaktisches Konzept und es werden auch keine intentionalen Lehrprozesse angestrebt. Man könnte diesen Kontext allerdings als impliziten Lernort einstufen, da dort Lernen stattfinden kann. Zwar ist nicht jede Umgebung ein Lernort, für sie gilt aber die Voraussetzung, dass Anregungspotentiale vorhanden sind (vgl. Nuisl 2006c, S. 75). Hof (2007, S. 37) spricht in diesem Fall auch von der Umgebung des Lernens, im Zuge dessen der Kontext „nicht in erster Linie als Ergebnis pädagogischer Entscheidungen angesehen (wird), sondern *als soziales Gefüge, welches spezifische Lernmöglichkeiten für den Lerner bereitstellt* (oder eben verhindert)“ (Hof 2007, S. 37, Herv. i. Orig.). Damit einher geht dann die Fokussierung auf das lernende Subjekt anstatt auf den Lehrenden, sowie die Berücksichtigung der Umgebung als bedeutsame Einflussgröße auf Lernprozesse (vgl. Hof 2007, S. 37). So zeigt sich auch an den Kriterien, die Rohs entwickelt hat, dass es sich bei diesem Kontext um eine informelle Lernumgebung handelt, da sie zwar institutionell verankert ist und neben Erfahrungswissen auch Theoriewissen thematisiert wird, aber die Lernortgestaltung nicht intentional erfolgt, Lernziele nicht vorhanden sind, es sich nicht in erster Linie um einen Lernort handelt und es keine Lernunterstützung gibt.

Darüber hinaus lassen sich (pädagogische) Lernorte durch folgende Merkmale charakterisieren: Zum einen durch das Ausmaß pädagogischer Gestaltung, zweitens bestimmt auch die Abschlussbezogenheit (Zertifizierung) über die Formalität der Inhalte. Des Weiteren spielt das Vorhandensein öffentlich-rechtlicher Regelungen, wie beispielsweise die gesetzliche Anerkennung als Kriterium zur Abgrenzung von Umgebungsbedingungen, eine wesentliche Rolle (vgl. Straka 2003, S. 250f.). Demzufolge bezeichnet Straka einen Lernkontext als formal, wenn diese drei Kriterien ausgeprägt sind. Non-formale Kontexte dagegen erfüllen die Kriterien der pädagogischen Ausgestaltung und ermöglichen den Erwerb von Zertifikaten oder Teilnahmebestätigungen, diese werden jedoch nicht von staatlicher Seite garantiert. Auf informelle Rahmenbedingungen treffen keine dieser Kriterien zu: Sie sind nicht öffentlich-

rechtlich geregelt, es können keine Teilnahmebestätigungen erworben werden. Auch existieren im informellen Bereich keine direkten, curricularen oder methodischen Vorgaben, wie Lernen stattfinden soll (vgl. Meese 2011, S. 35f.). Auf den Kontext der Workshops treffen diese drei Aspekte nicht zu. Zwar findet hier die Thematisierung von unterschiedlichen Wissensarten als Diskussionsgrundlage statt, aber der Kontext wird nicht in pädagogischer Absicht arrangiert. Zweitens finden sich hier keine pädagogische Absichten wie das Zeigen (vgl. Prange 2005), das Unterrichten (vgl. Giesecke 2013), das Lernermöglichlichen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007) oder das Lernvermitteln (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Des Weiteren sind keine öffentlich-rechtlichen Regelungen oder gesetzlichen Anerkennungen vorhanden.

Nachdem ein Überblick über die Kontextbedingungen der Primäruntersuchung geben wurde und verdeutlicht wurde, vor welchem Hintergrund die Daten erhoben wurden und welche Einflüsse bei der Analyse des Materials berücksichtigt werden sollen, wird im weiteren Verlauf nun näher auf die Auswertung der Daten innerhalb der Sekundäranalyse eingegangen.

4. Konzeption der Untersuchung

In diesem Kapitel sollen die methodologischen Implikationen der vorliegenden Arbeit näher erläutert werden. Zunächst soll auf die Rekonstruktion von Lernen im Allgemeinen eingegangen werden. Die unter 2.2 gesammelten Aspekte, die das informelle Lernen abgrenzen sollten, eignen sich zwar zur Beschreibung des Phänomens, sind aber nicht konkret genug, um eine geeignete Grundlage für die empirische Erfassung darzustellen. Zudem ist eine Schärfung des Lernbegriffs unumgänglich, weil es sich – wie ebenfalls in Kapitel 2.2. ausgeführt – beim informellen Lernen eben auch um „Lernen“ handelt, welches als kognitiver Prozess unabhängig von den Kontextdimensionen grundsätzlich gleich verläuft. Anschließend werden methodische Dimensionen zur Erfassung informellen Lernens unter Berücksichtigung anderer empirischer Studien dargestellt. Nach dieser grundlegenden Klärung des Lernbegriffs und der zur Auswahl stehenden methodischen Verfahren, sollen die Auswertungsinstrumente beleuchtet und abschließend das Kategoriensystem vorgestellt werden, das zur Analyse verwendet wurde.

4.1 Ausgangspunkte

4.1.1 Anmerkungen zur Rekonstruktion von Lernen aus empirischem Material

Bereits Tietgens beurteilt die erwachsenenpädagogische Analyse informellen Lernens als schwierig: „Dafür einen methodischen Zugang zu gewinnen, erweist sich als so einfach nicht“ (Tietgens 1986, S. 26). Kreimeyer bezeichnet es ebenfalls als Herausforderung, „eine gegenstandsadäquate Forschung für eine verstehende, rekonstruktive Annäherung an informelle Lernprozesse und ihre Bedingungs- wie auch Wirkungszusammenhänge umzusetzen [...]“ (Kreimeyer 2004, S. 46). Diese Ansicht teilen auch weitere AutorInnen (vgl. u.a. Rauschenbach 2009, Laur-Ernst 2000, Iller 2009, Zeuner/Faulstich 2009, Rehfeldt 2012). Es kann „kaum auf bewährte Instrumente oder Verfahren zurückgegriffen werden. Daher stellt sich die weitere Entwicklung und Erprobung von Instrumenten, Methoden und Verfahren zur Erforschung,

Beschreibung und Messung von Kompetenzzuwächsen und Bildungswirkungen in nicht formalisierten Lernkontexten als ein wichtiges Forschungsdesiderat dar“ (Düx/Sass 2005, S. 409). Auch für Rauschenbach (2009) stellt sich die Frage nach einer möglichen Indikatorisierung und Erfassbarkeit informellen Lernens. Es liegen „vergleichbare Verfahren und Instrumente zur systematischen Erfassung [...] weder international, geschweige denn national vor [...] Umso mehr stellt sich jedoch die Frage, ob und wie eine Indikatorisierung des informellen Lernens möglich wird“ (Rauschenbach 2009, S. 45). Hierzu schlägt Rauschenbach (2009, S. 45 ff.) vor, drei „Erhebungstatbestände“ des Lernens in informellen Kontexten zu unterscheiden: auf der einen Seite die Gelegenheits- und Ermöglichungsstrukturen, zweitens die Inanspruchnahme und Nutzung dieser Angebote sowie die vermeintlichen bzw. tatsächlichen Effekte und Wirkungen als Folge dieser Nutzung. Insbesondere den Ermöglichungsstrukturen und der Wahrnehmung der Angebote spricht Rauschenbach (vgl. 2009, S. 48 f.) eine hohe Bedeutung zu, während er es als weitaus schwieriger einschätzt, die Wirkungen des Lernens zu erfassen. In Bezug auf die vorliegende Studie lassen sich die Ermöglichungsstrukturen anhand der Rahmenbedingungen und Steuerungsmechanismen der Workshops rekonstruieren, während ein Einblick in die Nutzung der Lernmöglichkeiten anhand der Perspektive der Teilnehmenden in den Interviews gewonnen werden kann.

Insbesondere nicht-intentionale, beiläufige Lernprozesse sind schwer fassbar. Als erste Voraussetzung zur Rekonstruktion von informellem Lernen ist es „notwendig, einen Zeitpunkt festzulegen, von dem aus die vorgängigen Prozesse betrachtet und der Abschluss eines informellen Lernprozesses ausgemacht werden kann“ (Iller 2009, S. 237). Darüber hinaus aber bedarf es einer Präzisierung, was unter Lernen verstanden werden soll und welche Phänomene des Lernens in die Analyse einbezogen werden sollen. Da vor Beginn der Auswertung nicht eindeutig bestimmt werden kann, welcher Art die Lernergebnisse sein können und möglicherweise mehrere Formen des informellen Lernens berührt werden, erscheint es erforderlich, einen breiten allgemeinen Begriff des Lernens abzustecken, der heuristisch eine Offenheit für verschiedene Lernformen sicherstellt. Der Lernbegriff wird unter Punkt 4.3 konkretisiert, so dass nachfolgend dargestellt wird, welche Möglichkeiten der Analyse von

Lernprozessen bereits bestehen, bevor anschließend das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie ausgeführt wird.

4.1.2 Empirische Erforschung informellen Lernens: Methodische Dimensionen zur Erfassung informellen Lernens

Zur Rekonstruktion informellen Lernens werden als Datenmaterial einerseits Protokolle teilnehmender Beobachtungen der Workshops sowie Interviewtranskripte aus offenen, leitfadengestützten Gesprächen herangezogen. Entsprechend sind Verfahren notwendig, die einen Vorher-Nachher-Vergleich erlauben und damit die rückblickende Feststellung (informellen) Lernens ermöglichen (vgl. Iller 2009, S. 235).

Die empirische Analyse informellen Lernens wird in bereits vorhandenen Studien methodisch vor allem durch Interviews, standardisierte Erhebungen sowie Gruppendiskussionen realisiert: „In der qualitativen Forschung werden große Anstrengungen unternommen, um die nicht pädagogisch intendierten Lernprozesse zu untersuchen. Normalerweise werden mithilfe von autobiografisch-narrativen Interviews, Experteninterviews, Gruppendiskussionen oder weiteren Möglichkeiten der Datenerhebung Materialien gewonnen, die in der Vergangenheit liegende Lernprozesse aufdecken und analysieren helfen sollen“ (Seltrecht 2012, S. 538). Dabei sind die verschiedenen Studien weniger in Bezug auf das methodische Vorgehen, sondern stärker dahingehend zu differenzieren, auf welche Weise Zugang zum informellen Lernen der Subjekte gefunden wird.

Diesbezüglich lassen sich folgende Herangehensweisen unterscheiden: Zum einen wird häufig ausdrücklich die Frage nach Lernerfahrungen gestellt und die Personen werden – im Interview, in Gruppendiskussionen oder mittels Fragebogen – explizit zu ihren Lernerfahrungen befragt. Dabei stehen die Aspekte Lernorte, Lernwege oder Lernhandlungen im Vordergrund (vgl. Kirchhof 2007, Egetenmeyer 2008, Schmidt 2009, Stecher 2005, Trumann 2013). In einem anderen Fall wird – ebenfalls explizit – die Frage nach erworbenen Kompetenzen, Aktivitäten und geleistetem Engagement ins Zentrum gestellt, um sich den Phänomenen des informellen Lernens anzunähern

und Lerninhalte und -ergebnisse sowie unterschiedliche informelle Lernformen herauszuarbeiten (vgl. Hansen 2008). Außerdem finden sich Leitfadeninterviews mit Fragen zu den Themenbereichen Berufsbiographie, persönliche Arbeitsweise, Aus-/Weiterbildung und Kompetenzentwicklung, Lernen, Arbeits- und Lernaufgaben, Arbeitswelt-Lebenswelt-Verschränkung sowie Gestaltung lernförderlicher Arbeit (vgl. Molzberger 2007, S. 140 ff.). Ziel hierbei ist es, die individuelle Sicht, die individuellen Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten der Befragten in Bezug auf die eigenen Lern- und Weiterbildungsprozesse aus dem Material zu rekonstruieren. Außerdem soll das individuelle Lernhandeln in seiner Integriertheit in die jeweilige organisationale Struktur dargestellt und damit die Rahmenbedingungen des Lernens in den Blick genommen werden (Molzberger 2007, S. 132 ff.).

Des Weiteren werden in empirischen Studien qualitative Interviews verwendet, die – bezüglich eines bestimmten Lernkontextes – die subjektive Wahrnehmung, die explizit geplante Wissensvermittlung sowie die Aneignung und Verarbeitung von Wissen thematisieren und damit Wissenszuwächse direkt erfragen (vgl. Boeckmann 2009).

Darüber hinaus wird versucht, (elterliche) Lernstrategien und -handlungen erfahrbar zu machen. Mittels problemzentrierter Interviews sollen konstituierende Faktoren und Momente für Lernen herausgearbeitet werden. Lernen wird nicht direkt thematisiert, stattdessen werden Themenbereiche wie Familienentwicklung und Beziehung zum Kind, Persönlichkeitsentwicklung, Wissenserwerb, Anforderungssituationen sowie der Motor des elterlichen Handelns angesprochen. Aus den Äußerungen dazu wird – mithilfe der Grounded Theory – Lernen rekonstruiert (vgl. Schmidt-Wenzel 2008). Ein ähnliches Verfahren findet sich auch bei einer Studie, die sich mit dem Lernen im Rahmen freiwilligen Engagements beschäftigt; auch hier wird die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt (vgl. Hübner 2010, S.137 ff.). In Bezug auf die Rekonstruktion von Lernen wird dargestellt, dass in der Konzeption der Studie „nicht konkrete, durch die Interviewten reflektierte Lernerfahrungen im Mittelpunkt (stehen), sondern Äußerungen, die das Engagement als Erfahrung und gelebte Aktivität und damit implizite Lernprozesse thematisieren. Die Befragten beschreiben im Folgenden Anforderungen, Aufgaben, Erfahrungen und Erlebnisse. Sie erlauben eine Interpretation jener vorwiegend informellen Lernprozesse und -inhalte“ (Hübner 2010, S. 285).

Ferner findet sich das Verfahren der Zuschreibung von Lernen. Hierbei werden teilnehmende Beobachtungen verschiedener hybrider Settings (Gespräche innerhalb einer Hilfeeinrichtung und eines Unternehmens) ausgewertet. Die Personen werden im Hinblick darauf beobachtet, wie sich der Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen gestaltet (vgl. Dinkelaker 2008). Hier liegt der Fokus vor allem darauf, auf welche Weise die Personen selbst Bezug auf Lernen bzw. Nicht-Lernen nehmen (vgl. Dinkelaker 2008, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich aus den bisherigen Betrachtungen festhalten, dass informelles Lernen empirisch auf verschiedene Weisen rekonstruiert werden kann: Einmal durch die „Selbstanzeige“ der Lernenden, in der diese selbst einen Wissenszuwachs und damit ein Lernergebnis feststellen können (vgl. z.B. die Vorgehensweisen nach Schmidt 2009, Stecher 2005). Dieses Vorgehen eignet sich für die Identifikation von bewusstem, informellem Lernen sowie für die Erfassung von Lernergebnissen.

Darüber hinaus lässt sich informelles Lernen aber auch in Form von Zuschreibung durch eine andere Person rekonstruieren. Die Feststellung von Lernprozessen muss dabei allerdings nicht in Form einer expliziten Bezugnahme auf Lernen erfolgen, denn – wie Dinkelaker betont – kann auf das „prinzipiell unbeobachtete individuell-psychische Lernen immer nur verwiesen werden“ (Dinkelaker 2008, S. 19). Dies bedeutet, dass Hinweise auf Lernen auch durch die Forscherin aus dem Material erschlossen werden können (vgl. die Herangehensweisen nach Schmidt-Wenzel 2008 und Hübner 2010).

In welcher Weise die Selbst- wie die Fremdanzeige in die Untersuchung informeller Lernprozesse Eingang finden kann, soll im weiteren Verlauf skizziert werden.

4.2 Auswertungsmethoden

In Bezug auf die Auswertung des Interviewmaterials muss berücksichtigt werden, dass es *das* qualitative Interview nicht gibt und die Stellung der Interviews im Forschungsdesign sowie die Durchführung und Auswertung variiert (vgl. Helfferich 2005, S. 7 f.). Daher ist es sinnvoll, sich für einen bestimmten Ansatz der Erhebung und

Auswertung zu entscheiden. Geplant ist, bei der Auswertung der Interviews in Orientierung an zwei Ansätzen vorzugehen: Zum einen an dem von Meuser/Nagel (1991, S. 451) für ExpertInneninterviews vorgeschlagenen Konzept, andererseits an dem Vorschlag von Schmidt (2012, S. 448 ff.). Dies bietet zum einen den Vorteil eines sehr offenen Vorgehens, da die Kategorien nicht vorab definiert werden, sondern durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Quellen eine Orientierung an den im Material befindlichen Themen erfolgt. Zum anderen ist es auch möglich, diese Auswertungsstrategie sowohl auf die Interviews als auch auf die Beobachtungsprotokolle anzuwenden. Für die Auswertung waren folgende Schritte vorgesehen: Nach der vollständigen Transkription²⁰ erfolgte die Phase der Paraphrasierung bzw. des offenen Kodierens, um möglichst „unbefangen“ an das Material herangehen zu können. Lediglich eine grobe Orientierung an den Dimensionen Inhalte, Modalitäten und Lernumgebung wurde zugrunde gelegt (vgl. Rauschenbach 2009, vgl. Dux/Sass 2005). Basierend auf den so entstandenen Codes wurden anschließend Kategorien gebildet und diese unter Zuhilfenahme von Aspekten, die aus bereits vorhandenen empirischen Studien und Publikationen zum informellen Lernen vorlagen, überarbei-

²⁰ Die Transkription der Interviews erfolgte in Anlehnung an Dausien (1996, S. 613 f.) sowie Kuckartz u.a. (2008, S. 27 f.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Transkripte immer auch eine „spezifische wissenschaftliche Konstruktion“ (Langer 2010, S. 516, Herv. i. Orig.) darstellen, da die Transformation des Gehörten bereits Interpretationen enthält (vgl. Langer 2010, S. 515). Außerdem findet durch diesen Schritt eine Fokussierung auf den Text statt, mit dem eine Ausblendung anderer Eindrücke aus dem Interview einhergeht (vgl. Thon 2008, S. 135 f.). „Transkripte sind also immer selektive Konstruktionen, und die Selektivität wirkt sich auf die Analyse und Interpretation der Transkripte aus“ (Kowal/O’Connell 2012, S. 440). Insgesamt ist damit anzumerken, dass bei der Transkription der für diese Arbeit verwendeten Interviews vor allem darauf geachtet wurde, den Dialekt der Interviewpartner nicht mit zu übertragen. Zum einen geschah dies, weil der Dialekt keine Bedeutung für die eigene Studie aufweist, zum anderen, weil auf diese Weise die Befragten geschützt werden sollten. Denn durch den Dialekt wäre ein Rückschluss auf das Bundesland möglich gewesen, in dem das Projekt durchgeführt wurde. Somit wurde die Transkription auch als unterstützende Maßnahme für die Anonymisierung verwendet. Die gleichen Richtlinien galten auch für das Verfassen der Beobachtungsprotokolle. Jedoch ist hier zu beachten, dass „der Beobachter beim Beobachten immer schon eine Vorauswahl getroffen hat“ (Merkens 1992, S. 216), so dass das Niedergeschriebene selbst schon eine Interpretation darstellt. Diskutiert wird auch, ob die Notizen der Beobachtung als neutrale Beschreibung von Sachverhalten oder als Erzählungen des Beobachters anzusehen sind (vgl. Lüders 2006, S. 153). Insgesamt müssen in Bezug auf den Schreibprozess der Beobachtungsprotokolle die Arbeitsschritte des Niederschreibens und des Abschreibens als „substanzieller Teil der Datengenerierung“ (Münst 2010, S. 382) differenziert werden. Beim Niederschreiben handelt es sich um die Notizen während der Beobachtung selbst; bei der Abschrift wird zeitnah zur Beobachtung das Beobachtete und Erlebte detailliert beschrieben. Erst anschließend erfolgen die weiteren Analyseschritte des Materials (vgl. Münst 2010, S. 382).

tet und modifiziert. Parallel dazu wurde ein feinanalytisches Vorgehen für die Interviewtranskripte angewendet, um den Fokus beispielsweise auf Lernergebnisse oder Wissenszuschreibungen (vgl. Dinkelaker 2008) zu legen. Nach der Auswertung der ersten Interviews auf diese Weise, wurde ein thematischer Vergleich zwischen den einzelnen Fällen der Interviews sowie den verschiedenen Workshops angefertigt. Nach der Erhebung der zweiten Interviewwelle wurden Vergleichsdimensionen erarbeitet, anhand derer eine Gegenüberstellung der beiden – zu zwei Zeitpunkten geführten – Interviews durchgeführt werden konnte. Dahinter steht die Idee, dass sich auf diese Weise Veränderungen rekonstruieren lassen und damit auch Rückschlüsse auf Lernen gezogen werden können. Anschließend erfolgte die Konzeptualisierung und Begriffsbildung sowie die Einbindung in theoretische Diskurse (vgl. Meuser/Nagel 2006, S. 58, Schmidt 2012, S. 448 ff.). Für die Phasen der Kodierung und Kategorienbildung wurde das Computerprogramm MaxQDA herangezogen, um die Zuordnung von Textpassagen und Themenfeldern zu erleichtern.

Das Vorgehen in Bezug auf die Beobachtungsprotokolle erfordert die grundsätzliche Befassung mit der Stellung, die dieses Material innerhalb der Studie innehaben soll. Die Auffassungen über die Bedeutung, welche die Notizen von Beobachtungen in einer Forschungsarbeit einnehmen können, sind vielfältig. Nach Bohnsack (2003, S. 131 f.) kann die teilnehmende Beobachtung allenfalls einen ergänzenden Status einnehmen. In der geplanten Arbeit sollen die Beobachtungsprotokolle daher eine zweitrangige Position einnehmen und insbesondere dazu dienen, die Perspektive auf den Lernort zu präzisieren. Die teilnehmende Beobachtung der Workshops ermöglicht den Einbezug der Interaktionen, aber auch der Rahmenbedingungen für die individuellen Lernprozesse (vgl. hierzu auch Hof/Carstensen/Schleiff 2013). Neben der Analyse der jeweils individuellen Perspektive ermöglicht dieses Verfahren auch die Beobachtung von Formen des Wissenserwerbs oder Veränderungen im Verhalten der Personen während der Workshops (vgl. hierzu auch die Perspektive Dinkelakers 2008). Zudem ermöglicht die teilnehmende Beobachtung „die Kontrastierung der anders erhobenen ‚Daten‘ oder Texte, wie z.B. im Kontext der teilnehmenden Beobachtung stattfindende Interviews, mit den Interpretationen aus den Beobachtungen“ (Rosenthal 2005, S. 106). Bei der feinanalytischen Auswertung der teilnehmenden

den Beobachtung wurde der Fokus auf die Rekonstruktion der subjektiven Perspektive sowie des Verhaltens der jeweiligen Personen gelegt. Darüber hinaus wurde nach expliziten und impliziten Wissensdemonstrationen gesucht. Dabei können Veränderungen in Verhaltens- oder Interaktionsformen auf einen Wandel hinsichtlich kommunikativer und sozialer Kompetenzen hindeuten²¹.

Zusätzlich wurden die Beobachtungsprotokolle aber auch mithilfe des für die Interviews verwendeten Kategorienschemas ausgewertet, um eine Zusammenführung der Daten im Sinne einer Triangulation zu erreichen. Denn neben den Vorzügen, welche die einzelnen Methoden gewähren, bietet die Triangulation zweier unterschiedlicher Methoden zusätzlich den Vorteil, zu einer vielschichtigen Erkenntnis zu gelangen, indem ein umfassenderes oder auch vollständigeres Bild der Situation nachgezeichnet werden kann (vgl. Flick 2012, S. 309 f.). Es wurde eine Triangulation an Datensätzen durchgeführt, da es nicht möglich war, alle beobachteten Personen zu interviewen und somit eine Triangulation am Einzelfall nicht in allen Fällen möglich war (vgl. Flick 2012, S. 317). Bei diesem Vorgehen erfolgt der Einsatz der beiden Methoden zunächst unabhängig voneinander. Auf diese Weise entstehen jeweils unterschiedliche Sätze an Daten, in diesem Fall jeweils Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte. Anschließend werden beide Materialarten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin ausgewertet.

Im Rahmen der Triangulation werden dann die Ergebnisse beider Auswertungen in den Blick genommen und in Beziehung gesetzt (vgl. Flick 2011, S. 58 f.) Außerdem kann die oft kritisierte fehlende Reliabilität, Selektivität und Subjektivität der Beobachtung und der Feldnotizen in dieser Forschung dadurch vermindert werden, dass zum einen die Selbstreflexivität der Forscherin und andererseits die Ergänzung der Daten durch die Ergebnisse der Interviews relativierend eingreifen (vgl. Münt 2010, S. 83). Anzumerken ist, dass durch die Triangulation aber nicht erwartet wird, objektive

²¹ In diesem Zusammenhang ist allerdings festzuhalten, dass nicht von einem positiv besetzten Lernbegriff ausgegangen wird. So stellt das geänderte Verhalten eines Teilnehmers – der Verzicht auf eine weitere Teilnahme an den Workshops – ebenfalls einen Lernprozess dar, dessen Hintergründe näher beleuchtet werden müssen.

Wahrheiten zu erhalten, sondern dass diese vielmehr als Strategie angesehen wird, „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern“ (Flick 2012, S. 311) und damit zu einem breiteren und tieferen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu gelangen (vgl. Flick 2012, S. 311).

In Bezug auf die Auswertung und Analyse der Interview- und Beobachtungsdaten stellt sich die grundlegende Frage danach, wie sich Lernen, das prinzipiell unbeobachtbar ist, identifizieren lässt. Im nächsten Kapitel wird ausführlicher darauf eingegangen, wie die Rekonstruktion von Lernen in der Studie durchgeführt wurde.

4.3 Auf welche Weise wird Lernen im Material identifiziert?

Um die Frage nach der konkreten Rekonstruktion von Lernen aus dem empirischen Material zu beantworten, ist es zunächst notwendig zu präzisieren, was in dieser Arbeit unter Lernen verstanden wird und welche Aspekte in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Dies geschieht unter dem Punkt 4.3.1 „Annäherung an den Lernbegriff“. Anschließend wird die Vorgehensweise unter Punkt 4.3.2 detaillierter auch anhand von Beispielen ausgeführt. Abschließend wird in einem Exkurs die Frage diskutiert, ob das rekonstruierte Lernen diesem einen Kontext zugeordnet werden kann.

4.3.1 Annäherung an den Lernbegriff

Im Allgemeinen wird das Wesen des Lernens mit Veränderung beschrieben (vgl. Siebert 2006a, Lenzen 2007, Bateson 1985). Mit einer allgemeinen Definition von Lernen als Veränderung sowie der Beschreibung der Bedingungen und Dimensionen des Lernens ist aber noch nicht dargestellt, wie der Lernprozess konkret ausgestaltet ist und woran er sich erkennen lässt. „Das Wort ‚Lernen‘ bezeichnet zweifellos eine Veränderung jeglicher Art. Zu sagen, um was für eine Veränderung es sich handelt, ist eine schwierige Angelegenheit“ (Bateson 1985, S. 366).

Auch darin, dass es (bislang) keine allgemeingültige Definition von Lernen gibt – und vielleicht auch nicht geben kann – sind sich die in der Literatur vorfindlichen Positionen einig (vgl. z.B. Siebert 2006a, Kuper 2010, Trembl/Becker 2007, Roth 2003, Schächter 2009, Nuissl 2006a, Göhlich u.a. 2007, Dinkelaker 2011). Mit Lenzen (2007) lassen sich zumindest zwei Schlüsselbegriffe – Veränderung und Erfahrung – als bedeutsam ansehen, die je nach Ausprägung der jeweiligen Lerntheorie anders betont werden. Lenzen betrachtet Lernen als das Geschehen, das die Veränderung ausgelöst hat, die sich im Anschluss mithilfe empirischer Methoden beobachten lässt: „Lernen ist ein Vorgang, den man für eine beobachtete Veränderung verantwortlich macht: Verhalten oder Verhaltensbereitschaft haben sich geändert, also muß Lernen stattgefunden haben (sofern man andere Prozesse ausschließen kann). [...] *Erfahrung* als Schlüsselbegriff zeigt, daß Lernen an Eindrücke, Inhalte, Informationen und damit an Umwelt und Verarbeitung von Umweltwahrnehmung gebunden ist. Prinzipiell ist damit keine psychologische Kategorie der Auseinandersetzung mit Umwelt ausgeschlossen. Lernen als an Erfahrung gebundener Prozeß gilt für Kognitionen, Emotionen, Verhalten (Pläne, Regulation, Ausführung) gleichermaßen“ (Lenzen 2007, S. 996, Herv. i. Orig.). Festzuhalten ist somit, dass Lernen auf der Basis der Erfahrungen, die mit der Umwelt gemacht wurden, erfolgt und anhand von Veränderungen erkennbar wird.

Um darüber hinaus unterschiedliche Aspekte und auch den Kontext in die Untersuchung miteinzubeziehen, scheint die Orientierung an Illeris' Lernkonzept hilfreich. Danach bezieht Lernen alle Prozesse mit ein, „welche zu relativ dauerhaften Veränderungen im Bereich der Fähigkeiten führen, seien sie motorischer, kognitiver, psychodynamischer (z.B. emotional, motivational oder einstellungsbezogen) oder sozialer Art, und die nicht auf einem genetisch-biologisch bestimmten Reifungsprozess beruhen“ (Illeris 2006, S. 30). Dieses Lernverständnis ist so weit, dass es neben intentionalen und bewussten Lernaktivitäten auch beiläufiges Lernen einschließt. Illeris begreift dementsprechend auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, Sozialisation oder Qualifikation als Typen von Lernen (vgl. Illeris 2006, S. 30). Der Rückgriff auf dieses von Illeris entwickelte „Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen“ (2006, S. 29) ermöglicht es, verschiedene Faktoren in die

Analyse einzubeziehen: Einerseits einen internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, der aus der kognitiven Dimension (Lerninhalte, Wissen, Fertigkeit) und der emotionalen oder psychodynamischen Dimension (Gefühle, Motivationen, Antrieb) besteht. Andererseits einen sozialen Prozess, der darauf abhebt, dass Lernen auf der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt basiert und Aspekte wie Teilnahme, Kommunikation und Kooperation einschließt (vgl. Illeris 2006, S. 31 f.).

Die Veränderungen, an denen sich Lernen festmachen lässt, müssen in irgendeiner Form sichtbar werden. Da Lernen – wie nicht nur Siebert herausstellt – an sich nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern allenfalls aus Verhalten erschlossen werden kann (vgl. Siebert 2010, S.191), bedarf es der Suche nach „Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen, die als Lernen bezeichnet werden können“ (Siebert 2006a, S. 9). Solche Indikatoren bezeichnen Dux/Sass als „Kompetenzen, die durch kompetentes Handeln sichtbar werden können oder personale Veränderungen, die sich in Einstellung und Habitus zeigen können“ (Dux/Sass 2005, S. 398). Folgt man dieser Argumentation, dann wird Lernen nicht lediglich auf Wissenszuwächse eingeeengt, sondern vor allem anhand der Veränderung von Verhaltensweisen, von Handlungskompetenzen oder subjektiven Sichtweisen deutlich. Festzuhalten ist auch, dass sich die Veränderungen – und damit Lernen – sowohl im Prozess als auch im Ergebnis darstellen können. Für die Suche nach Indikatoren, die auf Lernen hinweisen können, ist es sinnvoll (Vergleichs-)Dimensionen zu erarbeiten, um Veränderungen aufzeigen zu können. Dazu kann die Annahme des Symbolischen Interaktionismus hilfreich sein, der zufolge Lernen nicht nur ein kognitives, sondern auch ein soziales und kulturelles Phänomen darstellt. Menschen handeln auf der Grundlage der Bedeutungen, die sie den Dingen (z.B. anderen Menschen) geben (vgl. Blumer 1981, S. 81). Zudem ist Lernen mit Fragen des Selbstbildes, der Motivation und der persönlichen Situation verbunden und kann nicht von ihnen getrennt werden (vgl. Jarvis 2009). Die Einnahme der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus ermöglicht es, subjektive Fragen wie Situationsdefinitionen, handlungsleitende Motive oder Selbsteinschätzungen herauszuarbeiten, um sie somit sichtbar und für einen Vergleich greifbar zu machen.

Darüber hinaus wird von verschiedenen AutorInnen (z.B. Bateson 1985, Nuisl 2006a) der Kontext des Lernens zentral zum Verständnis der verschiedenen Lernebenen angesehen. Er begreift Lernen als situativ und häufig sozial gebunden. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, auch die Umgebung des Lernens in der Analyse zu berücksichtigen. So ist es wichtig, über den internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess des einzelnen Subjektes hinaus, das „gesamte Bedingungsfeld“ (Illeris 2006, S. 39) des Lernens in den Blick zu nehmen. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass auch die Betrachtung der Lernumgebung in die Analyse miteinfließt. Auf diese Weise soll in der Arbeit eine Verknüpfung von Lernform und Lernort erreicht werden, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen bislang vermisst wird (vgl. Rohs 2010). Denn: „Lernen an sich ist kein ‚isolierter oder isolierbarer Forschungsgegenstand (ebd.) und für das eher beiläufige informelle Lernen im ‚Mitvollzug des Lebens‘ (Schäffter 2001b, S. 234) gilt im Besonderen, dass es in seiner Verflochtenheit mit dem jeweiligen Handlungskontext zu betrachten ist. So bleibt auch der Begriff der Informalität – als Abgrenzung und in Negation zum formal pädagogisch organisierten Lernen – ‚von sich aus inhaltlich leer und unbestimmt‘ und gewinnt ‚erst dann einen materialen Gehalt, wenn ein bestimmtes Handlungsfeld in seiner Eigenschaft als Lernort näher unter die Lupe genommen wird‘ (Brödel 2003a, S. 132)“ (Kreimeyer 2004, S. 47 f.).

Hinweise darauf, auf welche Weise dieser Einbezug der Umgebung stattfinden kann und welche Aspekte dabei berücksichtigt werden sollten, finden sich wiederum bei Illeris. Er hat sein Lernmodell (2010) erweitert und bezieht – neben dem oben genannten internen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess auf der individuellen Ebene und dem sozialen Prozess der Interaktion zwischen Subjekt und Umgebung – auch eine weitere Ebene von Umwelt mit ein, mit der das Individuum in Kontakt tritt. Illeris sieht seine Theorie als Erweiterung des „Situiereten Lernens“ von Lave/Wenger (1991), da er der Situierung einen „Doppelcharakter“ zuweist (vgl. Illeris 2010, S. 102). Er unterteilt die Umwelt zum einen in die unmittelbare soziale (Lern-)Situation, in der sich die Person konkret befindet und die nicht nur Einfluss auf das Lernen nimmt, sondern auch ein Teil davon ist. Zum anderen bezieht Illeris aber auch die gesellschaftliche Lernsituation mit ein, diese wird durch allgemeine Normen und

Strukturen der Gesellschaft bestimmt. Dabei schließt er die materielle Umgebung wie z.B. Räumlichkeiten oder verwendete Arbeitsmaterialien implizit in den Oberbegriff Umwelt mit ein, da er der Auffassung ist, dass die Interaktion mit der Umwelt immer auch gesellschaftlich und sozial vermittelt ist. Zudem könne man die Interaktion mit der materiellen Umwelt nicht von der Interaktion mit der sozialen Umgebung trennen (vgl. Illeris 2010, S. 102 ff.). Folgendes Schaubild verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen dem internen Aneignungsprozess und den externen Umweltfaktoren:

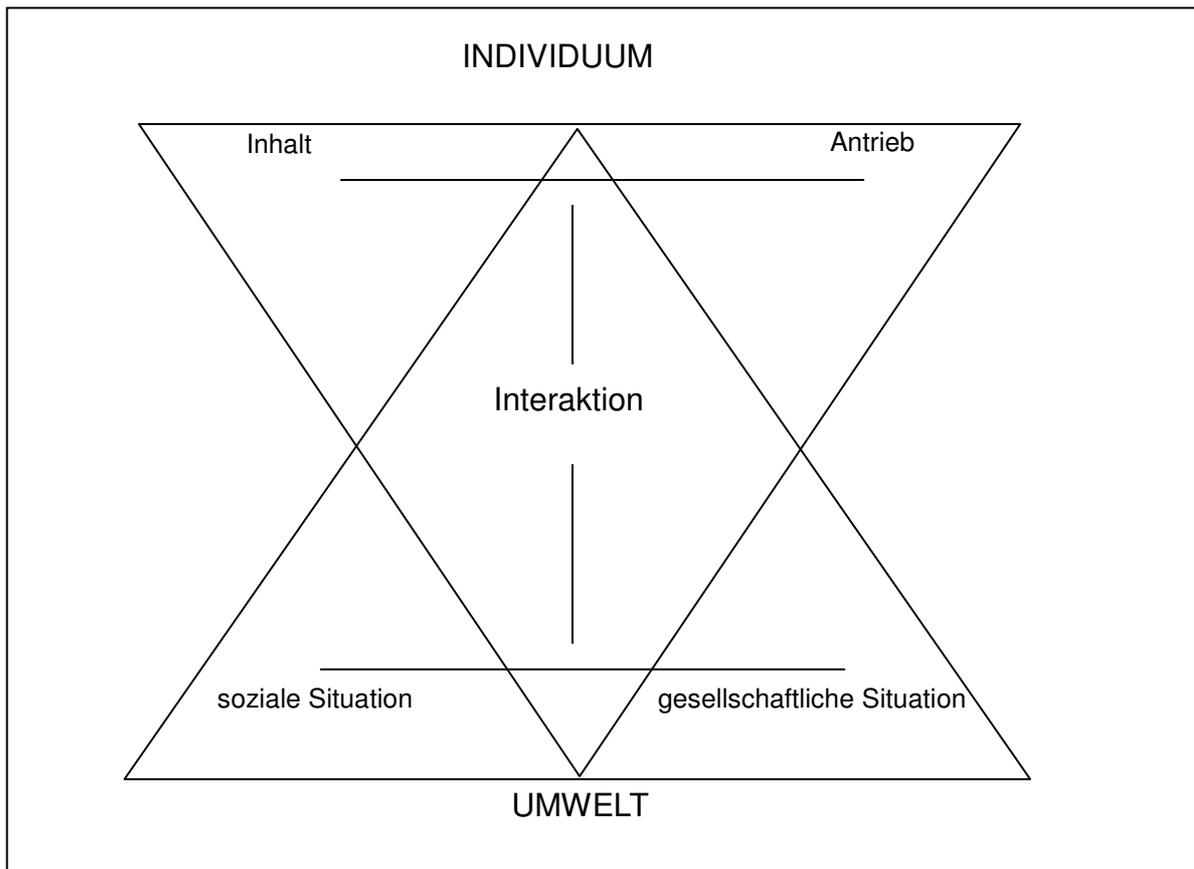


Abbildung 6: Das komplexe Lernmodell (nach Illeris 2010, S. 103).

Dieses Modell ist wichtig, um die Zusammenhänge des Lernens nachzuvollziehen, und bildet zugleich die Basis für die Analyse der Lernprozesse.

Unabhängig von den verschiedenen Aspekten des Lernens ist festzuhalten, dass das Lernen nie losgelöst von Gegenständen abläuft: „Lernen ist kein Verfahren, das ohne irgendeinen Bezug zu einem Inhalt angeeignet werden kann. Lernen bedeutet immer etwas lernen“ (Liessmann 2008, S. 88). Und es umfasst verschiedene Inhalte: „Lernen – und das ist eine triviale Feststellung – beinhaltet sehr unterschiedliche Aktivitä-

ten, vom Klavierspielen bis zur ‚Identitätsfindung‘ (Siebert 2006a, S. 11). Das heißt, dass es beim Lernen zwar nicht primär um spezifische Inhalte und Ergebnisse gehen muss (vgl. Meyer-Drawe 2003, S. 508), dass es aber dennoch immer auch ein Ergebnis von Lernen gibt. Dieses lässt sich feststellen, weist aber auch verschiedene Qualitäten auf: „Die gegenstandsbezogenen Strukturen, d.h. die Inhalte des Lernens sind als ‚Wissen‘ fassbar“ (Faulstich 2003, S. 188).

Diese Ergebnisse lassen sich wiederum verschiedenen Lernebenen bzw. -stufen zuordnen. Dazu findet sich bei Bateson (1985) ein konkretes Konzept. Bateson unterscheidet insgesamt fünf Ebenen des Lernens und ordnet diesen unterschiedliche Charakteristika zu. Bateson bezeichnet – wie Illeris auch – das Wesen des Lernens mit Veränderung und beschreibt Lernprozesse als Formen der Veränderung, die anhand von verändertem Verhalten sichtbar werden (vgl. Bateson 1985, S. 366; vgl. hierzu auch Lutterer 2011, S. 56). Die verschiedenen Lernebenen sind wie folgt zu beschreiben:

Lernen Null: Diese Stufe stellt die erste Lernebene des Modells dar und lässt sich mit dem Begriff der bloßen Reaktion beschreiben bzw. auf der Ebene von Wiederholungen einordnen (vgl. Bateson 1985, S. 367). Bateson bezeichnet dies als den Fall, „bei dem ein Einzelwesen minimale Veränderung in seiner Reaktion auf eine wiederholte Einheit der sensorischen Eingabe zeigt“ (1985, S. 367). Er bezeichnet damit Verhaltensweisen, die „durch die spezifische Wirksamkeit der Reaktion [...], die – zu Recht oder zu Unrecht – keiner Korrektur unterliegt“ (Bateson 1985, S. 379), charakterisiert sind. Festzuhalten ist hier, dass auf dieser Ebene Lernen in einer verkürzten Form stattfindet und „im Sinne einer Verhaltensänderung eigentlich auch nicht wirklich als Lernen bezeichnet werden“ kann (Krämer/Haase 2012, S. 72). Hier wird nichts Neues gelernt, sondern lediglich das eigene Welt-Wissen bestätigt (vgl. Lutterer 2011, S. 56). Damit wird in dieser Arbeit auch potentiell vorhandenes Nicht-Lernen als ein Teil von Lernen begriffen, da nicht immer zwingend Lernprozesse stattfinden müssen und es sich auch um kontinuierliche Prozesse anstelle diskontinuierlicher Prozesse (vgl. Meyer-Drawe 1982, S. 519) handeln kann. Lernen Null zeigt sich beispielsweise daran, dass ein Patient, „der seine (immer gleichen) Ziele immer mit

den gleichen Mitteln bzw. durch die gleiche Problemlösung erreichen will, nur die Ebene Lernen Null erreicht“ (Ziegler 2006, S. 78).

Lernen I ist das Lernen, das – so Bateson – von klassischen Lerntheorien erfasst wird. Es bezieht sich auf neu erlernte Inhalte und es handelt sich hier um einfache Lernprozesse. Lernen I bezieht sich auf Fälle, „in denen ein Einzelwesen zum Zeitpunkt 2 eine andere Reaktion zeigt als zum Zeitpunkt 1“ (1985, S. 371 f.). In Bezug auf die praktische Bedeutung „beschreibt Lernen I den Normalfall des Lernens im Sinne einer Ergänzung oder Differenzierung von Wissen und Fähigkeiten, wie z.B. das Lernen in einer Fremdsprache oder des Autofahrens usw.“ (Kirchhof 2007, S. 31).

Lernen II lässt sich als „Veränderung im Lernen I“ (Bateson 1985, S. 379) beschreiben oder kann als „lernen zu lernen“ (Bateson 1985, S. 380) aufgefasst werden. Hier findet der Aufbau von Strukturwissen, Weltbild und Verhaltensweisen statt; zudem handelt es sich beim Lernen II um ein Kontextlernen (vgl. Lutterer 2011, S. 74). Außerdem steht es für ein „Umlernen, was immer dann erforderlich ist, wenn sich das bereits vorhandene Lernen als unbrauchbar erweist“ (Kirchhof 2007, S. 31) und nimmt einen bedeutenden Einfluss auf das zwischenmenschliche Verhalten: „ein Großteil des Beziehungsverhaltens [...] [wird] durch Lernen II erworben“ (Marotzki 1990, S. 38).

Lernen III ist ein Phänomen, das schwierig zu erreichen ist und die für den Menschen höchste Lernform. Es handelt sich dabei um das Resultat „einer tiefgreifenden Umstrukturierung des Charakters“ (Bateson 1985, S. 390) beispielsweise in Folge einer gelungenen Psychotherapie. Um diese Ebene des Lernens handhabbar zu machen, siedelt Marotzki (1990, S. 43 ff.) Lernen III auf der Ebene von Bildungsprozessen an. Hier stehen die „Möglichkeiten mit verschiedenen Weisen der Weltaufordnung umgehen zu können“ im Mittelpunkt (Marotzki 1990, S. 44). Bei Kirchhof wiederum findet sich folgende Beschreibung: „Lernen III ist wiederum eine Erweiterung und damit Veränderung im Prozess von Lernen II. Hier geht es um eine Korrektur bestehender Vorstellungen und Meinungen [...] beispielsweise dann, wenn Eltern lernen, die Le-

bensstile der Jugend zu verstehen, oder wenn von Emigrantinnen und Emigranten interkulturell gelernt wird“ (Kirchhof 2007, S. 31). Somit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass auf dieser Ebene des Lernens eine Veränderung von Charaktermerkmalen und Sichtweisen sowie der gesamten Weltanschauung möglich ist (vgl. Lutterer 2011, S. 74).

Lernen IV ist nach Bateson unwahrscheinlich zu erreichen, es „kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor“ (Bateson 1985, S. 379). „Lernen IV beschreibt indes eine erhöhte Lernstufe, die sich auf der Ebene einer Metakognition selbst reflektiert. [...] auch Bateson (1985) sieht dieses Lernniveau in der Regel auf einer theoretischen Ebene“ (Kirchhof 2007, S. 31). Aus diesem Grund wird Lernen IV nicht in die Beschreibung von Phänomenen des Lernens der vorliegenden Studie miteinbezogen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es darum geht, ein weites Lernverständnis als Grundlage für die empirische Analyse zu wählen: „Lerntheorie ist deshalb sinnvollerweise gekennzeichnet durch Offenheit“ (Faulstich 2013, S. 10). Dazu erfolgt einerseits die Verknüpfung des vorgestellten Lernkonzeptes von Illeris mit der unter 2.2 beschriebenen Definition des informellen Lernens. Hier wurde für ein offenes Verständnis des informellen Lernens plädiert, das unbewusste und bewusste Formen gleichermaßen miteinbezieht. Zur Konkretisierung der unterschiedlichen Facetten des Lernens in informellen Kontexten wurden die Konzepte von Sommerlad/Stern (1999) und Reischmann (2011) sowie das Differenzierungsmodell von Kirchhöfer (2001) herangezogen. Diese ermöglichen die Berücksichtigung unterschiedlicher Formen von Lernprozessen in informellen Kontexten. Außerdem wurde keine Eingrenzung auf die Inhalte des Lernens vorgenommen. Die zusätzliche Orientierung an Illeris' Konzept ermöglicht die Zergliederung des Lernprozesses in einzelne Ebenen, wie den kognitiven Aneignungsprozess der Individuen oder die Differenzierung der Umgebung des Lernens und verbindet diese in einem Modell. Die darüber hinausgehende Einordnung des vorgefundenen Lernens in das Lernebenenmodell nach Bateson bietet den Vorteil, dass auf diese Weise eine Klassifizierung der Lernformen möglich ist. Diese Vorannahmen bilden gemeinsam die Basis für die em-

pirischen Rekonstruktionen. Außerdem lassen sich aus diesen Vorannahmen folgende Aspekte herausarbeiten, die der Rekonstruktion des Lernens zugrunde liegen:

- Lernen ist eingebunden in die Lebensgeschichte: Die Dimension der Person lässt sich damit nicht vom Lernen trennen. Hier stellen sich Fragen nach dem Selbstbild, den Zielen, der Geschichte und den bisher gesammelten Erfahrungen.
- Lernen hat immer auch einen Inhalt: Diese Annahme lenkt den Blick auf die Ergebnisse des Lernens. Darunter werden neues Wissen, neue Fertigkeiten oder Sichtweisen verstanden.
- Lernen ist sozial gerahmt: Hier stellt sich die Frage danach, welche Kontexte des Lernens benannt werden und sich aus dem Material rekonstruieren lassen.

Nach der Klärung der Ausgangspunkte und Vorannahmen wird im Folgenden genauer ausgeführt, auf welche Weise die Analyse umgesetzt wird.

4.3.2 Vorgehensweise innerhalb der Studie

Grundlegend für die Vorgehensweise in Bezug auf die Rekonstruktion von Lernen innerhalb der Studie ist, dass Hinweise auf Lernen aus dem Material erschlossen werden. Das Lernergebnis selbst muss dazu aber nicht explizit ausgesprochen werden (vgl. die Herangehensweisen nach Schmidt-Wenzel 2008 und Hübner 2010). Auf der Basis der bisherigen Überlegungen werden hierzu verschiedene Herangehensweisen gewählt, um Lernen zu rekonstruieren. Zum einen, indem der Fokus auf der **Erfassung von Veränderungen** liegt, die sich auf der Subjektebene zeigen können. Dies ist möglich anhand eines *Kategorienvergleichs* verschiedener Dimensionen aus den Interviews, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführt wurden und somit einen Vorher-Nachher-Abgleich erlauben²². Bei der Bestimmung von Kategorien ist – wie

²² In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Beobachtung von Veränderungen oder Verhalten nicht bedeutet, dass damit „wissenschaftliches Erkennen menschlicher Tätigkeit auf durch Außensicht Beobachtbares“ (Faulstich 2003, S. 214) reduziert wird, wie es dem klassischen Ansatz des Behaviorismus entspricht, demzufolge Lernen als von außen bewirkt betrachtet wird. So merkt auch Faulstich an: „Es wird entsprechend physikalistischem Kausalitätsdenken nach Ursache-

bereits beschrieben – die Annahme des Symbolischen Interaktionismus leitend, denn Lernen ist nicht nur ein kognitives, sondern auch ein soziales und kulturelles Phänomen. Menschen handeln auf der Grundlage der Bedeutungen, die sie den Dingen, geben. Diese Bedeutungen sind eingebettet in Prozesse sozialer Interaktionen und können dort auch Veränderungen erfahren; Lernen kann sich also durch soziale Interaktion ereignen. Auch die Bereitschaft zum Lernen ist in der Bedeutung begründet, die die lernende Person Lernen im Allgemeinen zuschreibt. Zudem ist Lernen mit Fragen der Identität und Situation verbunden und kann nicht von ihnen getrennt werden. Aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus wird verstehend vorgegangen, d.h. um zu erkennen, was sich im Handeln der Menschen ereignet, muss man den Vorgang nachvollziehen, in dem sie jeweils ihre Situationen definieren (vgl. Helle 2001, S. 95). Dazu wurde das Material zunächst offen kodiert und Kategorien gebildet. Hierzu bot die Vorgehensweise der *sensitizing concepts* eine adäquate Orientierung. Dementsprechend wurde mit einer bestimmten theoretischen Aufmerksamkeit eine Art „Dialog“ mit dem empirischen Material eingegangen (vgl. Alheit/Dausien 1996, S. 35) und die *sensitizing concepts* als eine Art Theorieannahme angesehen, die auf das Material angelegt wird.

Im Anschluss an den Prozess des offenen Kodierens wurde bei der Kategorienbildung ein Schwerpunkt auf die Bereiche gelegt, in denen sich Veränderungen ereignen können, um die Aufmerksamkeit auf diese Felder zu lenken. Als bedeutsam wurden folgende Aspekte erachtet: Zum einen die jeweils aktuelle *Sicht auf die Welt*, dies können Einstellungen gegenüber anderen Teilnehmenden sein oder Sichtweisen auf verschiedene Sachverhalte oder Phänomene. Vor allem kann sich hier eine neue Sicht auf die Dinge zeigen, aus der heraus die alte Sicht und damit ein Veränderungsprozess rekonstruiert werden kann. Im Zusammenhang mit der Sicht auf die Welt wird auch die Perspektive auf die *Vorgeschichte* untersucht. Betrachtet wird

Wirkungs-Determinanten gesucht. Von außen verursachte, veranlasste passive Reaktion wird unterstellt“ (Faulstich 2003, S. 214). Diese Perspektive ist in dieser Studie nicht leitend, stattdessen wird durch den Einbezug verschiedener Dimensionen jenseits des Subjektes eine Sichtweise eingenommen, die Lernen als höchst komplexe Prozesse begreift und, an die eine Möglichkeit der Annäherung gesucht wird.

hier, auf welche Weise die Thematisierung von vorausgegangenen Workshops und anderen Wildtiermanagementprojekten erfolgt und, ob sich hier Unterschiede zwischen den Interviews ausmachen lassen. Daneben können innerhalb der *Dimension des Subjekts* das eigene Selbstverständnis, Motive, Motivation oder grundlegende Deutungsmuster erfasst werden. Auch Reflexionen über Situationen, Themen oder unterschiedliche Aspekte werden hier erfasst. Und die Bezugnahme auf zentrale Themen der jeweiligen Person im Interview zeigt emotionale Verstrickungen und Interessenslagen auf, die einen Einfluss auf Lernprozesse nehmen können. Diese Einstellungen zeigen die Basis des Handelns der Personen auf und wurden mithilfe der verstehenden Perspektive des Symbolischen Interaktionismus aus dem Material geschlossen. Zudem lassen sich mit den Aussagen über die Welt und der subjektiven Sichtweise – mit Illeris gesprochen – beim Vergleich mit dem zweiten Interview mögliche Veränderungen auf der Ebene der Psychodynamik (emotional, einstellungsbezogen) identifizieren. Um auf der *Ebene der interaktiven Dimension* Veränderungen erkennen zu können, wurden die Verhaltensweisen und Interaktionsformen der Teilnehmenden, die sich während der Workshops zeigten und sich aus den Interviews rekonstruieren ließen, beleuchtet. Zudem lassen sich innerhalb dieser Kategorie Veränderungen im Verhalten der Teilnehmenden, das durch die Workshops ausgelöst werden kann, sichtbar machen. Auf der kognitiven Ebene können verschiedene *Wissensformen und -inhalte* und der Umgang mit diesen analysiert werden, z.B. spezielles Fachwissen, das zur fachlichen Untermauerung der Diskussionen thematisiert wird. Dabei kann es sich einerseits um Erfahrungswissen der Beteiligten, andererseits aber auch um domänebezogenes oder juristisches Fachwissen handeln. Außerdem ist zu beachten: „schließlich geht es beim informellen Lernen – und diese Dimension wird häufig außer Acht gelassen – auch um die Frage nach den *anderen Inhalten* von Lernen und Bildung [...]. Sofern jedoch mit dieser Dimension überhaupt andere Inhalte in Verbindung gebracht werden, handelt es sich meist um ‚weiche‘ Themen, bei denen es vor allem um soziale oder personale Kompetenzen geht, also etwa um ‚politische Bildung‘, ‚Verantwortungsübernahme‘ oder ‚Selbstständigkeit‘. [...] Dennoch können diese inhaltlichen Horizonte aber erhebliche Teile der Kenntnisse und Fähigkeiten umfassen, die das Kompetenzprofil Erwachsener konturieren“ (Düx/Rauschenbach 2010, S. 57 f., Herv. i. Orig.). Die Zuschreibung von bestimmten

Formen von Lernergebnissen zu Lernformen findet sich auch bei Rohs (2007, S. 34), der Theoriewissen als Charakteristikum formalen Lernens und Erfahrungswissen als kennzeichnend für informelles Lernen bezeichnet. Ob mit dem Lernen in informellen Kontexten allerdings die Aufnahme spezifischer Inhalte verbunden ist, soll anhand der Analyse des Materials aufgezeigt werden.

Des Weiteren erlaubt die Analyse der Interviewprotokolle auch die Rekonstruktionen von Dimensionen der *Lernumgebung* – zusätzlich zur interaktiven Dimension – wie beispielsweise die Gestaltung der Lernumgebung oder das methodische Arrangement.

Zur besseren Veranschaulichung sind in der nachfolgenden Abbildung die einzelnen Kategorien mit ihren jeweiligen Zuordnungen dargestellt:

Kategoriensystem

- *Sicht auf die Welt*
 - Sicht auf das Projekt
 - Entwicklungen und Ergebnisse
 - Aufgabe und Funktion des Projektes
 - Teilnehmende
 - Sicht auf die Tiere
 - Tierproblematik
 - Lösungen
 - Mensch-Tier-Verhältnis
- *Vorgeschichte*
 - Vorausgegangene Workshops
 - Andere Wildtiermanagementprojekte
- *Dimension des Subjekts*
 - Verhalten/Rolle im Projekt
 - Bezug zur Vorgeschichte
 - Selbstverständnis
 - Bedeutung der Tiere für die Person
 - Themen und Motive
 - Problemdefinition
 - Sicht auf Lernen
 - Lernergebnisse
 - Lernformen
- *Soziale Dimension*
 - Verhalten der Beteiligten
 - Interaktions- und Umgangsformen
- *Wissensformen und -inhalte*
- *Lernumgebung „Workshop“*
 - Konstruktion/Steuerung des Rahmens
 - Methodisches Arrangement und Einbezug der Teilnehmenden

Abbildung 7: Verwendete Kategorien.

Als zweite Vorgehensweise zur Auswertung des Materials wurde innerhalb der kategorialen Auswertung ein **feinanalytisches Vorgehen** zur Analyse der Interviews und der Beobachtungsprotokolle verwendet. In den Interviews wurde zum einen nach verschiedenen Prozessebenen des Lernens (vgl. Meyer-Drawe 1982) gesucht. Dies können beispielsweise Lernanfänge sein oder die Thematisierung von neuen Sichtweisen, an der die alte Perspektive bzw. neues Wissen sichtbar werden. Zum anderen wurde das Material auf Lernergebnisse und Wissenszuschreibungen (vgl. Dinkelaker 2008) befragt. Festgemacht wurde dies an Aussagen wie „jetzt verstehe ich das Thema besser“; „das war mir vorher nicht bewusst“ oder „das war Neuland für mich“. Zudem wurde nach Selbstanzeigen von Lernen geforscht; dies wurde festgemacht an Begriffen wie „gelernt“, „Wissen“ oder „Erkenntnisse“ und zeigt sich an Aussagen wie „dieses Wissen hatte ich vorher nicht“ oder „jetzt habe ich neue Erkenntnisse über“. Hier wurde nicht immer zwingend von Lernen gesprochen, aber es wurden dennoch Aussagen gemacht, an denen erkennbar wird, dass den Befragten selbst eine Veränderung bzw. ein Zuwachs an Wissen oder neuen Informationen bewusst ist und somit auch kommuniziert werden kann. Darüber hinaus erlaubt ein Blick auf die Prozessebene der Rahmenbedingungen ebenfalls Einblicke in Lernprozesse, welche auf der Basis von Zuschreibungen vorzunehmen sind²³. In der veränderten Sicht auf z.B. ein verändertes Argumentieren mit den Wildtieren, zeigt sich der Abschluss einer Lernschleife. Die alte Sicht auf die Dinge wird ebenso erkennbar wie auch an geäußerten Erwartungen deutlich wird, dass ein Lernprozess stattgefunden hat.

Eine weitere Variante der Erfassung von Lernen besteht in der **Zuordnung von verschiedenen Phänomenen zu bereits feststehenden Lernstufen** nach Bateson (1985). Auf Basis der bislang gewonnenen Erkenntnisse über Lernen wurden die vorgefundenen Phänomene systematisiert, um einen deutlicheren Überblick über den Cha-

²³ Hier wird deutlich, dass bei der Zuschreibung und Selbstanzeige (z.B. ist neues Wissen für einen Teilnehmenden auch Lernen?) nicht die Lernbegriffe der Subjekte herausgearbeitet werden, sondern ihnen ein Lernbegriff „übergestülpt“ wird. Es wird davon ausgegangen, dass sobald Aspekte bewusst aufgenommen oder reflektiert werden, in diesem Fall auch gelernt wird. Mit Scholz lässt sich sagen: „Lernen ist eine Interpretation menschlichen Verhaltens durch einen Beobachter“ (Scholz 2008, S. 79).

rakter von Lernprozessen, die in diesem Feld vorherrschen, zu gewinnen.

Zusammenfassend wird die Analyse des Materials also wie folgt vorgenommen:

Vorgehensweise	Materialart	Fokussierung
feinanalytisch	Interviews	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstanzeige von Lernen - Zuschreibung von Lernen - Momente des Lernprozesses
	Beobachtungsprotokolle	<ul style="list-style-type: none"> - Prozessanalyse des Ablaufs - Analyse von Interaktionen - Rekonstruktion von individuellen Sichtweisen - Veränderungen im Verhalten von Personen
kategorial	Interviews	<ul style="list-style-type: none"> - Aussagen über Einstellungen - Hinweise zur Umgebung des Lernens - Ziel: Vorher-Nachher-Vergleich
	Beobachtungsprotokolle	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensionen der Lernumgebung - Interaktionsformen - Formen des Wissenserwerbs
Lernstufen	Interviews und Beobachtungsprotokolle	Systematisierung und Charakterisierung des Lernens

Abbildung 8: Zugangsweisen zur Untersuchung des Materials.

Die Verbindung dieser unterschiedlichen Dimensionen zur Rekonstruktion von Lernen findet einmal innerhalb von Falldarstellungen statt. Dazu wurden die unterschiedlichen Perspektiven auf die Interviews und Workshops einzeln zusammengeführt und zu einer Darstellung zusammengefügt. Darüber hinaus erfolgte eine Bündelung der verschiedenen Ebenen der Rahmenbedingungen zu einer zusammenfassenden Betrachtung. Die Ergebnisse der Analyse werden – differenziert nach den Falldarstellungen und den Rahmenbedingungen – in Kapitel 5 dargelegt.

Nachdem beschrieben wurde, wie Lernen aus dem Material rekonstruiert wurde, stellt sich die Frage, ob die Lernprozesse überhaupt diesem spezifischen Kontext des Lernens zugeordnet werden können.

Exkurs: Kann das Lernen speziell diesem einen Kontext zugeordnet werden?

Es stellt sich die Frage, ob das, was als Lernen in dieser Arbeit rekonstruiert wird, auch tatsächlich einem spezifischen Kontext zugeordnet werden kann. Schließlich könnte es auch sein, dass die Teilnehmenden sich die Lernzuwächse auch in anderen Umgebungen angeeignet haben. Dem ist entgegen zu halten, dass Lernen zum einen – wie unter dem Punkt 2.2 erläutert – ohnehin nicht nur einem Kontext zugeordnet werden kann, sondern im Individuum selbst abläuft. Zudem sind immer – auch beim formellen Lernen – potenziell auch andere Einflussnahmen auf Lernen denkbar als nur eine spezifische Lernumgebung.

Des Weiteren lässt sich mit Fromme (2001) argumentieren, der den Begriff der „Intervention“ sowie den der Selbsttätigkeit der Lernenden zugrunde legt. Er geht davon aus, dass Lernende auch ohne Einwirkung lernen und (pädagogisches) Handeln eine Form von Intervention darstellt. „Der Begriff der Intervention bezeichnet also eine Einmischung in ein bereits unabhängig davon ablaufendes Geschehen. Damit wird im Begriff der Intervention die Selbsttätigkeit akzeptiert und pädagogisches Handeln als ein zusätzlicher Impuls oder Eingriff gefasst, der sich zu den bereits laufenden Prozessen in Beziehung setzen muss“ (Fromme 2001, S. 412). Das heißt, dass immer schon etwas „abläuft und zunächst außerhalb der pädagogischen Verfügungsgewalt liegt“ (Fromme 2001, S. 412).

Außerdem stellt Fromme (2001, S. 417) fest, dass pädagogische Intervention nur einen Anlass zur Selbstveränderung darstellen kann. Es kann aber nicht nur einseitig der äußere Faktor der Einwirkung gesehen werden, auch die individuellen Faktoren der lernenden Person müssen Berücksichtigung finden: „Auch auf der personalen Ebene können Irritationen durch etwas Neues in Richtung Abweichung oder auf Innovation aufgelöst werden. Im ersten Fall wird das Irritierende abgewehrt, im zweiten Fall kann es als Anlass zur Selbstveränderung gedeutet werden. Voraussetzung da-

für ist zunächst, daß das Neue für den Lernenden bedeutsam ist. [...] Zweitens entsteht eine Lernsituation nur dann, wenn der Lernende mit seinem Vorwissen auf eine Grenze stößt, [...]. Insofern ist das jeweilige Vorwissen auch entscheidend dafür, ob und in welcher Weise jemand überhaupt irritiert wird und ob daraus eine Lernsituation wird“ (Fromme 2001, S. 420).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich mögliches Lernen diesem spezifischen Kontext zuordnen lässt, weil in diesem Zusammenhang Erfahrungen gemacht werden, die im Anschluss verarbeitet werden und zu Lernen führen – oder eben auch nicht. Dies hängt davon ab, welche Erfahrungen die Menschen machen und, ob bzw. wie sie diese aufgreifen und, ob und auf welche Weise sie die Erfahrungen verarbeiten und sich dadurch auch verändern. Dies gilt es unter der Perspektive der Nutzung und Inanspruchnahme von vorhandenen Gelegenheits- und Ermöglichungsstrukturen (vgl. Rauschenbach 2009) herauszuarbeiten.

In diesem Kapitel wurden die Auswertung des Materials explizit vorgestellt sowie der zugrunde liegende Lernbegriff definiert. Dennoch: „Einsicht in die spezifische Gestalt des Lehr-Lernprozesses gewinnt man also erst durch die Auswertung konkreter Bildungssituationen“ (Hof 2007, S. 36). Daher sollen die bislang theoretischen Herangehensweisen im Folgenden mit Inhalt gefüllt und anhand von Beispielen aus dem empirischen Material beschrieben werden.

5. Empirische Ergebnisse

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist die Tatsache, dass das Lernen in informellen Kontexten als Analysekategorie weder theoretisch noch empirisch voll erfasst ist. Nachdem auf einer theoretischen Ebene in Kapitel 2 und 4 eine Klärung der zugrundeliegenden Definition sowie der Phänomene erfolgt ist, die in die Auswertung miteinbezogen werden sollten, liegt der Fokus der Empirie zum einen darauf, neben den Inhalten auch die Lernformen und -modalitäten aus dem Material zu rekonstruieren. Darüber hinaus geht es auch darum, verschiedene Dimensionen informellen Lernens auseinanderzuhalten, die bei der Betrachtung dieser Lernform häufig vermischt werden: die Ebene der Person, die soziale sowie die organisationale Ebene.

Dazu werden auf Basis der kategorialen Auswertung und der Feinanalyse der Interviews sowie unter Hinzuziehung der Protokolle der Workshops, die das Verhalten und die Rolle der Personen in den Gesprächsrunden beschreiben, jeweils Portraits der einzelnen Interviewpartner verfasst. Das Ziel besteht darin, für Lernen relevante Aspekte auf der individuellen Ebene zu rekonstruieren sowie die verschiedenen Inhalte, Formen und Modalitäten des Lernens in informellen Kontexten in den Blick zu nehmen. Die Auswertungsergebnisse der Interviews werden unter Kapitel 5.1 differenziert nach den Personen ausgeführt.

Nach der Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu den Personen wird ein weiterer Schwerpunkt auf die Darstellung der Lernumgebung (Kapitel 5.3.) gelegt. Hier werden die Rahmenbedingungen analysiert und daraufhin diskutiert, welche Partizipations- und damit Lernmöglichkeiten sie (implizit) enthalten. Darüber hinaus werden relevante Einflussfaktoren auf Lernen, differenziert nach dem sozialen Kontext (5.3.1) und der interaktiven Dimension (5.3.2) in den Blick genommen. Diese Differenzierung zeichnete sich während der Analyse aus dem Material ab, da diese Faktoren von allen Befragten thematisiert wurden und demzufolge als Einflussgröße für Lernen aufgefasst wurden.

5.1 Die Perspektive der Subjekte

Die Portraits der Interviewpartner enthalten jeweils Angaben zur Person und ihrer Selbstpräsentation, zur Rolle im Projekt, zur emotionalen Dimension, also in Bezug auf welche Aspekte die Person emotional verstrickt ist, sowie zur Bedeutung, die die Tiere in der Perspektive des Befragten einnehmen. Darüber hinaus werden wichtige Themen der Interviewpartner, Motive, implizite Vorstellungen von Lernen, die Problemdefinition und der Bezug zur Vorgeschichte thematisiert. Auch werden die Inhalte des Lernens, die auf Basis der Analyse aus dem Material rekonstruiert werden konnten, ausführlicher dargestellt. Wie beschrieben, handelt es sich bei den Workshops nicht um einen formalen Kontext des Lernens, der über ein Curriculum verfügt, sondern um einen Ort der Thematisierung und des Austausches von Wissen. Dementsprechend sind die Lerninhalte, die rekonstruiert wurden, kein vermitteltes Wissen. Vielmehr sind dies Themen, die von den Beteiligten für bedeutsam gehalten und aufgegriffen werden. Dabei kristallisierten sich vor allem drei unterschiedliche Bereiche des Lernens heraus: Es konnten – unter Berücksichtigung von Illeris' Lernmodell (2010, S. 103) – Veränderungen auf der kognitiven Ebene – hierzu zählen Wissen oder Fertigkeiten –, auf der psychodynamischen Ebene, beispielsweise Veränderungen von subjektiven Sichtweisen, sowie Veränderungen auf der Ebene sozialer Prozesse herausgearbeitet werden.

Kognitives Wissen bezieht sich vor allem auf Fachwissen und damit auf den Gegenstand des Projektes. Es verhilft den Befragten dazu, ein besseres Verständnis für die Spezifika der betreffenden Tierart zu entwickeln, aber auch Lösungsansätze zu beurteilen und zu diskutieren. Daher wird das Fachwissen differenziert in fachliches Wissen bezüglich der speziellen Tierart sowie in Bezug auf mögliche Ansätze zur Problemlösung. Darüber hinaus wird in den Interviews häufig auf die Erfahrungen der anderen Verbände oder TeilnehmerInnen verwiesen. Somit handelt es sich hierbei nicht um Erfahrungswissen, das sich die jeweiligen Interviewpartner selbst angeeignet haben, sondern um ein Erfahrungswissen „2. Ordnung“. Voraussetzung hierfür ist, dass die anderen Teilnehmenden, deren Wissen oder Erfahrungen übernommen werden, als ExpertInnen hierfür angesehen und als glaubwürdig eingeschätzt werden. Außer-

dem wurden Lernergebnisse rekonstruiert, die sich dem Bereich der psychodynamischen Dimension und sozialen Prozessen zuordnen lassen. Dies können persönliche Erkenntnisse wie die Ansichten über andere TeilnehmerInnen sein oder auch Reflexionen über die Konsequenzen für eigenes Verhalten, die aus dem Projekt gezogen werden. Bezogen auf die Art und Weise, wie gelernt wird, wird eine Unterteilung vorgenommen, zum einen in Lernformen, also ob das Lernen beispielsweise einen selbstgesteuerten oder inzidentellen Charakter aufweist. Zum anderen wurde nach den Modalitäten von Lernen gefragt, beispielsweise dem Lernen durch Diskussion oder innerhalb von gemeinsamen Aktivitäten. In einem abschließenden Vergleich jeweils der beiden Interviews werden die Veränderungen herausgearbeitet und auf dieser Ebene Lernergebnisse rekonstruiert. Damit entsteht für jeden Interviewpartner eine detaillierte Beschreibung über Lerninhalte und Lernformen, die in Kapitel 5.2 in einem Zwischenfazit zusammengefasst wird.

5.1.1 Herr Reinhold – der Pragmatiker

Herr Reinhold vertritt im Projekt die Interessen der GrundstückseigentümerInnen. Von sich selbst berichtet er im ersten Interview, dass er Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Jagdgenossenschaften eines Landwirtschaftsverbands ist. Es beschreibt seine Arbeit als „absolutes Ehrenamt“, damit verstärkt er den Begriff des Ehrenamtes und betont, wie viel Aufwand dieses macht und, dass er nicht dafür entlohnt wird (1. Interview, 10 ff.). Daran zeigt sich aber auch seine Identifikation mit dieser Arbeit und sein Engagement aufgrund der Bedeutung, die er dieser zumisst, andernfalls würde er diese Tätigkeit nicht ehrenamtlich ausüben.

Reinhold ist auf einem landwirtschaftlichen Betrieb aufgewachsen und lebt dort noch immer. Indem er dies herausstellt macht er deutlich, dass er die Perspektive der GrundstückseigentümerInnen auch aus eigener Sicht gut nachvollziehen kann. Zugleich hebt er sich mit dem Hinweis, dass er sich mit der Landwirtschaft gut auskennt, als Experte von unwissenden Teilnehmenden – er bezeichnet diese als Laien – ab (1. Interview, 86 ff.). Darüber hinaus ist er regional sehr gut vernetzt. Er steht in

Kontakt mit in der Landwirtschaft und in der Jagd tätigen Personen und tauscht sich mit ihnen über ihre Probleme aus. Insgesamt zeigt er sich damit der Praxis sehr nahestehend und argumentiert auch mit der Unterscheidung von Theorie und Praxis: *„damit wir Lösungen finden, das ist im Schwarzwildbereich genauso, die kann man ja nicht irgendwie, vom Schreibtisch aus kann man nix lösen, das muss man alles vor Ort machen. Und [...] es darf halt nicht dann zu theoretisch werden das Ganze“* (1. Interview, 320 ff.). Auch im zweiten Interview präsentiert sich Reinhold als Praktiker und beschreibt sich selbst mit folgenden Worten *„ich komme ja mehr aus der Praxis“* (2. Interview, 110). Seine darin zum Ausdruck kommende pragmatische Sichtweise zeigt sich beispielsweise auch in seiner Sicht auf das Töten der Tiere, das er als *„Nutzung natürlicher Ressourcen“* (1. Interview, 442) bezeichnet. Er hat damit ein in seinen Augen realistisches Verhältnis zur Natur (vgl. 1. Interview, 408 ff.). Auch in dieser Einschätzung hebt er sich selbst von anderen Personen ab, beispielsweise von TierschützerInnen, welche die Tierart seiner Meinung nach zu sehr in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen: *„Weil sie halt nur das Tier sehen, ob das jetzt im Bestand gefährdet ist oder nicht gefährdet ist“* (2. Interview, 191 f.).

Seine Selbsteinschätzung als Praktiker zeigt sich auch darin, dass er teilweise unsicher ist, ob er viel zu der Wildtierthematik beitragen kann. So lautet seine Antwort auf die Frage, welche Ansicht er zu den Populationsdynamiken hat, dass er nicht weiß, ob er eine *„vernünftige Antwort geben kann“* (1. Interview, 68), weil er bislang nur an zwei Workshops teilgenommen hat – allerdings haben zu diesem Zeitpunkt lediglich drei Workshops stattgefunden. Dieses Selbstbild zeigt sich auch im zweiten Interview als er seine Kompetenz hinsichtlich der Einschätzung des Vorgehens innerhalb der Workshops anzweifelt: *„Kann ich eigentlich schwer beurteilen, [...] ich hab's [...] ohne Wertung aufgenommen, so wie das jetzt abgelaufen ist, von daher. Ja, das kann man schon so machen, aber ich kann's eigentlich nicht beurteilen“* (2. Interview, 110 ff.). Hier wird aber auch deutlich, dass er die Bereiche trennt, in denen er sich selbst als kompetent ansieht und die Bereiche, in denen er über kein breites Wissen verfügt. D.h. er erklärt sein Wissen nicht für allumfassend, sondern stellt fest, dass er als Praktiker zu bestimmten Themen weniger sagen kann. Er verortet seine eigene Kompetenz im Bereich der Erfahrung in Bezug auf die Landwirtschaft. Darüber hin-

aus stellt Reinhold sich selbst als Optimist und Menschen mit einer positiveren Einstellung als andere TeilnehmerInnen (vgl. 1. Interview, 354 ff.) dar. *„Aber ich bin ja Optimist [...] mein ganzes Leben lang schon Optimist. Deswegen, weil ich sag, wenn ich immer Hoffnung gehabt hab, dass immer irgendwas besser wird, dann lebt sich's leichter [...]. Man verzweifelt nicht so leicht und sieht immer noch irgendwas Positives, wo ein anderer sagt ‚also wenn das noch positiv ist‘“* (1. Interview, 150 ff.). Demzufolge glaubt er auch an die „Einsichtigkeit“ von Menschen: *„wären wir dann letztendlich auch bereit, dass wir da auf unsere Leute zugehen und sagen, es sind Lösungen da, das kann man in einem vernünftigen Rahmen einbringen und da glaub ich an die Einsichtigkeit“* (1. Interview, 130). Reinhold versucht also – sofern sinnvolle Lösungen vorliegen – im Rahmen seiner Tätigkeit als Sprecher der Arbeitsgemeinschaft auf seine Mitglieder dahingehend einzuwirken, dass diese dem Projekt und den Maßnahmen gegenüber den Tieren positiv gesonnen sind.

Dem Projekt steht Reinhold ambivalent gegenüber: Auf der einen Seite kritisiert er, dass wenig passiert ist, also bislang kaum eine Umsetzung von Maßnahmen stattgefunden hat. Außerdem beschreibt er die Interaktionen als zu emotional, hier hätte er sich mehr Sachlichkeit gewünscht. Die Hindernisse, die das Fortkommen im Projekt erschwert haben, sieht er vor allem in Kommunikationsschwierigkeiten und den unterschiedlichen ideologischen Ansichten der VerbandsvertreterInnen. Auf der anderen Seite äußert er sich positiv über das Projekt, er hat sich *„gefremt [...], dass überhaupt was gemacht wird“* (2. Interview, 33) und stellt fest, dass wirkungsvolle Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt wurden. Reinhold betrachtet das Projekt als Prozess, also als ein langfristiges Geschehen. Das übergeordnete Ziel sieht er darin, einen Kompromiss zu finden, mit dem alle zufrieden sind

In Bezug auf das Projekt erläutert er auch, warum der Start als schwierig einzuschätzen ist, und welche Rolle der Verband bzw. er als Verbandsvertreter dabei einnehmen. Der Verband steht neuen Projekten zunächst abwartend gegenüber, da die GrundstückseigentümerInnen in anderen Wildtiermanagementprojekten schlechte Erfahrungen gesammelt haben. Hier wurden die LandwirtInnen mit den durch die Projekte neu entstandenen Problemen *„im freien Fall gelassen“* (1. Interview, 31 f.).

In der Folge wurden die Tiere überwiegend als Schädlinge begriffen, was in Reinholds Augen nicht das Ziel solcher Projekte sein darf (1. Interview, 38 f.). Daher sei es wichtig, zunächst für Akzeptanz des Projektes innerhalb der Gruppe der Bodeneigentümer zu sorgen und über die Fakten und Möglichkeiten zu berichten, damit die negativen Erfahrungen der GrundstückseigentümerInnen das Wildtiermanagementprojekt nicht beeinträchtigen. Der Verband versucht an dieser Stelle zu vermitteln und durch die Kenntnis der Fakten die Verbandsmitglieder zu überzeugen. Seiner Meinung nach ist es wichtig, in einem ersten Schritt Akzeptanz zu schaffen, um anschließend die Probleme zu lösen (1. Interview, 22).

Dementsprechend ist die Rolle, die Reinhold während des Projektes einnimmt, vor allem in der Vermittlung zwischen den Mitgliedern seines Verbandes und dem Projektteam zu sehen. Hierzu möchte er sich im Projekt Informationen aneignen und nimmt die Workshops stärker als Chance zur Aufnahme von Informationen als zur aktiven Mitarbeit wahr. Dies begründet er einmal mit dem Hinweis, dass seine Kompetenzen vorwiegend in der Praxis liegen und zum anderen mit der Ansicht, dass es wichtig sei, dass in Wildtiermanagementprojekten im Allgemeinen nur ein „Kopf“ agiere, der die Verantwortung trägt und Entscheidungen fällt. An diesen Leiter müssten sich die anderen Beteiligten anpassen, dadurch werde insgesamt die Arbeit erleichtert (vgl. 2. Interview, 120 ff.). Für Reinholds Engagement im Projekt ergibt sich daraus, dass er teilnimmt und mitarbeitet, nicht aber – wie manche andere Teilnehmende – an der Führung oder dem Team des Projektes zweifelt oder versucht, deren Rollen zu untergraben. Auch aus der Analyse der Workshopprotokolle ergibt sich ein eher passives Verhalten Reinholds, er hat sich erst im Abschlussworkshop aktiv beteiligt. Hier sprach er sich etwa für ein Komplettpaket an Maßnahmen aus und gab einen Einblick in die Probleme der Landwirtschaft in Bezug auf bestimmte Lösungsansätze. Zudem argumentierte er auf der rechtlichen Ebene, die bereits einige Maßnahmen ausschließt, die dann nicht mehr diskutiert werden müssen. Insgesamt war zu beobachten, dass Reinhold auf einer sachlichen Ebene verblieb; dieses Verhalten deckt sich mit seiner Selbstpräsentation in beiden Interviews.

Über die eigentlichen Inhalte des Projektes spricht er jedoch kaum, vielmehr widmet er sich aus seiner pragmatischen Perspektive und der engen Verbundenheit mit der

Praxis heraus den Problemlagen der Landwirtschaft. Ausgangspunkt ist die konkrete Situation der landwirtschaftlichen Betriebe. Er spricht davon, dass die Eigentümer von der Bewirtschaftung der Flächen leben und im Falle von Schäden teilweise immense Einbußen verzeichnen. Vor allem in Bezug auf die Situation der GrundstückseigentümerInnen, die er aus eigener Erfahrung kennt, ist Reinhold emotional verstrickt. Ableiten lässt sich daraus auch ein Motiv zur Teilnahme am Projekt: Er möchte damit einen Beitrag zur Lösungsfindung leisten. Dies geschieht aus seiner Perspektive vor allem, um die eigene Sichtweise sowie die Erfahrungen und Probleme der GrundstückseigentümerInnen einzubringen (vgl. 2. Interview, 262 ff.). Daher erwartet er auch von dem Projekt, dass die Teilnehmenden die Dringlichkeit wahrnehmen, Lösungen – speziell für die Probleme in der Landwirtschaft – zu finden und umzusetzen. Damit signalisiert Reinhold ein starkes Interesse an der Entwicklung von Lösungsstrategien.

Neben den oben genannten Motiven, am Projekt mitzuarbeiten, lässt sich bei Reinhold ein Lernmotiv ableiten: *„man bildet sich ein, jedes Wissen, was man mehr hat, dient der Argumentation, dass sich das Ganze mehr zum Guten wendet“* (2. Interview, 390 f.). Obwohl er sich eher als Praktiker denn als Theoretiker versteht, nimmt er teil, um neues Wissen für die Untermauerung seiner Argumentation zu gewinnen und damit letztendlich den Ausgang des Projektes für ihn positiv gestalten zu können. Insgesamt steht er aufgrund seiner Erwartungshaltung und seinen Motiven den Inhalten in den Workshops offen gegenüber – dies ist zugleich eine Voraussetzung für Lernen.

Auch in der Suche nach geeigneten Problemlösungsansätzen zeigt er sein pragmatisches Denken, wie sich in seinen Erläuterungen zum Verhältnis zwischen Mensch und Tier bzw. zwischen Mensch und Natur verdeutlicht. Ihm ist es wichtig, Akzeptanz für die Tiere zu schaffen (1. Interview, 482), ohne aber einer Vermenschlichung von Tieren Vorschub zu leisten *„Walt Disney ist deswegen mein Schimpfwort immer. Weil Walt Disney hat den Fehler gemacht, ich schau es selber gern an, hab's immer gern geschaut, der hat jedem Tier eine Seele als solches gegeben. Und dadurch hat er's vermenschlicht und der normale Bürger halt, der kann das nicht mehr auseinander-*

halten“ (1. Interview, 412 ff.). Reinhold ist demzufolge an einem pragmatischeren Verhältnis zu Tieren gelegen (vgl. 1. Interview, 172 ff.), da es dadurch leichter wird, Akzeptanz für bestimmte Maßnahmen gegen die Tiere zu erhalten. Daraus erklärt sich auch, dass Reinhold keine emotionale Bindung an die spezielle Tierart aufweist und die Tiere auch keine besondere Stellung in seiner Sichtweise einnehmen. Er bezeichnet sie im ersten Interview als „*intelligente Tiere*“ (1. Interview, 76) oder auch als Wildtiere, stellt aber auch fest, dass diese Probleme bereiten und es aus Gründen der Schadensminimierung sinnvoll ist, sie zu regulieren. Außerdem plädiert er dafür, Pragmatismus im Handeln walten zu lassen, damit die „*Ideologie ein bisschen zurücktreten*“ kann (2. Interview, 121). Auch hier zeigt sich, dass ihm an einer Lösung der Probleme gelegen ist und er erwartet, dass einige Verbände versuchen sollten, ein wenig pragmatischer zu sein, und ihre Ideologien nicht überzubewerten. Weiterhin ist ihm eine ganzheitliche Perspektive wichtig, die er bei einigen Teilnehmenden vermisst.

Die neuen Einsichten und Erfahrungen Reinholds lassen sich unterteilen in Fachwissen sowie Erfahrungswissen, wobei festzustellen ist, dass der Anteil des Erfahrungswissens, das er sich während des Projektes angeeignet hat, überwiegt. Im Bereich des Fachwissens benennt Reinhold *in Bezug auf die spezielle Tierart* folgende Aspekte, die ihm im Anschluss an das Projekt bekannt sind. Es wurde etwas über das Verhalten der Tiere, wie beispielsweise Standortverhalten, Lebenswandel und Ausbreitung gelernt: „*Also ich hab in Bezug auf Informationen, sprich über die Tiere und Verhalten und so, [...] also das, was die Wissenschaft aufgezeigt hat, wie durch die Besenderung und so weiter, versteh ich jetzt das Ganze, wie soll ich denn sagen, die Ausbreitung oder den Lebenswandel einfach gesagt besser*“ (2. Interview, 251). Hier zeigt sich, dass das Tier mit seinen speziellen Eigenarten Reinhold durch die Zusammenarbeit mit dem Projektteam – der Wissenschaft – deutlicher geworden ist. Er hat den Eindruck, das „Ganze“ besser zu verstehen, dies ist somit ein Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis der Tierart.

Darüber hinaus weiß er nun etwas über die Wirkung von Lösungsstrategien und kann die verschiedenen Alternativen differenzieren. „*Also die Erkenntnis ist äh, dass Jagd, [...] in so befriedeten Bezirken nicht ist, das war mir schon klar. [...] Aber dass man*

*äh die Möglichkeiten, die also die Wissenschaft gesagt hat [...], das war für mich also Neuland, das war plausibel** (2. Interview, 310 ff.). Hier stellt er die Möglichkeiten heraus, die verschiedene Maßnahmen bieten²⁴. Aber er stellt hier nicht nur fest, dass und was er gelernt hat, sondern bewertet die neuen Erkenntnisse als „plausibel“.

Das Erfahrungswissen, das Reinhold nun dazu gewonnen hat, bezieht sich zum einen auf die Schäden, die durch die Tiere angerichtet werden: *„also was ich so weiß ist, da sind Schäden im Raps. Die sind im Raps äh enorm, weil das dann immer Totalschäden sind. Weil sich der dann nicht mehr soweit regenerieren kann, weil die Zeit davon läuft. Getreide meint man immer, das wird wieder, aber wenn man mit den Leuten spricht oder den Landwirten spricht, die sagen das sieht aus, als wenn's wieder wird, wieder grün steht. Aber es kommen keine Körner in den Tank [...], die werden dann zu wenig die Körner“* (1. Interview, 86). Hier berichtet Reinhold davon, dass er im Gespräch mit VertreterInnen der Landwirtschaft etwas über die Schäden herausgefunden hat, die durch den Abiss der Tiere verursacht werden, die für den Laien zunächst nicht nach einem massiven Schaden aussehen.

Durch die Workshops und die Erfahrungsberichte anderer hat sich auch die Sicht auf die jeweiligen Problemlagen der Gruppen erweitert: *„also ich krieg so, wenn ich ehrlich bin, ich hab jetzt, glaub ich, [...] durch die äh Workshops mitkriegt, dass die Probleme eigentlich noch größer sind, als ich gemeint hab“* (1. Interview, 327 ff.). Obwohl Reinhold ein selbst durch Wildtierschäden Betroffener ist, war ihm bis zu den Workshops nicht bewusst, welches Ausmaß diese einnehmen können und hat dies schon zu Beginn des Projektes erfahren.

Darüber hinaus haben sich für Reinhold bestehende Vorurteile gegenüber den anderen Teilnehmenden bestätigt. Als wichtigste – als von ihm zuerst genannte – Erkenntnis bezeichnet Reinhold Ansichten im Umgang mit anderen Beteiligten: *„Ja, neue Erkenntnisse dahingehend, äh, dass sich meine Ansichten im Umgang mit den*

²⁴ Aus Gründen der Anonymisierung wurden die konkreten Maßnahmen aus diesem Zitat entfernt, da aus diesen ein Rückschluss auf die Tierart möglich ist.

anderen bestätigt haben. [...] Ja genau. Dass, also dass grad äh was einzelne Gruppierungen anbetrifft, also [...] manche Probleme haben, da aufeinander zuzugehen, um da Lösungen zu schaffen für den, der den Schaden hat. Weil sie halt den Schaden nicht sehen oder nicht sehen wollen“ (2. Interview, 181 ff.). Seine Einschätzung der anderen beteiligten Gruppen hat sich durch die Teilnahme am Projekt somit nicht verändert, aber ihm sind gewisse Verhaltensweisen erneut aufgefallen, so dass er sie hier thematisiert. Durch das Verhalten der anderen wird seiner Meinung auch das Fortkommen im Projekt behindert (vgl. 2. Interview, 191 ff.).

In diesem Zusammenhang thematisiert Reinhold, dass er anhand der Mitarbeit im Projekt, die Verhaltensweisen anderer TeilnehmerInnen kennengelernt hat. An unterschiedlichen Beispielen soll einmal verdeutlicht werden, wie diese Erkenntnisse aussehen können. So verweist Reinhold darauf, dass seine Beobachtung darin besteht, *„dass sie [die anderen TeilnehmerInnen, N.C.] massiv ihre Interessen vertreten und das ist für mich schon eine äh Erkenntnis“ (2. Interview, 285 f.).* Damit konstatiert er, dass die anderen sich sehr vehement in ihrem Bestreben verhalten, ihre eigenen Interessen durchzusetzen, eine Tatsache, die ihm zuvor nicht bewusst erschien. Derartiges Verhalten scheint ihm erfolgreich zu sein. Entsprechend zieht er daraus für sich selbst den Schluss, *„dass man zukünftig weiter Druck ausüben muss, damit da was passiert, dass die Lösungsansätze auch genutzt werden, das ist meine zukünftige Perspektive und da werde ich mich auch massiv dran beteiligen. Mit allem was ich hab. [...] Ja, sei es als Vertreter des Grundeigentums, also und, dass ich mich bei öffentlichen Veranstaltungen, wo ich ein Rederecht habe, oder in Diskussionen einbringe. So, so sehe ich das. Mit dem Wissen, das ich jetzt daraus gewonnen habe“ (2. Interview, 170 ff.).* Verallgemeinernd könnte man festhalten, dass er konkrete Vorstellungen davon gewonnen hat, wie er zur Durchsetzung seiner eigenen Interessen beitragen kann und welche Handlungsoptionen für ihn dazu bestehen; Reinhold hat also neue Handlungsstrategien erlernt.

Ferner merkt er an, dass er – ausgelöst durch das Projekt – eine stärkere Achtsamkeit in Bezug auf Informationen über die Tiere erworben hat. *„Ja, man ist aufmerksamer. Man nimmt also äh schneller wahr, man ist einfach äh noch sensibler geworden, sag ich jetzt einmal. Das stimmt eigentlich schon. Als Beteiligter ist man noch sensib-*

ler geworden, damit man wirklich an Informationen alles aufnimmt, was man was man kriegen und aufnehmen kann, also von daher bin ich in Richtung Tiere schon sensibler geworden. [...] Ja, ja zur Äh Wissensaufnahme, also als solches, zur Information. Äh vorher hat man zwar auch schon Probleme gehabt als solches, die hat man auf den Punkt zu lösen versucht, aber jetzt Äh sieht man halt oder man bildet sich ein, jedes Wissen, was man mehr hat, dient der Argumentation, dass sich das Ganze mehr zum Guten wendet“ (2. Interview Reinhold, 381 ff.). Reinhold spricht davon, dass er in Bezug auf Informationen über die Tiere sensibler geworden sei, diese Informationen dienen für ihn der verbesserten Argumentation, um der Lösung des Wildtierproblems näher zu kommen. Insofern hat auch hier ein Wandel stattgefunden: Zunächst hat Reinhold die Workshops nicht vor dem Hintergrund einer Informationsaufnahme besucht, nun jedoch begreift er den Besuch als zusätzliche Chance, Wissen über die Tiere und ihren Lebenswandel zu erwerben.

Anhand des Projektes ist Reinhold bewusst geworden, dass es keine Patentlösung geben kann und regional bedingt verschiedene Lösungsansätze sinnvoll sein können. Dies kann als ein Prozess der Differenzierung von Perspektiven und insofern als Lernen aufgefasst werden. Zudem konnten auch zwischen den zwei Interviews Unterschiede in der Beurteilung von Lösungsansätzen festgestellt werden. So äußert sich beispielsweise Reinhold wie folgt: „Also Äh, das heißt, dass meine Erkenntnis daraus, [...] die ich da gewonnen hab, dass es die Lösung, die einzige Lösung, nicht gibt. Also man braucht [...] vieles dazu [...], man kann nicht an allen Orten den gleichen Lösungsan_ also das Ziel schon, aber die Lösungsansätze werden unterschiedlich sein“ (2. Interview, 298 ff.).

Da Reinholds Perspektive vor allem darauf abzielt, eine Lösung zu erlangen, die nur durch Veränderungen erreicht werden kann, hat er ebenfalls Reflexionen über die Probleme solcher Wildtiermanagementprojekte angestellt. So sei es nach Reinhold „verdammmt mühsam, dass wir da in der Richtung in unserem Land was vorwärts bringen [...]. Man hätte ja die Möglichkeiten, jetzt speziell mit der Jagd, dass man Schonzeitaufhebungen macht oder so“ (2. Interview, 328 ff.). Hier hat er festgestellt, dass es schwierig ist, neue Dinge voranzubringen und einen Wandel zu veranlassen.

Des Weiteren ist Reinhold aufgefallen, dass die (öffentliche) Befassung mit dem konkreten Wildtierproblem zugenommen hat. Außerdem ist ihm positiv aufgefallen, dass das Tierproblem angegangen wurde und dadurch in den Blick der Öffentlichkeit gerückt wurde: *„Der Erfolg ist der, dass man jetzt schon mal drüber spricht, dass Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt wurden, die auch funktionieren würden, davon bin ich überzeugt“* (2. Interview, 143 ff.).

Die Art des Lernens, die Reinhold in den Interviews zum Ausdruck bringt, lässt sich als inzidentelles Lernen beschreiben. Es zeigt sich, dass er sich seiner neuen Erkenntnisse erst im Nachhinein bewusst wird. Die vorherrschenden Lernmodalitäten sind zum einen der Austausch innerhalb von Netzwerken, wenn er sich beispielsweise mit anderen GrundstückseigentümerInnen über ihre Probleme mit den Wildtieren austauscht, oder sich mit Kollegen aus dem Feld der Landwirtschaft, die ebenfalls am Projekt teilnehmen, bespricht. Des Weiteren stellt er fest, von neuen Sachverhalten durch Diskussionen und Vorträge in den Workshops erfahren zu haben: *„Ja, das hab ich in diesen Workshops eigentlich da erfahren. Und in der Zusammenfassung, weil es hat ja jeder eigentlich so sein einbringen können, was er weiß“* (2. Interview, 318 ff.).

Beim Vergleich der beiden Interviews ist festzustellen, dass sich keine grundlegenden Änderungen in seiner Sichtweise rekonstruieren lassen. In beiden Interviews zeigt sich die ganzheitliche, pragmatische Perspektive Reinholds. Außerdem ist festzuhalten, dass er zwischen Fachwissen und Wissen aus Erfahrung unterscheidet. Er bezeichnet sich selbst nicht als Experten für Wildtiere und ist daher der Auffassung, bestimmte Antworten nicht geben zu können (vgl. 1. Interview, 80). Seiner Meinung nach ist Fachwissen notwendig zur Beurteilung bzw. zum Vorschlagen neuer Alternativen, denn, dass bewährte Methoden wie z.B. die Jagd funktionieren, zeigt sich nach eigener Aussage durch Erfahrung, aber die Einschätzung von der Funktionalität neuer Ideen überlässt er anderen. Seiner Meinung nach ist Kompetenz an Fachwissen gekoppelt: Die Wissenschaft – in diesem Fall die BiologInnen – verstehen davon – hier bezieht er sich auf mögliche Lösungsmaßnahmen – mehr als „wir Laien“ (1. Interview, 230 ff.). Jedoch ist anzumerken, dass er weniger Zeit auf die Selbstdarstel-

lung verwendet, stattdessen bezieht er sich stärker auf für ihn bedeutsame Themen, wie beispielsweise die Praxis. Daran zeigt sich, dass es ihm stärker darum geht, die Probleme der GrundstückseigentümerInnen und damit die Ebene der Praxis in den Vordergrund zu stellen als seine eigenen Ansichten.

Des Weiteren wird deutlich, dass Themen wie seine pragmatische Herangehensweise, die Erhaltung der Wirtschaftlichkeit der LandwirtInnen durch die schnelle Lösungsfindung und die ganzheitliche Perspektive bestehen geblieben sind. Hingegen bezieht er sich im zweiten Interview weniger auf andere Wildtiermanagementprojekte wie auch auf das in seinen Augen problematische Mensch-Tier-Verhältnis. Neu sind folgende Aspekte: Reinhold thematisiert im zweiten Interview deutlich häufiger und differenzierter die Probleme und Hindernisse im Projekt und weist auf die dringende Umsetzung der Maßnahmen und damit der Problemlösung hin, so dass durch das Projekt eine Verschiebung in der Wichtigkeit der Themen stattgefunden hat. Außerdem betont Reinhold die politische Dimension von Wildtiermanagementprojekten im Allgemeinen. Scheinbar ist ihm diese durch das Projekt deutlich geworden, da er nun seine Relevanz auf diesen Aspekt setzt.

5.1.2 Herr Mecklenburg – der analysierende Beobachter

Herr Mecklenburg ist Leiter eines Referats innerhalb eines Tierschutzvereines, der sich selbst gleich zu Beginn des ersten Interviews als vielfältig tätigen Menschen darstellt: *„und arbeite seitdem auf dieser Position, die sich denn inhaltlich sicherlich noch entwickelt hat und nach wie vor weiterentwickelt. Aufgrund der ja Entwicklung auf europäischer Ebene oder auch auf Landes- und nationaler Ebene kommen halt ständig neue Themen dazu“* (1. Interview, 13 ff.). Außerdem beschreibt er, dass er eine breite Palette an Themen bearbeitet (vgl. 1. Interview, 20 f.), und stellt damit dar, dass er Einblick in viele unterschiedliche Inhaltsbereiche hat. Er beschäftigt sich – beruflich bedingt – auf unterschiedlichen Ebenen mit verschiedensten Themen und bildet sich häufig weiter, da in seinem Arbeitsfeld neue Themen hinzukommen und sich seine Position inhaltlich weiterentwickelt. Damit ist er offen für neue Themen und Inhalte. Auch stellt er dar, dass er sich mit Projektarbeit, Konflikten und naturschutzpolitischen Prozessen auskennt (vgl. 1. Interview, 17ff.). Verbunden in seiner Person

sind somit einerseits der Experte für Projektarbeit und Managementprozesse sowie andererseits der Sachkundige für die spezielle Wildtierart. Seine Expertise für Wildtiere stellt er anhand von Präsentationen seines Fachwissens und fachlicher Argumentation heraus und streut ungefragt Expertenwissen in das Interview ein. Damit macht er deutlich, dass ihm Fachwissen wichtig ist. Dies wird auch dadurch verstärkt, dass er wiederholt auf seinen eigenen akademischen Titel verweist.

Mecklenburg nimmt immer wieder eine objektive, neutrale Beobachterrolle ein, aus der heraus er eine Analyse verschiedener Aspekte des Wildtiermanagementprojektes vornimmt – so widmet er sich einerseits dem Wildtiermanagementprojekt selbst. Diesem gegenüber nimmt er eine differenzierte Haltung ein, da er sowohl positive Aspekte – wie die interdisziplinäre Ausrichtung – als auch kritische Gesichtspunkte – etwa schwierige Interaktionen oder einen unzulänglich ausgearbeiteten Projektantrag – anmerkt. Seiner Meinung nach besteht das übergeordnete Ziel des Projektes darin, Auseinandersetzungen durch die Suche nach geeigneten Maßnahmen zur Problemlösung zu vermeiden: *„das geht hier um Konfliktlösungen eigentlich in dem Projekt und nicht so sehr um ökologische Zusatzinformationen“* (1. Interview 382 f.). Er betrachtet die Workshops als Prozess, darin drückt sich aus, dass er diese als ein längerfristiges und dynamisches Geschehen mit einem offenen Ausgang eingestuft. Außerdem lässt sich zu Mecklenburgs Sichtweise ergänzen, dass es sich bei dem Projekt um eine *„interdisziplinäre Geschichte“* handelt, die *„ja nun nicht äh zu verleugnen“* ist (1. Interview, 412 f.). Hier zeigt sich auch, dass Mecklenburg die Workshops nicht primär als Umgebung ansieht, in der er ökologisches Fachwissen erwerben kann. Demzufolge antwortet er auf die Frage, ob er durch das Projekt neue Erkenntnisse hinzugewonnen hat, zunächst mit *„nö“* (1. Interview, 376). Er ist darüber hinaus aber sehr interessiert am Projekt und möchte auch gern mitarbeiten.

Doch nicht nur das Projekt und seine Ziele, sondern auch das Vorgehen im Projekt analysiert Mecklenburg. Er plädiert dafür, alle Beteiligten mit in die Diskussionen oder Projekte einzubeziehen: *„wenn ja die Vorbehalte im Vorfeld schon da sind ne und wenn man strategisch so unklug ist ehm, die andere Seite so nenn ich sie jetzt mal, nicht von vornherein einzubeziehen [...], aber bei der Wildkatze zum Beispiel ist es so gelaufen, dass die äh, dass die Umweltverwaltung ein eigenes Artenhilfspro-*

gramm hat und eine Wildkatzenstrategie jetzt völlig ohne Rücksprache mit der Umweltverwaltung von der Jagdbehörde erlassen wird und wir um Stellungnahme gebeten werden. Da hab ich denen natürlich denn reingeschrieben ‚ja seid ihr denn nur noch blöd, dass ihr das nicht mit denen absprecht‘. Also das ist, das kann einfach nur Misstrauen schaffen, warum wollen die nicht, dass man das gemeinsam macht“ (1. Interview, 66 ff.). Hier zeigt sich das strategische Denken von Mecklenburg und seine Einschätzung, dass es mehrere Seiten gibt, die in Projekte einbezogen werden sollen und, dass es „strategisch unklug“ wäre, nicht alle miteinzubeziehen, was dann wiederum Wildtiermanagementprojekte belasten kann, da Misstrauen geschürt wird. Darüber hinaus spricht er sich dafür aus, interdisziplinär zusammen zu arbeiten: „und wir wollen ja irgendwo auch vielleicht versuchen, mit unseren Ergebnissen denn auch in Austausch zu kommen mit anderen Bundesländern und wie's da gelaufen ist. Das ist ja auch wichtig, dass man irgendwo mal übern Zaun guckt und sieht, wie läuft es denn bei anderen, haben die vielleicht gute Erfahrungen, die wir hier auch umsetzen könnten. Das muss auch das Projekt leisten“ (1. Interview, 355 ff.). Hier zeigt sich die Perspektive Mecklenburgs: Er denkt interdisziplinär und beschränkt sich nicht auf die regionalen Probleme. Implizit ist in diesen Aussagen zum interdisziplinären Arbeiten auch enthalten, dass er das Lernen aus Erfahrung als wichtigen Faktor ansieht, da er beispielsweise die Zahlen und Erfahrungen anderer nutzen und gegebenenfalls etwas hinzulernen möchte. Außerdem spricht Mecklenburg sich stärker für ein sachliches Vorgehen aus, da er Emotionen nicht als geeignete „Triebfeder“ empfindet, um etwas zu erreichen, da dieses Vorgehen „den Blick verstellt“ (2. Interview, 237 ff.). Damit einhergehend betont er auch wiederholt die enorme Bedeutung, die die Öffentlichkeitsarbeit im Prozess des Projektes einnimmt: „ohne Öffentlichkeitsarbeit kriegt man das einfach nicht hin“ (1. Interview, 442 f.). Ihm ist es wichtig, der Öffentlichkeit die Hintergründe des Projekts zu erklären, Transparenz zu zeigen und damit Akzeptanz innerhalb der Bevölkerung für das Projekt zu schaffen. Für Mecklenburg ist dies ein wesentlicher Faktor, der zum Gelingen des Projekts beiträgt.

Analysen und Beobachtungen stellt Mecklenburg ebenfalls im Hinblick auf seine eigene Situation und Rolle an. So berichtet er von sich selbst, dass er zum Teil weniger anerkannt oder akzeptiert wird, weil er nicht aus dem Bundesland X stammt. Dadurch

aber hat er Distanz zu lokalen Aktivitäten, ist so etwas wie eine außenstehende Instanz. Angestoßen durch das Projekt befindet er sich in einer Art „Zerreißprobe“, so sieht sich Mecklenburg teilweise gezwungen, sein Engagement im Wildtiermanagementprojekt vor seinen Kollegen zu begründen: *„[...] und muss mich sogar fast gegenüber eigenen – in Anführungszeichen eigenen – Leuten, also der eigenen Naturschutzszene sozusagen, immer noch rechtfertigen, dass ich da immer hingehere und zum Teil Verständnis habe für bestimmte Maßnahmen, die da laufen sollen“* (1. Interview, 418 ff.). Da er für den Tierschutz arbeitet, kann er nicht neutral bleiben und sich nicht öffentlich gegen Personen aus dem Tier- oder Naturschutz stellen, die seiner Meinung nach nicht zielführend handeln, indem sie beispielsweise zu emotional agieren (vgl. 1. Interview, 99 ff.). Dennoch bezeichnet er sich selbst als Tierschützer und führt seine eigene Position im zweiten Interview weiter aus: *„Ich will kein Tier irgendwie leiden sehen oder so was, aber dieses hypemäßige, ja wahnsinnig stark emotional überprägte Tiereschützenwollen, das geht mir ein bisschen einfach gegen den Strich. Weil es einfach nicht umfassend genug ist“* (2. Interview, 217 ff.). Aus seinen Ausführungen zu seiner Rolle lässt sich schließen, dass er diese als sachlich-neutral – soweit es eben geht – und beratend versteht. Daraus resultieren auch die Motive zur Mitarbeit im Projekt: Ihm ist auch daran gelegen, das Beste aus dem Projekt herauszuholen und aktiv darin mitzuarbeiten, dies ist sein handlungsleitendes Motiv (vgl. 2. Interview, 247 ff.).

Aufgrund seiner kritischen und analysierenden Perspektive hinterfragt er das Handeln von Personen, ob es dem eigenen Vorteil oder zum Nutzen der Anderen dient, z.B. fragt er zu Beginn des ersten Interviews die Interviewerin: *„und was äh ist das, ist das Teil des Projektes oder haben Sie da auch noch was von?“* (1. Interview, 1). Entsprechend analysiert er auch die anderen Beteiligten, die sich von den Interaktionen im Projekt verunsichern lassen, da sie – im Gegensatz zu ihm – die Hintergründe des Prozesses nicht kennen: *„und ehm sagen wir mal so, ich kann damit einigermaßen umgehen, weil ich die Hintergründe kenne, aber viele haben die nicht“* (1. Interview, 48 f.). Auch im zweiten Interview grenzt er sich von anderen Teilnehmenden ab, wenn er feststellt *„die unterschiedlichen Beteiligten sind nicht so vertraut mit den jeweiligen Moderationstechniken“* (2. Interview, 59 f.). Hier zeigt sich, dass er die ande-

ren Beteiligten in ihrem Verhalten beobachtet hat und das Ergebnis seiner Analyse darstellt. In Bezug auf die anderen TeilnehmerInnen resümiert Mecklenburg „also *ich denk mal da ist keiner ohne Emotionen drin gewesen in dieser Sitzung*“ (2. Interview, 331 f.).

Betrachtet man das Verhalten und die Rolle, die Mecklenburg im Verlauf des Projektes einnimmt, so zeigt sich, dass er zu den Beteiligten gehört, die sich während der Workshops am häufigsten zu Wort gemeldet haben. Auch hat er lediglich den 3. und 4. Workshop nicht besucht, bei allen anderen Gesprächsrunden hat er sich aktiv eingebracht.

Anhand der Analyse der Workshopprotokolle lässt sich eine Einordnung des Verhaltens von Mecklenburg in den ersten Gesprächsrunden vornehmen: Er zeigt hier Präsentationen von Fachwissen, Stellen von Verständnisfragen, (kritische) Anmerkungen, Aufzeigen von Alternativen und Feststellungen. An seinem Verhalten zeigt sich auch das Bild, das er im Interview vermittelt: er analysiert die Vorgänge im Projekt aus einer Beobachterposition, fragt kritisch nach und versucht, sich ein Bild der Gesamtsituation zu machen, beispielsweise, in dem er an einer Gesprächsrunde zur erneuten Diskussion des Projektantrags teilnimmt. Darüber hinaus macht er Vorschläge zur Zusammenarbeit und steuert fachliches Wissen über die Tierart bei.

Mecklenburg analysiert zum anderen aber auch das soziale Feld des Wildtiermanagementprojektes im Allgemeinen, das konfliktgeladen zu sein scheint. In diesem Zusammenhang berichtet er von anderen Wildtiermanagementprojekten, die einen negativen Einfluss auf das aktuelle Projekt nehmen. Aufgrund gemeinsamer Vorgeschichten in anderen Projekten besteht eine „Gegnerschaft“ zwischen verschiedenen Verbänden, aus der Misstrauen resultiert: „*die oberste Jagdbehörde wird aufgrund ihrer äh – ich sag mal Gegnerschaft oder Konkurrenzsituation mit der obersten Naturschutzbehörde ehm doch auch immer sehr kritisch beäugt von der Seite. Und die wird doch überwiegend als Nutzervertreter gesehen und Projekte wie z.B. Wildkatze oder Elch oder jetzt das Tierprojekt werden weitgehend alleine durchgezogen, ohne Rücksprache mit den Naturschutzverbänden oder auch den Naturschutzbehörden. Und das bringt immer gleich ein gewisses Misstrauen auf ne, und dieses Misstrauen*

spürt man bei einigen Teilnehmern ziemlich tief (1. Interview, 39 ff.). Dementsprechend haben sich verschiedene Lager gebildet, in denen *„ganz viel Unverständnis auch für die gegenseitigen Meinungen oder Gefühle vielleicht auch vorhanden“* ist (1. Interview, 78 f.). Damit liefert er eine Erklärung für seine Einschätzung der Situation, der Workshops und der anderen Beteiligten.

Seine analytische Haltung zeigt sich auch in den Ausführungen zu den Tieren. Mecklenburg hat keine emotionale Bindung an Tiere im Allgemeinen und diese spezifische Tierart nimmt keinen hohen Stellenwert bei ihm ein. Die Tiere selbst stellen für Mecklenburg eher einen *„Nutzungskonflikt“* (1. Interview, 21) dar, den es – unabhängig von der Tierart – zu lösen gilt. Zudem bezeichnet er sie als *„Thema“*, das für ihn ein Thema unter vielen ist, so beschäftigen ihn andere Themen intensiver (vgl. 1. Interview, 229 f.). Außerdem sieht er in der Beschäftigung des Projektes mit den Tieren die *„Gefahr in dieser Gesamtdiskussion, dass die äh Tiere letztendlich den gesamten Tierschutz überlagern als Thema“*. Für ihn geht es also stärker darum, ein ökologisches Gleichgewicht herzustellen bzw. auch in der Diskussion nicht nur die eine Tierart zu fokussieren. Dies zeigt auch die Bedeutung der Tiere für ihn: Er hat beruflich mit Ihnen zu tun, sie gehören zur heimischen Fauna, sind Wildtiere und er möchte nicht, dass sie unnötig leiden (vgl. 2. Interview, 222), aber einen übergeordneten Stellenwert misst er ihnen nicht bei. Auch die Probleme, die durch die Tiere ausgelöst werden, betrachtet er differenziert. So stellt er fest, dass es unterschiedliche Problemwahrnehmungen gibt, die *„Probleme [sind, N.C.] sehr unterschiedlich in der Intensität und auch in der Wahrnehmung“* (1. Interview, 186 f.). In diesem Zusammenhang spricht er auch davon, dass es an einem objektiven Bewertungsmaßstab für Schäden mangelt (vgl. 2. Interview, 457 ff.). Dies entspricht wiederum seiner Beraterrolle, in der er die Gegebenheiten gerne analysieren und eine Möglichkeit zur Bewertung haben möchte. Dies zeigt sich ebenfalls anhand der Erwartungen, die er im ersten Interview geäußert hatte, hier schrieb er dem Projekt Aufgaben wie die Erhebung objektiver Zahlen, Öffentlichkeitsarbeit oder das Schaffen von Problembewusstsein sowie die Durchführung einer Erfolgskontrolle zu. Deutlich wird daran ebenfalls sein analytischer Blick auf die Dinge, indem er auf Objektivität und Kontrolle abhebt und die Erwartungen genau benennt. Hier hebt er sich von anderen Interviewten ab, da

er die Punkte, die seiner Meinung nach angegangen werden sollten, konkret benennen kann.

Neue Einsichten und Erfahrungen zeigen sich bei Mecklenburg einmal in Bezug auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse. So hat Mecklenburg etwas über das Nahrungsverhalten der Tiere hinzugelernt. Dies führt er auf einen Impuls des Projektes zurück, obwohl er die Information in einem anderen Kontext aufgenommen hat (vgl. 2. Interview, 409 ff.). Hinzugelernt hat er ebenfalls etwas durch die während des Projektes durchgeführte Bestandserfassung (vgl. 2. Interview, 487 ff.).

Darüber hinaus greift Mecklenburg auch auf Erfahrungswissen anderer zurück. Er hat beispielsweise ExpertInnenwissen über die Methode der Vertreibung von Wildtieren durch Greifvögel von einem anderen Teilnehmer gelernt, der sich nach Mecklenburgs Aussage besser mit der Vergrämung²⁵ durch Falken auskennt als er selbst: *„aber zum Beispiel der Kollege [...], der kennt sich besser aus, der ist in der Falknerei sehr bewandert und der sagt auch, also wenn ich da einen äh Wüstenbussard oder was fliegen lasse, das ist schon ein Problem, und wenn der mal von der Hand ist, denn macht der was er will ne, [l: mmh] und ehm das muss ich dem glauben, er kennt sich besser aus ne“* (2. Interview, 425 ff.). Darüber hinaus hörte er während der Workshops von der Problemlage in öffentlichen Grünanlagen: *„ich mein, ich kann auch nachvollziehen, wenn im Vorgarten eines Schlosses ähm die Tagetes denn wachsen soll und nicht von Tieren gefressen werden soll, ist auch ok“* (2. Interview, 422 ff.) oder *„und ich mein der Vorsitzende vom Zweckverband Y-See hat ja schon klar gesagt oder Geschäftsführer ehm –, dass Leute einfach davon angewidert sind und sich denn überlegen, ob sie dahin kommen wollen, um sich zu erholen ne, und das kann ich ja durchaus nachvollziehen“* (1. Interview, 220 ff.). Hier zeigt sich, dass Mecklenburg durch die Tourismusverbände von der Problematik der Verkotung der Strände bzw. des Abbisses von speziell gepflanzten Sträuchern erfahren hat. Diesen Sachverhalt kann er nachvollziehen und damit kann die Information Eingang in das

²⁵ Unter dem Stichwort Vergrämung wird in den Workshops das dauerhafte und gezielte Vertreiben der Tiere von beispielsweise landwirtschaftlich oder touristisch genutzten Flächen diskutiert. Im vorliegenden Fall geschieht dies durch den Einsatz eines natürlichen Feindes wie einem Falken.

individuelle Bewertungsschema Mecklenburgs finden, wenn es um die Beurteilung von Problemen ausgelöst durch Wildtiere in touristisch genutzten Gebieten geht.

Im Hinblick auf die anderen am Projekt beteiligten Personen erläutert er, dass viele der beteiligten Personen keine ökologischen Kenntnisse haben: *„also das, ich denk wir müssen einfach mit der dynamischen Entwicklung auch klarkommen. Und äh das muss jeder eigentlich, und ich finde das ist wahnsinnig schwierig, äh die Wünsche von Leuten, die ökologisch eh nicht bewandert sind, äh zu befriedigen, weil die einfach das System als solches nicht als dynamisch er_akzeptieren wollen ne. Die erkennen häufig genug, sie wollen so arbeiten wie bisher, und da kommt irgendein Störfaktor neu dazu, der immer zunimmt. 'Das kann doch nicht angehen, eh das behindert meine Planungen, jetzt muss es anders laufen'. So, das ist für unsere Arbeit aber grundsätzlich schwierig. Und äh da muss man den Leuten häufig genug bei Adam und Eva anfangen zu erklären, was Ökologie eigentlich bedeutet“* (2. Interview, 632 ff.). Hier zeigt sich ein Urteil Mecklenburgs, das er sich während der Workshops gebildet hat. Er nimmt wahr, dass Probleme bestehen und die Betroffenen eine Lösung der Probleme wünschen, erkennt aber auch, dass Ihnen die Ursache der Probleme nicht bewusst ist und es eine Lösung, so wie die Betroffenen es sich wünschen, nicht geben kann. Außerdem hat Mecklenburg für sich daraus folgenden Schluss gezogen: *„ich finde, dass ist eigentlich auch vielleicht für uns ein Ansporn in der Gebietsbetreuung. Zum Beispiel den Leuten klarzumachen, dass ein ständiger Wandel da ist, dass wir nicht irgendwie einen festgeschriebenen Status haben können, nach dem Motto es gibt 700 Tiere und keines mehr. Das [...] das äh müssen wir den Leuten vielleicht noch viel viel besser erklären“* (2. Interview, 642 ff.). Das bedeutet, dass er ein Problem erkannt hat, das auch Wildtiermanagementprojekte beeinflussen kann, und versucht, sein Handeln und die Strukturen im Verband darauf abzustimmen und präventiv zu arbeiten.

So reflektiert Mecklenburg einerseits die Vorgänge im Projekt sehr stark, aber er betrachtet auch die Auswirkungen des Projektes und zieht seine eigenen Schlüsse daraus. *„Also wenn das ein Projektergebnis sein sollte wie, dass man eine andere Einstellung zur Tierart hat, dann ist das zum Beispiel eine, die bei mir sich eingestellt*

hat, ich denke sorgfältiger drüber nach, bevor ich mit Wildtieren argumentiere“ (2. Interview, 505 ff.). Hier wird deutlich, dass er sein Argumentationsverhalten in Bezug auf die Tierart durch die Teilnahme am Projekt verändert hat. Im Anschluss daran konstatiert Mecklenburg, dass sich der öffentliche Umgang mit der speziellen Tierart verändert hat: „ja weil vorher wurde es nie so [...] problematisiert. Sagen wir mal so, das ist, also das ist dem Projekt, vielleicht ja weiß ich nicht, gelungen. Ehm es ist zumindest so, dass diese, diese Workshops letztendlich ja auch dazu geführt haben, dass man viel mehr darüber geredet hat als zuvor. Und das haben die Betroffenen, wie jetzt zum Beispiel der Zweckverband, denn ja auch genutzt, um das auch an politischer Stelle vorzubringen und ich denke, dass damit einfach die Befassung mit dem Thema [...] also enorm gewachsen ist. [...] ja da bei den Tieren tut sich doch auch noch einiges ehm, und was noch interessant ist ehm, nun traut man sich diese Tierart als Argument für den Schutz eines Gebietes heranzuziehen“ (2. Interview, 470 ff.). Diesen veränderten öffentlichen Umgang stellt Mecklenburg fest und zeigt damit auch die Konsequenzen auf, die dies für seine Arbeit beinhaltet: Dadurch dass die öffentliche Beschäftigung mit der Tierart zugenommen hat, wird die Tierart auch stärker anerkannt, was sich in der Argumentation für die Bewertung von Naturschutzgebieten niederschlägt

Hinsichtlich der Lernformen und -modalitäten ist festzustellen, dass sich bei Mecklenburg selbstgesteuertes oder bewusstes Lernen nicht rekonstruieren lässt. Dies entspricht auch seiner Aussage, dass er von dem Projekt nicht unbedingt ökologische Zusatzinformationen erwartet. Stattdessen finden sich bei Mecklenburg gehäuft Hinweise auf kommunikatives Lernen. Dementsprechend lernt er durch den Austausch in Netzwerken, er pflegt regelmäßig Kontakt mit seinen Kollegen, die weiter entfernt arbeiten: *„Ich hab regelmäßig Kontakt mit der Jagdbehörde in R-Stadt [...], ich hab Kontakt zu unsrer Kreisgruppe I-Stadt oder N-Stadt und die sagen alle 'Mensch bei uns sind Tausende von Tieren unterwegs und die gehen immer auf die Äcker drauf und die Landwirte werden langsam – fuchsig ne'. Die sehen einfach das Problem und es geht keiner richtig an“ (1. Interview, 143 ff.). An diesem Interviewausschnitt zeigt sich, dass Mecklenburg in regem kollegialem Austausch steht und daraus Erfahrungswissen über die Situation in Bezug auf die Wildtiere in bestimmten*

Regionen erhält. Aber auch mit Personen von anderen Tierschutzverbänden, die auch am Projekt beteiligt waren, hat er sich zusammengetan, um sich über das Projekt auszutauschen. So hat er sich im Vorhinein – und auch zwischen den einzelnen Workshops – wiederholt mit Kolleginnen und Kollegen befreundeter Verbände über z.B. Vorgehensweisen beraten.

Darüber hinaus findet sich bei Mecklenburg das Lernen innerhalb von Kooperationen und gemeinsamen Aktivitäten, wie er anhand der Zusammenarbeit seines Verbandes mit einem Tourismusverband ausführt: *„Es gibt am Y-See zum Beispiel an einem Steg äh ein Schild auch des Zweckverbandes, beziehungsweise das haben wir mit eigentlich entwickelt ehm, wo wir denn auch drauf hinweisen, was die Fütterung für Konsequenzen hat ehm, bis hin zur Verdreckung von des Gewässers ne“* (1. Interview, 251 ff.). Bei Mecklenburg konnte aber auch das Lernen durch die Diskussion innerhalb der Workshops beobachtet werden. Hier stellt er Verständnisfragen und bittet andere TeilnehmerInnen hinsichtlich verschiedener Problemlagen um Erklärung. Diese erhält er auch und stellt anschließend dar, dass er nun neues Wissen hinzugewonnen hat, das er vorher nicht hatte.

Aus dem Vergleich der Perspektiven aus beiden Interviews lässt sich in Bezug auf die Selbstdarstellung festhalten, dass es hier kaum Veränderungen gegeben hat. Im ersten Interview lassen sich die meisten Zuordnungen zu dieser Kategorie finden, so dass festzuhalten ist, dass Mecklenburg die meiste Zeit auf die Selbstpräsentation verwendet, im zweiten Interview nimmt die Häufigkeit der Zuordnungen zu diesem Themenfeld ein wenig ab, ist dennoch ausgeprägter als bei anderen Interviewpartnern. Jedoch kann dies darauf zurückzuführen sein, dass er im ersten Interview, sozusagen zu Beginn des Projektes, zunächst eine Rollenklärung vornimmt, die im zweiten Interview nicht mehr notwendig ist. Deshalb rekurriert er hier stärker auf die Projektentwicklung. Auch bezieht er sich im ersten Interview häufiger auf die Themen Öffentlichkeitsarbeit und Transparenz sowie die Projektsumme und finanzielle Aspekte, es geht ihm in beiden Interviews darum, Grenzen abzustecken und im Projekt klarzustellen, welche Bereiche „No-Go-Areas“ sind bzw. wie weit gegangen werden darf und wie weit nicht. Auch grenzt er sich in beiden Interviews von anderen Teil-

nehmerInnen ab und sein Motiv für die Teilnahme am Projekt leitet sich daraus ab, dass er dem Projekt zu besseren Ergebnissen verhelfen will bzw. „irgendwie das Beste raus(zu)kriegen“ (2. Interview, 248 f.) möchte. So betont er in beiden Interviews, dass er objektiv ist und keinen persönlichen Nutzen aus dem Projekt zieht. Hingegen betont er im zweiten Interview mehrfach die Sachlichkeit, die dem Projekt idealerweise zugrunde liegen sollte. Offensichtlich hat sich durch die Teilnahme am Prozess für Mecklenburg die starke Emotionalität gezeigt, die er vermeiden möchte. An seiner Sicht auf die Tiere sowie die Problemdefinition hat sich durch das Projekt keine Veränderung ergeben. Lediglich die Nachvollziehbarkeit einiger Problemfelder und deren Hintergründe haben sich für Mecklenburg verbessert. Im Vergleich der Angaben zum Lernen lässt sich festhalten, dass sich eine Offenheit gegenüber neuen Sachverhalten durchzieht. Weiterhin ist er zu Erkenntnissen gelangt, die er vorher nicht erwartet, aber reflektiert hat: Beispielsweise hat sich bei ihm ein verändertes Argumentieren mit den Wildtieren eingestellt.

5.1.3 Herr Maier – der Vertreter der Betroffenen

Herr Maier ist Vertreter eines landwirtschaftlichen Verbandes. Er stellt sich selbst in beiden Interviews nicht über fachliche Expertise in Bezug auf die spezielle Wildtierart in den Vordergrund und spricht nur wenig über seine Person. So macht er keine Angaben zu seinem beruflichen Werdegang, sondern nennt zu Beginn des ersten Interviews nur kurz seine Position: Er ist Wald- und Jagdreferent bei einem landwirtschaftlichen Verband. Maier ist es wichtig, seine Mitglieder zufriedenzustellen und ihre Erwartungen zu erfüllen; er stellt klar: „*Wir dürfen nicht über Gebühr unsere Landwirte belasten*“ (1. Interview, 527). Hier zeigt sich an der Formulierung „unsere Landwirte“, wie stark sich Maier mit dem Verband und seinen Mitgliedern identifiziert.

Die Mitarbeit am Wildtiermanagementprojekt hat sich für ihn durch die Zugehörigkeit zum Verband und seiner Position heraus ergeben, „*natürlich über die direkte Betroffenheit unserer Landwirte vor Ort, die auf uns zugekommen sind, äh die dringend darum gebeten haben, beziehungsweise schon dringend eingefordert haben, dass wir hier Lösungen vor Ort brauchen*“ (1. Interview, 17 ff.). Das Projekt und seinen Ab-

lauf beurteilt er überwiegend negativ. Zwar sagt er, dass er die Organisation des Projektes in Form von Workshops wichtig findet, da auf diese Weise alle Beteiligten einbezogen werden, jedoch stellt er darüber hinaus lediglich Aspekte heraus, die seiner Meinung nach schlecht abgelaufen sind: Er stellt fest, dass die Thematik der Regulierung nicht ausreichend berücksichtigt wurde und insgesamt wenig Ergebnisse zu verzeichnen sind. Zudem kritisiert er das Verhalten einiger Verbände, die einer sinnvollen Lösungsfindung entgegenstehen, sowie das Abheben Einzelner auf die emotionale Ebene, die einen sachlichen Kompromiss erschwert hat.

Die Probleme, die dem Projekt zugrunde liegen, definiert Maier in zweifacher Hinsicht: *„ja untragbare, äh regional untragbare Wildschäden durch die Tiere. Und mangelndes, was heißt mangelndes, äh ja schon mangelndes Verständnis für die Probleme der Landwirtschaft. Das wird von einigen Naturschützern – jetzt muss man dem Tierschutzverband zugute halten – jetzt in der Diskussion gerade im Y-See-Bereich erkennt man zunehmend oder akzeptiert man zunehmend wirklich die Probleme, die vor Ort eben da sind durch die Sch_Wildtiere“* (1. Interview, 98 ff.). Hier zeigen sich also einerseits unzumutbare Schäden vor Ort sowie mangelndes Verständnis für die Probleme der Landwirtschaft. Dementsprechend fühlt Maier sich häufig nicht ernstgenommen, wie er an der Beschreibung einer Situation im Workshop ausführt. *„Das war so eine Situation, im Workshop in X-Stadt draußen, äh wo entweder ein Kollege von mir oder ob ich's angesprochen hab, nur mal auf die Schadensproblematik hingewiesen hat und da wird so nebenbei von der Naturschutzseite her nur gelächelt drüber, so nach dem Motto ‚ihr spielt die Thematik nur hoch und äh das ist diese Reaktionen, die ihr fordert, sprich Regulation äh der Bestände, das ist letztendlich äh ja äh das ist zu weitgehend und ist nicht gerechtfertigt“* (2. Interview, 63 ff.). Im zweiten Interview konstatiert Maier, dass sich die Situation seiner Meinung nach zugespitzt hat. Er stellt dar, dass die Wildtierproblematik *„sich weiter verschärft, deutlich verschärft [hat, N.C.]. [...] haben wir neue Brennpunkte beziehungsweise dort, wo heut vor drei, vier Jahren sozusagen der Beginn eines, sich ein Problem erst angedeutet hat, haben wir jetzt handfeste Probleme. [...] Äh weil sich jetzt doch an mehreren Ecken halt was tut und die Schäden größer geworden sind. Äh also da sehe ich, dass wir da das Wildtierproblem noch überhaupt nicht im Griff haben“* (2. Interview, 277 ff.).

Hier zeigt sich aber auch das grundlegende Thema, das sich durch Maiers Interviews zieht und auf das er gleich zu Beginn des ersten Interviews zu sprechen kommt: Die Perspektive der betroffenen LandwirtInnen. Diese stellt er als die am stärksten durch Wildtierschäden betroffene Gruppe dar. Bei der Beschreibung der Probleme der LandwirtInnen nimmt Maier eine Opferperspektive ein, indem er diese Gruppe als Leidtragende darstellt, die von verschiedenen Wildtierschäden und -projekten unter Druck gesetzt werden. Gemeinsam mit seinem Kollegen argumentiert er im Interview wie folgt: *„Was der Naturschutz aus meiner Sicht immer nicht beachtet äh, das ist jetzt nicht nur bezogen auf die spezielle Wildtierart, sondern dass Problem haben wir generell. Dass ja der Landwirt nicht nur vom Wildtierschaden betroffen ist, sondern, dass der Landwirt dann unter Umständen eben einen Wildtierschaden hat und noch einen Biber-Schaden auf einer anderen Fläche und dann hat er vielleicht noch irgendwo einen Wildschwein-Schaden. [...] Also das fällt mir [...] zunehmend auf, dass wir ja nicht nur von der einen Forderung betroffen sind, von der Naturschutzseite, sondern von zig Seiten“* (vgl. 1. Interview, 113 ff.). Hier wird versucht, Verständnis für die Situation der LandwirtInnen zu erwecken, die auf unterschiedlichen Ebenen Belastungen ausgesetzt sind, auf die sie keinen Einfluss haben.

Entsprechend seiner Betonung der immensen Schäden und Probleme, von denen die LandwirtInnen betroffen sind, erwartet Maier vom Projekt in erster Linie, dass Lösungen gefunden werden, die auch wirksam sind: *„Dann auch was, was ich halt einfach erwarte ist ein, in diesem Projekt tatsächlich Lösungen zu finden. Und nicht so bisschen nach dem Sankt-Florians-Prinzip dann zu handeln, nach dem Motto, auf der Fläche haben wir ja jetzt die Tiere, dann verscheuchen wir sie halt. Das löst das Problem nicht, weil dann landen sie auf einer anderen Fläche“* (1. Interview, 69 ff.). Um zu prüfen, welche Maßnahmen infrage kommen, arbeitet er am Projekt mit: *„ob sie denn beim Abschuss liegen oder anders, das sei einmal dahingestellt. Deswegen machen wir ja dieses Projekt, was da entsprechend in Frage kommen könnte“* (1. Interview, 497ff.). Abzuleiten ist daraus auch Maiers Motiv für die Teilnahme, da er dazu beitragen will, dass möglichst schnell effektive Maßnahmen gefunden werden, um die in der Landwirtschaft Tätigen zu entlasten.

Die Rolle, die Maier anhand seiner Argumentation darstellt, ist die eines Sprachrohrs für die LandwirtInnen sowie die eines Vermittlers, dessen Hauptaufgabe darin besteht, sich für die Interessen der LandwirtInnen und die Lösung der Probleme einzusetzen. Maier hat insgesamt an drei Workshops teilgenommen, war hier jedoch zurückhaltend; eine rege und aktive Beteiligung seinerseits ließ sich allerdings erst während des Abschlussworkshops rekonstruieren. Hier spricht er von einer Überpopulation der Tiere, die enorme Auswirkungen auf die Landwirtschaft, aber auch auf die biologische Vielfalt hat. Darüber hinaus bestimmt er die Populationskontrolle als wichtigsten Aspekt und plädiert für Jagdzeitverlängerungen. Insgesamt zeigt sich hier eine Übereinstimmung zwischen den Aussagen im Interview und seinem Verhalten während der Workshops. Zusammenfassend lässt sich aber festhalten, dass er im Projekt keinen aktiven Part, sondern stärker eine Opferperspektive einnimmt. Daraus ergibt sich auch eine Perspektive auf die Wildtiere, die er als Problem oder Schädling darstellt. Insofern ist seine Sicht auf die Tiere als neutral bzw. negativ einzuschätzen und hebt sich nicht von der Sicht auf andere Wildtierarten ab.

Außerdem nimmt Maier eine Beschreibung der Struktur des Feldes des Wildtiermanagements vor. Hierzu beschreibt er ebenfalls Vorgeschichten, die auf den Kontext hinweisen, in dem das Projekt gestartet ist. Dies lässt sich exemplarisch an folgendem Interviewausschnitt verdeutlichen: *„Wir haben [...] in der Landwirtschaft [...], verschiedene negative Erfahrungen einfach gemacht. Angefangen vom Biber über den Kormoran und so weiter. Wo man gesagt hat am Anfang ‚ja es sind ja bloß ein paar Tiere, das macht doch nichts aus‘. Und dann hat man sich nicht weiter drum kümmern und heutzutage haben wir ein Riesenproblem mit den Tierarten und haben eigentlich [...] kein wirksames Instrumentarium, um hier gleich äh regulierend eingreifen zu können. Sondern da sind erst einmal riesige bürokratische Hindernisse wieder zu überwinden“* (1. Interview, 85 ff.). Hier zeigen sich die Hintergründe und die Folgeprobleme, die durch die erhöhte Tierpopulation entstehen könnten. Maier will nicht nur ein Instrument, sondern ein Instrumentarium, also mehrere Ansätze, die gemeinsam wirken. Durch die negativen Vorerfahrungen mit anderen Wildtiermanagementprojekten resultiert eine negative Haltung gegenüber Behörden, dem Umwelt- und Naturschutz, der als restriktiv bezeichnet wird (1. Interview, 337 ff.). Das bedeutet,

dass Vorurteile gegenüber anderen TeilnehmerInnen der Workshops bestehen. Häufig zieht er diese vorausgegangenen Projekte zur Untermauerung seiner Argumentation bzw. als Negativbeispiel heran, also wie es seiner Ansicht nach im aktuellen Wildtiermanagementprojekt nicht ablaufen soll. Auch klärt er im Zusammenhang mit den Problemen der Landwirtschaft über die Höhe der Schäden auf: *„Und wenn ich dann Schäden hab wie am Y-See, wo jährlich die Minimumuntergrenze, was ermittelt worden ist, [...] 35.000 Euro pro Jahr [ist, N.C.], ich denke mal, das, das sind schon Hausnummern, wo ich sag mal, hier muss mal was getan werden“* (2. Interview, 306 ff.). Hier wird zum einen deutlich, dass er noch einmal die Höhe der Schäden hervorheben möchte, zum anderen aber auch eine monetäre Bewertung des Problems vornimmt und damit einen objektiv nachprüfbaren Schaden darstellt.

Anhand Maiers Argumentation ist festzustellen, dass er seine eigene Sichtweise und die Probleme der Landwirtschaft in den Vordergrund stellt, dabei aber nicht bedenkt, dass die anderen Verbände auch jeweils ihre eigenen Interessen vertreten. Daher ist bei ihm festzustellen, dass ihm das Bewusstsein für die Perspektive der anderen Verbände fehlt und er die Argumente dieser nicht anerkennt. Auch zeigt sich hier die emotionale Betroffenheit Maiers in Bezug auf die Situation der LandwirtInnen. Daraus ergibt sich, dass Maier eine starke emotionale Beteiligung an der Situation der LandwirtInnen aufweist, dementsprechend argumentiert er häufig auf einer emotionalen Ebene. Paradoxerweise ist es ihm wichtig anzumerken, dass von den anderen Beteiligten häufig die emotionale Ebene angeschnitten wird, was seiner Meinung nach die Lösungsfindung erschwert (vgl. 2. Interview, 238 ff.). In diesem Zusammenhang hebt er auch die Rolle der Medien und Politik hervor, die in diesem Prozess eine starke Bedeutung hatten und teilweise sehr stark auf Emotionen abgezielt haben. *„Man hat es gesehen, grad in X-Stadt, dass das dann schon sehr hochgepuscht wurde und so was, äh solche Aktionen, erschweren natürlich dann, dass äh sachgerechte Lösungen vor Ort ohne Emotionen [gefunden werden, N.C.], weil dadurch natürlich irgendwo Extrempositionen auch zementiert werden. Und weil jeder nur meint dann, ja er muss hundert Prozent dagegen halten, zu dem was der andere sagt, das ist halt nur eine ganz normale menschliche Reaktion“* (2. Interview, 657 ff.). Daher plädiert er dafür, diese Ebenen stärker aus den Diskussionen herauszuhalten.

Neue Einsichten und Veränderungen lassen sich bei Maier in Bezug auf Fachwissen aufzeigen, hier nennt er vor allem die verschiedenen Lösungsstrategien, die ihm im Anschluss an das Projekt bekannt sind: *„Da war es sehr erfreulich einfach, dass man äh die breite Palette an Maßnahmen, sowohl sag ich mal, begonnen einfach mit den Abwehrmaßnahmen, also von diesen Präventionsmaßnahmen, aber auch dann vor allen Dingen die Möglichkeiten, die man eigentlich hätte zur Regulierung der Bestände, dass man da einfach mal die Palette äh erproben konnte. Auch wenn es natürlich noch äh auf einer breiteren Basis hätte passieren müssen aus unserer Sicht“* (2. Interview, 41 ff.). Offensichtlich verfügte Maier nicht über die Kenntnis der unterschiedlichen Lösungsmaßnahmen bevor das Projekt startete. Er gibt an, hier einen guten Überblick über die verschiedenen Maßnahmen erhalten zu haben und schätzt es, dass diese auch in der Praxis erprobt werden konnten. Daraus ergibt sich, dass er die Ansätze nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch kennengelernt hat und somit auch die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung einschätzen kann. Zudem wurde er durch das Projekt dazu angeregt, sich auf theoretischer Ebene mit Untersuchungen anderer Bundesländer zu diesem Thema auseinander zu setzen (vgl. 2. Interview, 530 ff.).

Auf der anderen Seite berichtet Maier auch davon, dass die Workshops die Möglichkeit geboten haben, die Anliegen der anderen besser zu verstehen, weil man sich gegenseitig besser kennenlernt (vgl. 2. Interview, 85 f.). Das deutet darauf hin, dass die Perspektiven der anderen Beteiligten deutlich geworden sind und auch hier ein Lernen stattgefunden hat. Des Weiteren zeigt sich eine Veränderung in Bezug auf ein Näherkommen der Verbände beim gegenseitigen Verständnis: *„Ja, äh, Annäherungen beim Verständnis hat es letztendlich schon gegeben, man versteht den anderen schon besser, zumindest die, die sachlich mitgearbeitet haben. Die, die nur auf der emotionalen Ebene mitgearbeitet haben, da wurden nur unsere Vorurteile bestätigt, mehr nicht“* (2. Interview, 372 ff.). So dass aus diesen Ausführungen geschlossen werden kann, dass er einige Personen oder Perspektiven näher kennen lernen konnte und nun besser verstehen kann.

Maier ist während der Workshops deutlich geworden, dass er aus seiner Perspektive zukünftig stärker für die Belange der Landwirtschaft eintreten will, was er als wichtige Konsequenz aus dem Projekt ansieht *„also äh das hat mir jetzt eigentlich, äh der Beginn der Diskussion in den Workshops hat [...] für mich noch mal unterstrichen, dass wir für die Belange der Landwirtschaft noch ganz massiv werden müssen, weil einfach das Bewusstsein noch nicht da ist. Äh, dass ich sag einmal, dass auch tausend Tiere im Bundesland X ein Problem darstellen können [...] da sagt man ‚ja, ach tausend Tiere, die können ja‘, da war ja so eine Teilnehmerin dabei, die das abgetan hat, ‚tausend Tiere, ach die können ja noch gar keinen Schaden anrichten. Wir da im Bundesland Y haben ja hunderttausende, nicht zehntausende, hunderttausend da vielleicht‘. Da also das da so abzutun, das kann es nicht sein“* (1. Interview, 260 ff.). Außerdem zeigt sich hier seine Erkenntnis, dass viele TeilnehmerInnen nicht um die starken Probleme wissen, die die LandwirtInnen durch die Tiere haben, und für ihn bedeutet das, dafür einzutreten und das Bewusstsein zu schärfen, dass Probleme bestehen und schon – aus der Perspektive anderer Beteiligter – geringe Populationszahlen Probleme bedeuten können.

Weiterhin war für Maier während des Prozesses auffällig, dass es Unterschiede in der Herangehensweise zwischen der Land- und Stadtbevölkerung gibt, was er thematisiert: *„Man hat es ja gesehen in X-Stadt ist es anders gelaufen als in äh am Y-See [I: Mmh.] äh die Einstellung der Leute zum Teil. Also die gesamten Maßnahmenpakete, die vorgestellt worden sind zu den Lösungen, die waren sehr unterschiedlich“* (2. Interview 107 ff.). So ist Maier auch bewusst geworden, dass auch die Kommunikation bei dem landesweiten Projekt anders gelaufen ist als bei dem Stadt-Projekt. Maier weiß nun um den Unterschied zwischen Stadt- und Landbevölkerung und worin dieser besteht; dieser Sachverhalt ist auch bedeutsam Maiers zukünftiges Verhalten.

Hinsichtlich der Art des Lernens lässt sich bei Maier zum einen das selbstgesteuerte Lernen anführen. Illustriert werden kann dies an folgenden Beispielen: *„Sichtweisen, teilweise, äh ich sag mal dadurch, dass man ja schon ein bisschen sich befassen musste äh, vor dem Projekt, hat man schon so ein bisschen so die Sichtweisen der einzelnen Interessengruppen gekannt, sei es aus Veröffentlichungen, sei es auch*

aus Gesprächen“ (2. Interview, 505 ff.). Hier greift er einerseits auf Vorwissen zurück, andererseits zeigt sich hier auch, dass er sich aktiv um Informationen über die Ansichten der anderen Verbände bemüht hat. Des Weiteren hat er sich aber auch mit inhaltlichen Aspekten zum Thema beschäftigt, wie an folgendem Beispiel deutlich wird: „Ja, zwangsläufig muss man sich damit stärker auseinandersetzen. Und eben auch unter den neuen Aspekten, die man erprobt hat, den Lösungsmöglichkeiten oder auch dann dieser neuen Ausgangsposition, dass es halt nur einheimische Tiere sind, das ist ja doch eine wichtige neue Erkenntnis gewesen. Äh, weil man halt sieht, man könnte eigentlich viel mehr auch schon allein im Bundesland X regeln, da braucht man gar nicht über die Grenze schauen. [I: Mmh und inwiefern haben Sie sich jetzt konkreter damit auseinander gesetzt mit dem Thema?] Ja, man hat halt noch intensiver geschaut, was passiert in anderen Bundesländern [I: Mmh] Äh wie ja halt letztendlich die gesamte äh Argumentationskette, [...] wann tritt ein Problem auf mit Tieren, wie kann ich anfängliche Probleme regulieren oder in den Griff kriegen, Thema Prävention. Äh dann eben auch äh Thema wirksame Regulierungsmöglichkeiten, äh da schaut man natürlich schon, [...] wie funktioniert so was, das sind alles neue Erkenntnisse, die wo man auch schaut, findet man dazu auch in der in der Literatur was, ist da woanders schon was gemacht worden. Und äh ja halt letztendlich rund um das ganze Thema“ (2. Interview, 521 ff.). Demzufolge hat das Projekt Maier dazu veranlasst, dass er sich schon vorab mit der Thematik auseinander setzen musste, so dass ihm die Sichtweisen der einzelnen Interessengruppen aus Veröffentlichungen oder Gesprächen bekannt waren.

Aber nicht nur in Bezug auf die anderen Perspektiven, auch mit verschiedenen Aspekten der speziellen Wildtierart hat er sich stärker beschäftigt, d.h. hier lernt er selbstgesteuert, aus eigener Motivation und bewusst. Aus seiner Perspektive gab es keine andere Möglichkeit, als sich mit den Themen auseinander zu setzen („zwangsläufig“), so als habe das Projekt es erfordert, sich selbst stärker mit bestimmten Aspekten zu beschäftigen. Als Anlass für das selbstorganisierte Lernen ist somit das Projekt selbst zu sehen, sowie das Motiv, zu einem schnellen Ergebnis zu kommen. Daran zeigt sich aber auch, dass er in Bezug auf diese Dinge zuvor kein Experte gewesen ist, da er sich andernfalls nicht mit diesen Themen auseinander gesetzt hätte.

Bei Maier zeigt sich auch deutlich, dass er versucht seine neuen Erkenntnisse auf das Projekt zu beziehen und Alternativvorschläge macht.

Des Weiteren lassen sich Hinweise auf inzidentelles Lernen bei Maier finden. Deutlich wird dies beispielsweise an folgender Aussage Maiers: Er erläutert, dass die Unterscheidung zwischen Tieren, die vor Ort leben und Tieren, die sich nur teilweise in der Region aufhalten, für ihn eine wichtige Erkenntnis war, weil damit auch unterschiedliche Vorgehensweisen in Bezug auf die Tiere verbunden sind. So hat die Abstammung der Tiere einen direkten Einfluss auf die Bejagung und damit eine mögliche Problemlösung (vgl. 2. Interview, 464 ff.). Obwohl Maier nicht mit der Erwartung am Projekt teilgenommen hat, etwas über die Herkunft der Tiere herauszufinden, sondern bei ihm die Problemlösung das Motiv für die Beteiligung war, hat er diese Information aufgenommen.

Beim Vergleich der beiden Interviews finden sich bezüglich der Angaben zu seiner Person keine Veränderungen: Er sieht sich als Funktionär und Sprachrohr für die Mitglieder seines Verbandes, deutlich wird dies beispielsweise daran, dass er die Aussagen seiner Mitglieder – die er im Vorfeld für das Interview abgefragt hat – für die Untermauerung von Argumentationen heranzieht. Maier identifiziert sich sehr stark mit seinem Verband. Er selbst sieht sich nicht als Fachexperten für die Wildtierart, seine Mitarbeit im Projekt rechtfertigt sich aber dadurch, dass er die Lage und die Sichtweisen der Mitglieder des Verbandes vor Ort kennt und diese in das Projekt einbringen kann. Er definiert sich nicht als „Macher“, sondern nimmt eine Opferperspektive ein, dies wird daran deutlich, dass er sich unverstanden und machtlos fühlt und den Eindruck hat, dass er und der Verband mit ihren Problemen nicht ernstgenommen werden, denn bislang hat es seiner Meinung nach keine wirksamen Lösungen gegeben. Insgesamt zeigt sich hier, dass eine grundlegende Veränderung in seiner Denkweise über den Verlauf des Projektes nicht stattgefunden hat. Es haben sich aber durchaus Veränderungen herausarbeiten lassen.

So scheint hinsichtlich der Kenntnis von Lösungsstrategien ein Lernprozess durch das Projekt angestoßen worden zu sein. Im ersten Interview fordert Maier allgemein

und unspezifisch, dass Lösungen gefunden werden sollen. Er macht keine konkrete Angaben darüber, wie diese Lösungen aussehen sollen, stellt aber fest, was er sich nicht als Lösungen vorstellen kann. Im zweiten Interview hingegen bezieht er klar Stellung, dass diese Lösungen über die Jagd und weitere Methoden der Bestandsregulierung gehen müssen. Dies impliziert, dass er nun durch das Projekt eine differenziertere Sichtweise auf mögliche Lösungsmaßnahmen erworben hat und für sich festgestellt hat, welches die effektivsten sein könnten. Weiterhin hat sich durch das Projekt ein wichtiges Thema für ihn ergeben, das er zuvor nicht thematisiert hatte, er nennt es seinen „Hauptpunkt“, der sich im ersten Interview nicht finden lässt und welcher die Kommunikation mit den Behörden betrifft. Damit meint er die Naturschutzbehörden, die entscheidungsbefugt sind und somit zur Umsetzung der Maßnahmen in der Lage sind. Ihre Zustimmung ist dringend erforderlich. Maier steht jedoch vor dem Problem, dass er nicht weiß, wie er die Behörden zu der Unterstützung der Lösungsstrategien bringen soll: *„Wie sage ich's den Behörden, dass sie wirksam reagieren, das wär mal äh der Knackpunkt. Äh weil letztendlich sind die Behörden die Entscheidungsträger“* (2. Interview, 418 f.). Dieses Problem hat sich für ihn aus dem gesamten Prozess ergeben und ist somit neu hinzugekommen. Ein weiteres Thema, das er neben dem Finden von Lösungen mehrfach anspricht, ist die Umsetzung der Maßnahmen, die ihm nicht schnell genug gegangen ist und, die er voranbringen möchte. Auch hier ist dieses „Thema“ aus dem Prozess des Projektes heraus gewachsen.

5.1.4 Herr Schultz – „das Flaggschiff der Tierliebe“

Herr Schultz ist zum Zeitpunkt des Interviews Erster Vorsitzender eines Tierschutzverbandes des Bundeslandes X. Er ist dort seit 37 Jahren Mitglied und innerhalb dieser Zeit über verschiedene Stufen zu dieser Position aufgestiegen. Darüber hinaus ist er innerhalb der Natur- bzw. Tierschutzszene gut vernetzt, da er bereits bei einem anderen Verband das Amt des Geschäftsführers innehatte und auch in lokalen Gruppen eines Naturschutzverbandes teilweise bis heute tätig ist. Dies bedeutet, dass er nicht nur einen Verband, sondern verschiedene Verbände aus der Innenperspektive heraus kennt und in der Natur-/Tierschutzszene des Bundeslandes X sehr präsent ist.

Kennzeichnend für seine Perspektive ist, dass Schultz den Tieren und insbesondere der speziellen Tierart eine besondere Bedeutung zumisst. Dies lässt sich daran verdeutlichen, dass er die Tierart als das „*Flaggschiff der Tierliebe*“ (1. Interview, 438) bezeichnet. Er zieht Vergleiche zum Menschen und betrachtet die Tiere als Individuen, dabei beschreibt er ihre Lebensweise wie folgt: „*Das wirkt so menschlich irgendwie, wenn so ein Tier immer an seinem festen Platz anzutreffen ist. Wenn's dann noch verheiratet ist, und wenn's denn Junge bekommt im Frühling. Dann werden die Jungen immer größer und frecher und kommen ins Flegel- und Rüpelalter*“ (1. Interview, 193 ff.). Auch an der von ihm verwendeten Terminologie zeigt sich, dass er Parallelen zur menschlichen Entwicklung zieht. Schultz versucht auch im Weiteren die Perspektive der Tiere einzunehmen und darzustellen, wie sie denken: „*Dann im Frühherbst [...] überall dort den Jungen zeigen, da dürft, da könnt ihr fressen, da ist es ungefährlich, aber da müsst ihr aufpassen [...], dort sind die grünen Männer mit den Hüten, die rumballern*“ (1. Interview, 446 ff.; vgl. auch 1. Interview, 307 ff.). Aus dieser Einstellung ergibt sich, dass ihm die Tiere sehr am Herzen liegen und, dass ein Eingriff in die Tierwelt ihm „*in der Seele weh(tut)*“ (1. Interview, 460) und er die Maßnahmen gegen die Tiere – wie sie im Projekt vorgesehen sind – nicht nüchtern zoologisch sehen kann. Damit argumentiert er im Interview weitgehend auf einer emotionalen Ebene, ihm selbst ist aber auch bewusst, dass er teilweise „*krass und emotional ist*“ (1. Interview, 580). Demzufolge ist auch seine Motivation darin zu sehen, die Tiere schützen zu wollen – wie er mehrfach betont – und er aus diesem Grund am Projekt teilnimmt, um mögliche letale Maßnahmen, die in den Workshops diskutiert werden, abzuwenden.

Darüber hinaus gilt sein Interesse aber nicht nur der speziellen Tierart, die Gegenstand des Projektes ist, sondern auch anderen Tieren und Pflanzen. Er ist fasziniert von der Artenvielfalt und -fülle (vgl. 1. Interview, 53) der Natur, diese vergleicht er mit einer Religion (vgl. 1. Interview, 65 f.), die sein Leben prägt und gleichzeitig eine weitere Grundlage seines Handelns aufzeigt. Schultz' Sichtweise zufolge steht die Natur über allem und in der Welt der speziellen Tierart sieht er eine „*heile Welt*“ (1. Interview, 173 ff.), die er am besten erlebt, wenn er Tiere in freier Wildbahn beobachten kann. Insgesamt empfindet er Spaß und Freude (vgl. 1. Interview, 183 ff.) bei der Be-

obachtung von Tieren und bezeichnet sich selbst als Naturforscher (vgl. 1. Interview, 36). Diese starke Faszination für Natur und Tierwelt lässt sich bei Schultz aus seiner Biographie heraus erklären. So beschreibt Schultz, dass er bereits seit seiner Kindheit ein starkes Interesse an Tieren hatte. *„Die Tierwelt hat mich schon immer begeistert, als kleiner Junge schon haben mich die Tiere mehr interessiert als Fußball. Ich kletterte immer auf die Bäume, guckte in die Nester und kam abends zu spät und dreckig nach Hause, wie’s halt so ist für einen kleinen Naturforscher“* (1. Interview, 33 ff.). Später wurde er sehr stark von der Mitarbeit bei einem renommierten Tierforscher beeinflusst: *„Ich hab den oft besucht draußen, hab bei seinen Versuchen zugeguckt, von weitem nur, hab ich mich immer zurückgehalten. Mit dem Fernglas hab ich gesehen, wie der da mit seinen Tieren äh so umherläuft und Experimente macht und so. Hat mich sehr fasziniert und da bin ich wohl auch ein bisschen geprägt von dem großen alten Mann. [...] Und deswegen bin ich besonders eben für Wildtiere so zugänglich oder halte die Wildtiere für ganz besondere Tiere“* (1. Interview, 585 ff.). Anhand dieser Ausführungen wird einerseits der Hintergrund der Argumentationen von Schultz deutlich, da er nicht nur beruflich mit der Tierart befasst ist, sondern primär privat mit den Tieren zu tun hat. Darüber hinaus lässt sich an den Interviewpassagen aber auch sehen, welche Rolle die Tierart in seiner Biographie einnimmt. Die verschiedenen Beschreibungen der Tierart schließt er mit folgenden Worten ab: *„Jetzt kennen Sie mein inneres Bild und meine Stellung“* (1. Interview, 578). Daran wird deutlich, dass ihn diese Dinge sehr stark beschäftigen und dementsprechend sein Handeln maßgeblich bestimmen. Daran anknüpfend lässt sich konstatieren, dass bei Schultz eine emotionale Verstrickung in Bezug auf die Tierart vorhanden ist.

Ausgehend von seiner Faszination für Natur und die spezielle Tierart, hat Schultz sich ein umfangreiches Wissen in Bezug auf diese Bereiche angeeignet und sich um die Mitarbeit in verschiedenen Natur- und Tierschutzvereinen bemüht. Dort nimmt er vielfältige Aufgaben wahr, beispielsweise die Organisation der Öffentlichkeitsarbeit, die Konzeption des Vortragsprogramms oder das Begleiten von Reisen (1. Interview, 76 ff.). Darüber hinaus ist er Fachinformant für eine überregionale Tageszeitung und verschiedene Radiosender und bekommt häufig Anfragen bezüglich der Bedürfnisse und Gewohnheiten der Tierart (vgl. 1. Interview, 99 ff.). Darüber hinaus ist er als Do-

zent an der Volkshochschule X-Stadt und in regionalen Volkshochschulen tätig und übernimmt Führungen für das Pädagogische Institut und für die Universität X-Stadt (1. Interview, 54 ff.). Somit ist das umfangreiche Wissen zum einen durch Institutionen, zum anderen aber auch durch seine Erfahrung legitimiert, die er im Laufe seiner Tätigkeiten angesammelt hat. Dadurch, dass er diese Fakten im Interview erwähnt, stellt er seine Expertise für tierkundliches Fachwissen heraus, als Experten für Vereinsarbeit oder Kommunikation hingegen präsentiert er sich nicht. Deutlich wird auch, dass seine Expertise von der Außenwelt anerkannt, wie auch innerhalb seiner Fachdisziplin akzeptiert wird, so wurde er von seiner Kreisgruppe als „*unser Wildtiermensch*“ (1. Interview, 233) bezeichnet und als Vertretung zum ersten Workshop des Stadt-Wildtiermanagementprojektes geschickt.

Aus der Argumentation von Schultz ergibt sich, dass er dem Projekt äußerst kritisch gegenübersteht. Auch hat er kein großes Interesse an Projektarbeit, wie er selbst beschreibt, ist er dort „*eingebunden worden ob ich wollte oder nicht*“ (1. Interview, 68 f.), d.h. die Projekte wie das Wildtiermanagementprojekt gehören zu seinem Aufgabengebiet, das er sich nicht aussuchen kann. Schultz betrachtet die Gesprächsrunden als Hearings, demzufolge geht es in seiner Wahrnehmung bei den Workshops nicht darum, dass alle Beteiligten zusammenarbeiten und über die verschiedenen Themen und Möglichkeiten diskutieren, sondern dass sich die Teilnehmenden Vorträge von Experten zum Thema anhören. Damit sieht er in den Workshops eher eine hierarchische Anordnung. Schultz beurteilt den Zweck der Workshops folgendermaßen: „*das Ziel ist, irgendwelche Vorgaben zu erfüllen. [...] Den Dachs nimmt man als Werkzeug her, irgendetwas zu finden, weil irgendwelche Kreise meinen, die Tiere wären zu viel. Das sind Jägerkreise, das sind vielleicht die Gärtner von der Schlösser- und Seenverwaltung. Das ist mir schon klar, dass die mitunter Schäden haben, aber die Schäden werden übertrieben. [...] Inhalt ja, ja das wär also, dass man die einspannt, dass sie irgendeinen Weg finden, ehm die Tiere - - den Druck der Tiere, den vermeintlichen Druck der Tiere auf diese – Kulturlandschaft zu verringern*“ (1. Interview, 275 ff.).

Teilgenommen hat Schultz am Eröffnungsworkshop, an der Gesprächsrunde über den Antrag sowie am Abschlussworkshop. Schultz Verhalten, das sich während der Workshops beobachten ließ, zeigt dass er zu den Beteiligten gehörte, die sich am häufigsten zu Wort meldeten. Er stellte Zwischenfragen und zweifelt die Aussagen eines Redners an, folglich erkennt er die Zahlen des Projektteams nicht an. Darüber hinaus thematisiert er Aspekte, die ihm in der Diskussion fehlen, wie beispielsweise die Einbindung renommierter Tierforscher oder die Koordination von Maßnahmen. Während der Gesprächsrunde über den Antrag ist Schulz zurückhaltender. Im Abschlussworkshop ist er hingegen ein wenig aktiver, so spricht er sich gegen Vergrämung durch Greifvögel aus, fragt nach Ergebnissen der Besenderung, kritisiert die Ergebnisse des Projektes und spricht sich gegen Maßnahmen im Naturschutzgebiet aus. Inhaltlich äußert sich Schultz während der Gesprächsrunden damit in Kongruenz mit seinen Aussagen im Interview. Die Tatsache, dass Schultz sich im Laufe des Projektes weniger beteiligt und zwischenzeitlich gar nicht an den Workshops teilnimmt und dementsprechend nicht aktiv steuernd in die Vorgänge im Projekt eingreift, lässt sich auch darauf zurückführen, dass er sich resigniert zeigt, da er der Meinung ist, nichts ändern zu können: *„Und da war das schon so ein abgekartetes Spiel, [...] also es klang so, als wenn das alles schon so von vorn eingefädelt worden wäre und man könnte gar nichts mehr machen“* (1. Interview, 148 ff.). Insgesamt erscheint ihm das Projekt undurchsichtig und wenig transparent. Er hat das Gefühl, dass die Teilnehmenden nicht ausreichend in die Überlegungen der Projektleitung einbezogen werden und, dass das diskutierte Vorgehen bereits „beschlossene Sache“ ist und in jedem Fall umgesetzt wird. Schultz fühlt sich aufgrund dieses Vorgehens in den Workshops nicht ernstgenommen und machtlos. Seine Situationsdefinition lautet: *„So was kann eigentlich nicht Realität sein“* (1. Interview, 138 f.), d.h. er will das Forschungsprojekt nicht wahrhaben.

Aus seiner Rolle als Tierschützer und seiner emotionalen Sicht auf die Tierart heraus ergibt sich, dass aus seiner Perspektive kein Problem mit den Tieren existiert, das Gegenmaßnahmen erfordert; die Lösung ist in seinen Augen sehr einfach: *„Und wenn man sie eben nicht beschießt und bejagt, dann fressen sie gleichmäßig überall ein bisschen und richten keinen gravierenden Schaden an“* (1. Interview, 404 f.). Er

gibt zwar zu, dass es Schäden gibt, er selbst sieht diese aber nicht so schwerwiegend an und stellt fest, dass diese häufig überbewertet und übertrieben dargestellt werden (vgl. 1. Interview, 278 f.). Seiner Meinung nach werden Schäden thematisiert, „über die man nur lachen kann“ (1. Interview, 717). Da Schultz kein Problem mit den Tieren sieht, macht er ein falsches Verhältnis zwischen Mensch und Tier für die Schwierigkeiten verantwortlich. So haben Menschen ein hohes Anspruchsdenken und die Natur wurde von ihnen derart umgestaltet, dass die Probleme als „hausgemacht“ bezeichnet werden können. Diese Erfahrungen bezieht er größtenteils aus anderen Wildtiermanagementprojekten, in den „die armen Tiere als schwächstes Glied in der Kette immer dran glauben müssen“ (1. Interview, 319 f.). Außerdem hat er in diesen Projektzusammenhängen negative Erfahrungen mit den VertreterInnen der Jagd und Landwirtschaft gemacht. Diese fließen in das Projekt mit ein, da Schultz sie auf das aktuelle Projekt überträgt: „Weil der Bauernverband setzt ja mit Brachialgewalt alle seine äh Vorhaben durch, das kennt man ja von vielen anderen Dingen auch“ (1. Interview, 495 f.). Neben seiner Sichtweise auf die LandwirtInnen widmet er sich ausführlich der Beschreibung der Gruppe der JägerInnen bzw. der Jagd auf die Wildtierart im Allgemeinen und stellt dar, dass die JägerInnen den TiereschützerInnen „immer so ‘n Dorn im Auge sind“ (1. Interview, 50). Er führt dies damit aus, dass JägerInnen mangelnde Fachkompetenz in Bezug auf die Wildtierjagd haben und spricht ihnen das Interesse an der Tierwelt insgesamt ab (1. Interview, 758 ff.). Aus eigener Erfahrung weiß er, dass die JägerInnen „nur Interesse an ihrer Schießfreude und Schießlust“ (1. Interview, 772 f.) haben. Seine negative Perspektive den in der Jagd tätigen Personen gegenüber wird sogar noch verstärkt, indem er ihr Verhalten mit den Menschenversuchen der Ärzte in den Konzentrationslagern des Dritten Reiches vergleicht – Taten, die bis heute auf Schärfste verurteilt werden (vgl. 1. Interview, 560 ff.). An diesen Ausführungen zeigt sich seine dogmatische Grundhaltung, die sein Handeln beeinflusst. So ist Schultz der Auffassung, dass man mit diesen beiden Gruppen nicht reden kann, was beispielsweise seine Kooperationsbereitschaft und damit die Empfänglichkeit für andere – von seiner Perspektive abweichende – Sichtweisen schmälert. Aufgrund dieser Haltung ist es bei Schultz unwahrscheinlich, dass er die anderen TeilnehmerInnen – mit Ausnahme des Natur- und Tierschutzes – als Experten anerkennt und von ihren Erfahrungen lernen kann.

In Bezug auf neue Erkenntnisse ist festzustellen, dass bei Schultz – begründet auf seinem Selbstbild als Experte für Wildtiere – kein fachwissenschaftlicher Wissenszuwachs rekonstruiert werden konnte. Aus Schultz Perspektive gibt es kein Wildtierproblem, er erkennt die Populationszahlen der Forschergruppe nicht an und verfügt über umfangreiches Fachwissen über die Tiere, das er häufig wiedergibt und betont. Somit kann er aus seiner Sicht fachlich nichts Neues lernen, da er bereits Experte ist. Dementsprechend ist eine Irritation unmöglich und es findet kein Lernen statt. Auch seine dogmatische Grundhaltung, die sich am Nicht-Anerkennen der Argumente anderer TeilnehmerInnen zeigt, steht möglichem Lernen im Wege. So kehrt Schultz häufig die Argumente anderer ins Gegenteil um, damit sie in sein Weltbild passen: *„Und da waren eben beim zweiten und dritten Treffen, waren diese Vertreter von diesem Tourismusverband da, [...] die dicke Leitzordner mit Klarsichthüllen mit Fotos von verkoteten Wiesen gebracht haben. Und wo [...] dann Briefe auch drin waren, dass Familien in diesem ‚verschissenen Ort‘ keinen Urlaub mehr verbringen wollen. Also das war fand ich auch ein bisschen auf die Spitze getrieben. [...] Also das war mir nicht so ganz, kann ich nicht so ganz nachvollziehen, weil ich weiß umgekehrt, dass Leute grad wegen der Tiere daher fahren, auch mit Kindern und weil man die so schön nah sehen kann“* (1. Interview, 257 ff.).

Darüber hinaus finden sich bei Schultz aber Hinweise auf Lernen aus Erfahrung, das er – entsprechend seiner biographischen Erfahrungen – häufig praktiziert. Für ihn bedeutet dies beispielsweise langsames Herantasten an Aufgaben, *„da wächst man rein“* (1. Interview, 24) oder praktisches Forschen in der Natur. Dies lässt sich auch anhand seiner Entwicklungen in Bezug auf die Erforschung der Natur veranschaulichen: *„Ich bin hier aufgewachsen [...], da konnt ich also immer gucken mit Großmutter's Opernglas erst und dann mit besseren Gläsern [!:(lacht)] ja und so fing das halt an. Und dann macht man kleinere und dann später größere Reisen, ich komm jetzt grad aus Nordindien zurück, wo wir auch Tiger geguckt haben“* (1. Interview, 38 ff.). Hier lässt sich herausarbeiten, dass sich das Vorgehen von Schultz dadurch auszeichnet, zunächst mit kleinen Dingen wie z.B. dem Beobachten von Tieren in seiner unmittelbaren Umgebung mit Operngläsern zu beginnen, sich langsam zu steigern und später weitere Reisen mit professioneller Ausstattung zu unternehmen.

Auch schafft das Ehrenamt ihm Lernmöglichkeiten, z.B. macht er auf den Reisen, die er für den Verband unternimmt, Erfahrungen und lernt neue Personengruppen kennen (vgl. 1. Interview, 45 ff.). Ebenfalls ermöglicht ihm sein Wissen über die Tiere, sein Wissensgebiet auszudehnen und sich zusätzlich Wissen über Pflanzen anzueignen (1. Interview, 57 ff.). Darüber hinaus hat er auch während des Projektes neue Erkenntnisse erlangt, so konnte er nach den ersten Workshops einschätzen, welche Meinung die anderen Teilnehmenden vertreten: *„Ja das war eigentlich das zweite Treffen und das dritte Treffen das war dann schon irgendwie konstruktiver, da hat man schon so gewusst, wer was denkt und meint“* (1. Interview, 256 ff.).

Aus seinen Tätigkeiten – beispielsweise ist er als Prüfer in der Falknerprüfung tätig und prüft die Vogelkunde (vgl. 1. Interview, 534 f.) – und der Art, wie er versucht, Wissen zu vermitteln, lassen sich Hinweise auf sein Verständnis vom Lehren und Lernen gewinnen. Fachwissen gibt er gern z.B. auf Führungen weiter und prüft es anschließend ab. Somit ist sein Verständnis vom Lernen als eher traditionell und hierarchisch einzustufen.

Bei Schultz finden sich vor allem Hinweise auf das selbstorganisierte Lernen: Er verfügt über eine eigene Bibliothek mit Fachbüchern, die er bei Fragen aufsucht, dies scheint ihm wichtig zu erwähnen: *„Ansonsten hab ich eine riesen Bibliothek im Keller, zwei Zimmer voller Bücher hauptsächlich Tierbücher, aber auch sonstige Tiergruppen und Pflanzen“* (1. Interview, 111 f.). Daraus lässt sich schließen, dass er sich Fachwissen selbständig aneignet.

Die Art und Weise des Lernens ist bei Schultz primär der Austausch innerhalb von Netzwerken. So hat er sich im Vorfeld der Gesprächsrunden mit KollegInnen aus anderen Natur- und Tierschutzverbänden über das gemeinsame Vorgehen abgestimmt und auch zwischenzeitlich findet ein gegenseitiges Beraten zu unterschiedlichen wildtierbezogenen Aspekten statt, da sich die Themenfelder häufig überschneiden: *„Deswegen verständigen wir uns oft auch so quer rüber und sagen ‚was sagst denn du dazu, das ist doch eigentlich Quatsch und ja [...] wie sollen wir uns da verhalten‘“* (1. Interview, 107 ff.). Hier zeigt sich, dass er durchaus – sofern er die Kompetenz der anderen anerkennt und ihre Grundhaltung teilt – auch kommunikative Lernformen nutzt.

5.1.5 Herr Grieblinger – der Praktiker

Herr Grieblinger ist Vertreter und Vizepräsident eines Jagdverbandes. Er ist seit 30 Jahren Jäger, hat schon früh sein Interesse für die Jagd entdeckt und übt dieses Hobby schon lange aus. Grieblinger ist schon als junger Mann als Mitglied in den Landesjagdverband eingetreten, er hat sich also bewusst entschieden, dort mitzuwirken und sich auf einer professionellen Ebene mit der Jagd zu befassen. Später hat er sich um das Amt des Regierungsbezirkvorsitzenden beworben, das bedeutet, dass er diesen Posten ausüben wollte; er ist hierfür nicht vorgeschlagen worden oder durch Beziehungen hineingeraten, es war eine bewusste Entscheidung. Anschließend hat er weitere Ämter innerhalb des Verbandes bekleidet und macht dies schon länger. Hier hat er sich somit bewiesen, kennt sich aus und hat damit eine solide fachliche Basis für sein Handeln im Wildtiermanagementprojekt. Grieblinger stellt klar, dass es ein Ehrenamt ist, das eigentlich nur Nachteile mit sich bringt: *„Sie kriegen nix dafür, kostet nur viel Zeit und auch Geld. [...] Und es ist eigentlich auch fast nur machbar, weil ich eben freiberuflich tätig bin, im Angestelltenverhältnis ist das fast nicht darstellbar, weil der Zeitaufwand, den kriegen Sie von keinem Arbeitgeber erstattet. Sie kriegen ja auch keine Vergütung dafür, ich mein, Spesen werden erstattet, aber ansonsten äh heißt es immer, dass ich die Tage, die ich dafür opfere, am Wochenende wieder einarbeite“* (1. Interview, 20 ff.). Anhand dieser Beschreibung bringt er zum Ausdruck, welche Opfer er für diesen Job bringt. Es muss ihm wichtig sein, dieses Amt zu bekleiden und es muss für ihn eine andere Seite geben, die die Nachteile dieses Postens wieder aufwiegt.

Die Jagd steht im Mittelpunkt der Perspektive Grieblingers – insbesondere die Ebene der (jagdlichen) Praxis grenzt er von der wissenschaftlichen Dimension des Projektes ab. Er steht der Wissenschaft im Allgemeinen kritisch gegenüber und sieht sie im starken Kontrast zur Praxis. Mehrfach kritisiert er die *„Wissenschaftsgläubigkeit“* (1. Interview, 606) der Gesellschaft und betont *„was irgendwelche Praktiker seit hundert Jahren wissen, das zählt ja erst, wenn drei Professoren im Rahmen eines Forschungsauftrages das bestätigt haben, [...], früher gab es so was wie die gute fachliche Praxis [...], das zählt heut nicht, heut muss ein Professor bestätigen, dass es wirklich so ist und der macht da ein Riesenforschungsprojekt draus“* (1. Interview, 608 ff.).

Insgesamt nimmt das Thema Praxis in seiner Argumentation besondere Bedeutung ein, er beurteilt beispielsweise Ansätze grundsätzlich danach, welchen Nutzen diese für die Praxis haben, so steht er dem wissenschaftlichen Ansatz des Projektes skeptisch gegenüber: *„Also da sind Sachen drin, die mir schwerfallen nachzuvollziehen. Da wird also ein genetisches Monitoring betrieben um festzustellen, [...] wie verknüpft die Populationen sind. Gut, also ich seh es vor dem Hintergrund, dass es den betroffenen Landwirten wenig bringt, wenn sie das wissen. Das ist also unklar, da wird noch äh, soll noch untersucht werden, inwieweit die Tiere schon bastardisiert sind, das heißt inwieweit da Haustiere sich mit eingekreuzt haben, beziehungsweise inwieweit die auch untereinander sich äh verpaart haben. Also ob das jetzt für das Problem letztendlich so wahnsinnig viel bringt, halt ich für zumindest mal offen“* (vgl. 1. Interview, 59 ff.). Daher arbeitet Grieblinger auch ungern in Gremien, in denen seiner Meinung nach zu viel geredet wird und das eigentliche Problem – die Praxis – nicht angepackt wird (1. Interview, 352 ff.).

Seine Motivation zur Mitarbeit im Projekt ist, die jagdliche Perspektive dort zu vertreten und auch zu fördern. So sieht er in diesem Zusammenhang die Jagd als eine wichtige Möglichkeit, die zur Lösung des Wildtierproblems beitragen kann.

Das Projekt beurteilt er weitgehend negativ, er empfindet das Management von Tieren insgesamt schwierig, hält das spezielle Projekt für intransparent und hat Zweifel an den Forschungsergebnissen. Seiner Meinung nach hat das Projekt die Funktion eines *„Deckmäntelchens“* (1. Interview, 618), es soll durch die wissenschaftliche Dimension dazu beigetragen werden, die Glaubhaftigkeit des Projektes zu erhöhen. Die Inhalte des Projektes beschreibt Grieblinger wie folgt: *„also in dem Projekt geht es darum, ein Monitoring für diese Tierproblematik zu erarbeiten, da sind ja alle nur denkbaren äh Personen beteiligt, also angefangen vom Jagdverband, Bauernverband, Tierschutzverband, Naturschutzverband, also alles was im weitesten Sinne sich mit Natur und Naturnutzung befasst. Äh momentan ist mein persönlicher Eindruck, dass die Zielrichtung dieses Forschungsvorhabens noch viel zu unscharf ist“* (Grieblinger, 1. Interview, 44 ff.). Neben der Planung der Maßnahmen, sieht er eine wichtige Aufgabe des Projektes darin, rechtliche Hintergründe von Maßnahmen abzuklären und Sondergenehmigungen für die Jagd einzuholen. Nach Grieblinger han-

delt es sich bei den Gesprächsrunden um einen langfristigen Prozess (1. Interview, 302), er bezeichnet die Workshops auch als „*Prinzip der Arbeitssitzung*“ (1. Interview, 308), als „*Forum*“ (1. Interview, 595) oder als „*Gremium*“ (1. Interview, 353); seiner Auffassung nach soll in den Workshops gemeinsam gearbeitet und diskutiert werden. Die unterschiedlichen Lösungsansätze sollen dazu dienen, dass die Population nicht noch weiter ausufert, denn seiner Meinung nach werden ernsthafte Schäden in den Bereichen der Landwirtschaft und des Tourismus durch die Tiere verursacht. Er benennt auch die Folgeprobleme, die darin bestehen, dass sowohl die Tourismusverbände als auch der landwirtschaftliche Bereich finanzielle Einbußen hinnehmen müssen, dies sei „*teilweise ein echtes Problem*“ (1. Interview, 107).

Eine mögliche Problemlösung durch jagdliche Maßnahmen erfordert aber auch die Weiterentwicklung von Jagdtechniken, hier sieht er die Rolle seines Verbandes, dem diese Aufgabe zukommt. Grieblinger empfindet diese als wichtig: „*[...] so eine Aufgabe von unserem Verband wär dann natürlich auch für eine entsprechende Schulung der Mitglieder zu sorgen, weil ich mein mit den Tieren ist das einfach so, ich hab wie gesagt vor dreißig Jahren Jägerprüfung gemacht, da hat das Tier halt mitgelernt, aber die haben keine entscheidende Rolle gespielt. [...] Da war das eher ne Sensation, also [!: mmh] ich hab mir auch nie Gedanken gemacht, dass ich so ein Wildtier schießen würd. [...] Aber das heißt natürlich, dass die Masse unserer Mitglieder erst mal geschult werden müsste, A wie übt man die Wildtierjagd aus und B und wie kann man die einzelnen Tiere sicher unterscheiden, weil da sind ja auch streng geschützte dabei. [...] Das wär sicherlich ne Aufgabe, die von unserem Verband verstärkt zu tragen wär*“ (1. Interview, 503 ff.). Hier zeigt sich auch die Rolle, die Grieblinger einnimmt, er sieht seine Funktion eher darin, im Verband mitzuarbeiten und zur Wirksamkeit der Lösungsansätze beizutragen als aktiv im Projekt mitzuwirken. Dies lässt sich daran sehen, dass er in Bezug auf das Projekt eine stärker abwartende Rolle einnimmt (vgl. 1. Interview, 423 ff.) und lediglich auf die konkreten Maßnahmen und die diesbezügliche Bedeutung der Jagd eingeht. Auch zu seinem eigenen Verhalten während des Projektes macht er keine Angaben und in den Protokollen der Workshops fällt Grieblinger ebenfalls nicht durch aktive Beteiligung auf.

Im Zusammenhang mit dem Projekt zieht er andere Beispiele des Wildtiermanagements heran (vgl. 1. Interview, 360 ff.) und berichtet über die Probleme, die es dort gibt. Er betont, die Dynamiken zu kennen, die sich in solchen Projekten entwickeln können, wenn es beispielsweise um die Einigung auf eine gemeinsame Strategie geht (vgl. 1. Interview, 333). Demzufolge hat er negative Vorerfahrungen in anderen Wildtiermanagementprojekten gesammelt und kritisiert an jenen, dass sie oftmals *„den Betroffenen irgendwo übergestülpt werden und die haben dann damit zu leben. [...] aber das sind alles so Maßnahmen, deren Auswirkungen man immer nicht bedenkt. Das ganze Gefüge ist so kompliziert, wenn man an irgendeiner Stelle irgendwo eingreift, dann weiß man ja nie, was die Reaktion am anderen Ende sein könnte“* (1. Interview, 237 ff.). Die gleichen Probleme antizipiert er auch für das aktuelle Projekt, weil diese seiner Meinung nach auf das gleiche Grundproblem zurückzuführen sind. Durch die Kenntnis von anderen Wildtiermanagementprojekten – auch im Herkunftsland der Interviewerin – macht er deutlich, dass er sich mit dieser Art von Projekten auskennt und nimmt damit wieder Bezug zur Praxis. Darüber hinaus stellt er damit ebenfalls heraus, dass er auch die Praxis von Wildtiermanagementprojekten kennt, da er mit der Arbeit in Gremien und Workshops vertraut ist.

Neben den Problemen auf der konzeptionellen Ebene, die er als hinderlich für das Wildtiermanagementprojekt ansieht, bezieht Grieblinger sich häufig auf das Verhältnis zwischen Mensch und Tier, dieses ist in seinen Augen problematisch: *„Aus meiner Sicht haben wir mittlerweile in weiten Teilen unserer Gesellschaft ein völlig verkramptes Verhältnis zur Natur entwickelt. Den einen ist es scheißegal, die kippen ihr Altöl irgendwo hin, wo es vermeintlich keiner sieht, und für die anderen ist es ne Ikone, die sie vor sich hertragen. Und diese beiden Pole sind einfach nicht zielführend“* (1. Interview, 303 ff.). Dieses ambivalente Verhältnis kann auch Folgen für die Zusammenarbeit innerhalb des Projektes haben, da auf diese Weise diese beiden konträren Ansichten aufeinander treffen und das führt zu keinem Ergebnis: *„Da komm ich zu nix“* (1. Interview, 307).

Die Tierart bewertet Grieblinger ebenfalls aus seiner praktischen Perspektive als Jäger: Seine Auffassung über die Tiere ist, dass diese lernfähig sind und zudem auch

sehr schnell lernen können (1. Interview, 90). Außerdem seien sie „*nicht blöd*“ (1. Interview, 71) und hätten eine sehr gute, sogar eine bessere Lobby als andere Tierarten (1. Interview, 127). Im Übrigen bezeichnet er sie als jagdbare Tierart (1. Interview, 29 f.). Er verfügt aber auch über praktisches Wissen bezüglich der Tiere: „*Weil die Flächen so groß sind, dass sie da ihrem Fluchtverhalten Rechnung tragen können, wenn sie so hektargroße Rapsschläge oder Getreideschläge haben, wenn die da in der Mitte drin sitzen, dann ist die Fluchtdistanz an den Rand immer gut gewahrt*“ (1. Interview, 76 ff.). Diese Kenntnisse sind vor allem für die Jagd wichtig.

Neue Erfahrungen oder Erkenntnisse konnte Grieblinger kaum erlangen. Er stellt heraus, dass es schwierig ist, das Projekt oder Resultate hiervon zu beurteilen, weil „*noch keinerlei greifbare Ergebnisse vorliegen, also wenn man jetzt von diesen paar Maßnahmen am D-See absieht*“ (1. Interview, 425 f.). Hier wird deutlich, dass er die Maßnahmen, von denen er nun Kenntnis hat, als wenig relevant einschätzt. Er bewertet diese auch unmittelbar aus einer rechtlichen und praktischen Perspektive und zweifelt den Erfolg der Maßnahmen an. Da es Grieblinger aber auch verstärkt um die Ebene der Praxis und insbesondere der jagdlichen Weiterentwicklung geht und seine Interessen in eine andere Richtung gehen als die des Projektes, hegt er selbst keine Erwartung, in diesem Feld neue Erkenntnisse zu erlangen. Des Weiteren verweist er häufig auf sein umfangreiches jagdrechtliches Wissen, auch auf dieser Ebene besteht für ihn kein Lernbedarf. Insgesamt bezieht er sich im Interview mehrfach auf seine Erlebnisse und Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf die Dimension der Interaktionen in diesen Projekten, sowie auf seine eigenen Analysen der Gesellschaft im Allgemeinen. Konkrete Angaben bezogen auf das aktuelle Wildtiermanagementprojekt sind selten.

Auf der Ebene der Art und Weise des Lernens lässt sich bei Grieblinger in erster Linie der Austausch innerhalb von Netzwerken rekonstruieren, auch dies entspricht seiner starken Orientierung an der Praxis. So merkt Grieblinger den Austausch mit seinen Kollegen im Verband als wichtig an und stellt dar, dass er mit ihnen gemeinsam die Jagdtechnik in Bezug auf die spezielle Wildtierart verbessern möchte und den Verband damit in der Verantwortung sieht, die Mitglieder zu schulen.

Abschließend ist anzumerken, dass Grieblinger gegen Ende des Wildtiermanagementprojektes nicht mehr an den Workshops teilnimmt. Aus diesem Grund stand er für ein zweites Interview nicht mehr zur Verfügung, da er keine Angaben zur Entwicklung des Projektes machen konnte. Daher ist auch kein Vergleich der Interviews möglich, der Aufschluss über weitere Lernergebnisse geben könnte.

5.1.6 Herr Dachs – der wissenschaftliche Experte

Herr Dachs ist der Leiter des Wildtiermanagementprojektes und an der Universität als Privatdozent für Wildtierökologie tätig. Ausgehend von dieser Position präsentiert er sich einmal als Experte für die spezielle Tierart. Er gibt sein Fachwissen über die Tierart wieder und erläutert Verhaltensweisen der Tiere sowie die Vorgehensweisen verschiedener Gegenmaßnahmen. Hierbei macht Dachs wiederholt auf sein Fachwissen und seinen wissenschaftlichen Standpunkt aufmerksam. Dachs bewertet die spezielle Wildtierart jedoch nicht anders als andere Wildtiere, er steht ihnen *„sozusagen jetzt eher neutral gegenüber. Mir ging es ja um eine Problemlösung ja, ich hab keinen Hass oder keine Vorliebe für die Tiere ja. Ehm, dass diese Tiere faszinierende Tiere sind, das hat man schon vorher äh gewusst, weil im Prinzip alle Tiere mit denen man sich beschäftigt, [...] eine Faszination haben, in dem was die treiben, wenn man dann dahinterschaut“* (2. Interview, 189 ff.). Das heißt, dass Dachs ihnen im Vergleich zu anderen Wildtieren keine besondere Bedeutung zumisst. Auch haben die Workshops und die damit einhergehende Beschäftigung mit den Tieren *„jetzt nicht dazu geführt, dass ich die Tiere generell anders bewerte äh wie sonst“* (2. Interview, 201 f.).

Aus der Perspektive des wissenschaftlichen Experten sieht er sich in der Lage, verschiedene Fakten oder Zahlen beurteilen zu können *„also allein schon mal die Daten, äh werden sehr amüsant morgen sein, weil die offiziellen Daten über die Tiere, die zum Beispiel vom Tierschutzverein und Mitgliedern des Naturschutzes und eines zoologischen Verbandes zusammengestellt werden über die Tiere im Bundesland X, die liegen um 2000 Tiere unter denen, die geschossen werden. [...] Das heißt also, wir dürften im Bundesland schon längst kein Tier mehr haben, wenn die Daten von*

denen stimmen würden“ (1. Interview, 679 ff.). Aus seinem Selbstverständnis als wissenschaftlichem Experten heraus findet sich bei Dachs wiederholt ein Nicht-Anerkennen der Argumente oder Zahlen anderer Verbände oder Wissenschaftler, er zweifelt die Zahlen eines Tierschutzverbandes an und auch die Aussage von zwei WildtierforscherInnen stellt er in Frage: „Wenn man natürlich jetzt aus fachlicher Seite die Stellungnahme von denen anschaut äh, ist das eine Stellungnahme, die von lauter Hypothesen und Behauptungen geprägt ist und zwischen den Zeilen verletzte Eitelkeit durchscheinen lässt, weil äh die meisten Punkte, die sie anführen dagegen, sie in ihrem eigenen Werk, das sie abgeliefert haben zu ihrer Studie widerlegen oder anders dargestellt haben auch“ (1. Interview, 75 ff.). Außerdem analysiert und kritisiert er das Verhalten anderer TeilnehmerInnen mehrfach stark und gibt Interaktionen sehr detailliert wieder. Daran anschließend findet man bei Dachs die Auffassung, zu wissen wie die Dinge „richtig“ sind: Beispielsweise wie die Daten richtig interpretiert werden sollen, während er gleichzeitig die Unwissenheit und Inkompetenz der anderen TeilnehmerInnen hervorhebt: „Auch das fand ich ganz eklatant, sozusagen auf dieser Ebene, die Unwissenheit in den Verbänden bis hin zu der ja fachlichen Inkompetenz der Leute, die da waren“ (2. Interview, 124 ff.).

Darüber hinaus verfügt er über Erfahrung in der Organisation von Wildtiermanagementprojekten, da er bereits ein thematisch ähnliches Projekt in der Stadt geleitet hat. Hieraus ergibt sich, dass er zum einen über fachliche Expertise verfügt, sich zudem aber auch im Feld der Verbände auskennt. Ihm sind viele Personen persönlich bekannt, beispielsweise ist die Geschäftsführerin eines Jagdverbandes eine ehemalige Studentin von Dachs (vgl. 1. Interview, 633 ff.). Dadurch, dass er mit vielen Teilnehmenden bereits persönlich bekannt ist, sieht er sich in der Lage, ihr Verhalten zu antizipieren: „Und jetzt sind aber die ganzen Trouble-Maker dabei. Deswegen wird das morgen etwas schwieriger oder chaotischer“ (1. Interview, 34 f.) und in Bezug auf den Ablauf antizipiert er: „Ja gut, dass erst mal die Referate kommen und wir dann äh, dann gibt's von allein Diskussion. [I: Ok.] Dann fangen die schon mal zu streiten an ja“ (1. Interview, 675 ff.). Auch hat er sich im Vorfeld des Projektes über die Perspektiven der Teilnehmenden informiert, die er nicht kennt (vgl. 1. Interview, 234 ff.).

Darüber hinaus stellt er die Besonderheiten des Wildtiermanagementprojektes heraus, dieses ist für ihn und auch die anderen Beteiligten neu: *„Dass es eigentlich so diesen richtigen Wildtiermanagementprozess, der relativ offen ist und wo alle Interessensgruppierungen eingebunden sind, bisher im Bundesland X noch gar nicht gegeben hat. Also es gab Wildtiermanagementpläne für die verschiedenen Tierarten, da wurden aber dann auch nicht immer alle Gruppierungen [...] eingeladen“* (1. Interview, 25 ff.). Des Weiteren hat er aus den vorangegangenen Projekten gelernt, wie Politik auf der Ebene der Wildtiermanagementprojekte „funktioniert“ (1. Interview, 492).

Daraus ergibt sich, dass er im Zusammenhang mit den anderen Projekten Vorerfahrungen gesammelt hat, insbesondere vom vorangegangenen Stadt-Projekt berichtet Dachs häufig. Die Vorkommnisse dort haben bei Dachs dazu geführt, dass er das Vertrauen in das Handeln der Verbände verloren hat. Aber auch auf der anderen Seite wurde das Vertrauen der Verbände in die Vorgehensweise von Dachs erschüttert und aufgrund von Missverständnissen auf verschiedenen Ebenen verhärteten sich die Fronten *„und das Ganze kochte nochmal besser hoch“* (1. Interview, 413 f.). An diesen Vorkommnissen erklärt sich die Ausgangsbasis für das aktuelle Wildtiermanagementprojekt: Es besteht bereits gegenseitiges Misstrauen, das nicht nur in anderen Wildtiermanagementprojekten erworben wurde, sondern in einem ganz ähnlichen Projekt mit den gleichen Verbänden, so dass die Vorbehalte noch stärker wirken konnten. Vor diesem Hintergrund beurteilt er dann auch das Verhalten der Beteiligten: *„Weil momentan ist es halt immer so, äh wenn's zu den Tieren oder anderen Wildtierthemen geht, dass dann immer einzelne Verbände irgendwelche Aktionen im Hintergrund oder sonst irgendwie machen“* (1. Interview, 22 ff.).

Hinsichtlich seiner Rolle ist zu sagen, dass er als Projektleiter vornehmlich das Projektziel vertritt. Dieses beschreibt er wie folgt: Es sollen das Verhalten der Tierart erforscht und mithilfe der Verbände Problemlösungsstrategien erarbeitet werden (vgl. 1. Interview, 343 ff.). Im Gegensatz zu den anderen interviewten Personen nimmt Dachs im Projekt eine andere Rolle ein, aus dieser heraus lässt sich auch das Motiv seiner Handlungen ableiten. Dies lässt sich damit beschreiben, dass er über die Thematik reden und eine Problemeinsicht sowie -definition entwickeln möchte. Zu-

dem möchte er einen Konsens erreichen und verbindliche Aussagen der Verbände erhalten. Außerdem geht es ihm darum, dass die Verbände *„sozusagen meine Position akzeptieren, ist jetzt böß gesagt, aber ist so“* (1. Interview, 16 f.). Er möchte also von seiner Position, die er für die richtige hält, nicht abweichen. Darin enthalten ist aber auch, dass er seine Perspektive weder verändern noch sich anpassen möchte. Des Weiteren ist Dachs durch seine berufliche Tätigkeit und seine Eigenschaft als Projektleiter Experte für die Wildtiere und hat auf fachlicher Ebene kein Interesse daran, etwas hinzuzulernen, da er beispielsweise in Bezug auf die Populationszahlen oder in Bezug auf Lösungsansätze über umfangreiches Fachwissen verfügt. Ebenfalls kennt er sich mit der Organisation von Workshops aus und glaubt, das Verhalten der Beteiligten im Vorfeld einschätzen zu können.

Darüber hinaus stellt er fest, dass verschiedene Verbände unterschiedliche Erwartungen an ihn stellen, so erwarten die LandwirtInnen von ihm *„tabula rasa“* zu machen und damit ein Zeichen zu setzen (vgl. 1. Interview, 547 ff.): *„Weil ich zumindest bei den Bauern jetzt sagen, zeigen muss, dass wir ordentlich draufhauen und Tiere kalt machen, damit die weniger Schäden haben“* (1. Interview. 534 ff.). Dieser Anspruch konfliktiert mit dem des Tier- und Naturschutzes, so dass es für Dachs eine Herausforderung darstellt, mit diesen unterschiedlichen Erwartungen umzugehen.

Im Eröffnungs- und Abschlussworkshop nimmt Dachs eine teilnehmendere Rolle ein als in den weiteren Gesprächsrunden. Im ersten und letzten Workshop übernimmt er die Gestaltung der Rahmenbedingungen wie die Begrüßung und Verabschiedung. Während des Workshops verfolgte er aus der Runde heraus die Diskussionen. Im Abschlussworkshop hält er zudem einen Vortrag über die Ergebnisse des Projekts und die Handlungsbedarfe, die daraus folgen. Auf diese Weise nimmt Dachs eine Expertenrolle ein und berichtet in seiner Funktion als Projektleiter. Im Anschluss beantwortete er diverse Fragen zu seinem Vortrag und dem Projekt. Während des restlichen Workshops bleibt er in seiner Rolle als Projektleiter und Teilnehmer, indem er Vorschläge für das weitere Vorgehen macht oder mit anderen Beteiligten diskutiert. In den anderen Workshops, die zwischen dem Eröffnungs- und Abschlussworkshop liegen, übernimmt Dachs die Moderation, weshalb er stärker beteiligt ist und eine

Doppelrolle einnehmen muss: zum einen präsentiert er fachliches Wissen und zum anderen steuert er den Prozess.

In Bezug auf neue Erkenntnisse bezieht sich Dachs auf fachliches Wissen, das er erworben hat. Hierzu zählt beispielsweise Wissen über das Verhalten der Tierart im Allgemeinen sowie Möglichkeiten und Grenzen von Lösungsmaßnahmen. So stellt er in Bezug auf die spezielle Tierart den Nutzen heraus, den die neuen Ergebnisse hier bieten: *„Gut, ich mein neue Erkenntnisse jetzt, hab ich ne ganze Menge, [...] was Raumverhalten der Tiere anbelangt [...], da ist allein auch natürlich über die Besen-derung äh ein Riesendatensatz an Sachen und Erkenntnissen und Fragen [entstan-den, N.C.], die auch geklärt wurden. Die jetzt eher regional sind zwar, wo wir das denn in Zukunft auch mal auf größerer Ebene jetzt evaluieren wollen. Wir sind zudem natürlich weiter, was an Maßnahmen geht und was nicht. [...] Ja gut, ich mein, klar, äh [ich habe, N.C.] auf der einen Seite eine ganze Menge [...] gelernt und an Detail-wissen bekommen, was jetzt direkt die Tiere hier im Bundesland X treiben“* (2. Inter-view, 239 ff.). Dachs thematisiert neben dem Verhalten der Tiere auch die Möglich-keiten und Grenzen von Maßnahmen, über die er im Anschluss ein vertieftes Wissen erworben hat. Dieses neue Wissen hat auch Einfluss auf weiterführende Projekte, da er sagt, dass diese Ergebnisse sich auf das regionale Umfeld beziehen und dem-nächst in einem weiteren Umkreis überprüft werden sollen. Diesen neuen Erkennt-nissen schreibt er einen großen Stellenwert zu, indem er sagt, dass durch die wis-senschaftliche Forschung im Projekt ein „Riesendatensatz“ entstanden ist.

Des Weiteren ließen sich Hinweise auf Erfahrungswissen bei Dachs rekonstruieren. So hat er durch die Praxis in den Workshops erkannt, welchen Einfluss die soziale Dimension – also die Kluft zwischen den Verbänden – auf das Projekt genommen hat, so dass er für sich Überlegungen angestellt hat, wie dies zu verbessern sein könnte. Diese beschreibt er wie folgt: *„Mein Hauptfehler war in den ganzen Projek-ten, dass ich davon ausgegangen bin, dass man mit den Verbänden, äh das ange-fangen von X-Stadt, das ganze schon Thema ist bei den Verbänden, dass man da irgendwo äh auf einem gewissen Level anfangen kann zu reden. Das war zum Bei-spiel bei dem ersten Workshop ein Fehler von mir ja. Ehm da hätte man nochmal viel*

mehr äh dieses erst mal miteinander reden, ja sozusagen zur Vertrauensbildung und Konsensbildung, was jetzt eigentlich Fakt ist, betreiben müssen“ (2. Interview, 113 ff.). Hier stellt Dachs fest, welche Punkte seiner Meinung nach nicht optimal abgelaufen sind und entwickelt Handlungsalternativen. Dies spricht dafür, dass er für die Organisation von Workshops und Projekten auf der Verhaltensebene hinzugelernt hat. Ebenfalls hat Dachs aus der Erfahrung der Workshops den Schluss gezogen, bei zukünftigen Projekten eine externe Moderatorin bzw. einen externen Moderator heranzuziehen, der innerhalb des sozialen Feldes unbekannt ist. Das impliziert, dass das Lernen zu einer veränderten Sicht und damit zu veränderten Handlungsoptionen geführt hat.

Im Übrigen thematisiert Dachs persönliche Erkenntnisse, so lässt sich seine Entwicklung von Handlungsstrategien anhand des folgenden Interviewausschnitts veranschaulichen: *„Also insofern hab ich insgesamt äh schon ein für mich ein ganz positives Gefühl, ehm ich hab eigentlich [...] mehr den Abstand gefunden, wieder das äh von außen zu betrachten, wo man sich über das eine oder andere ja auch wieder amüsieren kann, wie es läuft“ (2. Interview 69 ff.). Hier ist festzuhalten, dass Dachs somit die Einnahme von Distanz zum Handeln anderer gelernt hat. Dachs hebt häufig die persönliche Ebene des Projektes hervor und auch die Erkenntnisse, die er für sich selbst daraus geschlossen hat. So hat er festgestellt, dass das Projekt verschiedene Dimensionen hat, die persönliche, die politische, aber auch die ökologische bzw. biologische Ebene. Neben diesen verschiedenen Ebenen im Projekt, hat Dachs für sich auch mehrere Bühnen ausgemacht, auf denen sich Dinge zutragen: *„gut ich mein die ganzen Projekte sind ja so aufgebaut, dass auf der einen Seite äh ganz stark die Wildbiologie und Wildökologie ist, äh auf der anderen Ebene natürlich diese ganzen human dimensions dran hängen. Das Verhalten und Agieren der Verbände hier war natürlich auch ganz spannend. Ja, auf der anderen Seite sind meine Erwartungen nicht ganz erfüllt worden, ich wär gern ein Stück weiter. Was wir fehleingeschätzt haben, war die Kommunikation mit den Verbänden, wir haben übersehen, dass es zwischen den Verbänden eine Kluft gibt, dass es eine Vorgeschichte gibt, das haben wir uns nicht klargemacht, vor Beginn des Projekts. Man begegnet da Macht, Neid, finanziellen Interessen, es müssen Eitelkeiten bedient werden, z.B. bei**

der Bejagung, da gibt es Gepflogenheiten, die müssen bedacht werden. Auch hat man im Laufe des Projekts die verschiedenen Bühnen gesehen, auf denen das da abläuft, es wurden häufig Dinge hinter dem Rücken ausgetragen und vorne rum so getan als wär nichts“ (2. Interview, 287 ff.). Auf diese Weise hat er Erkenntnisse in Bezug auf Wildtiermanagementprojekte im Allgemeinen gewonnen, aber auch Einsichten in die Interaktionsformen innerhalb von Wildtiermanagementprojekten. Dabei handelt es sich um Erfahrungen, die er auch zukünftig nutzen kann.

Hinsichtlich der Art und Weise des Lernens lässt sich anführen, dass Dachs durch das Projekt dazu angeregt wurde, sich näher mit der Thematik der speziellen Tierart auseinander zu setzen, indem er sich mit Fachliteratur befasst hat. Er ist der Auffassung, dass er *„jetzt natürlich auch darüber, die Beschäftigung mit der Thematik, allein darüber ist man, [...] viel stärker in die wissenschaftliche Literatur eingestiegen und hat geguckt, was da die Leute gemacht haben. [I: ja] Das ist äh schon ganz spannend, natürlich hat man darüber nochmal ganz andere äh Leute und Kreise kennengelernt, was sehr spannend ist“* (2. Interview, 282 ff.). Dementsprechend lässt sich hier die Form des selbstgesteuerten Lernens ausmachen, mit der sich Dachs Forschungsergebnisse angeeignet hat. Dachs hat aber auch durch den Austausch und Diskussionen in den Workshops gelernt. Neben dem im Zitat angesprochenen Kennenlernen von neuen Personen oder Kreisen sind ihm, beispielsweise durch die Gesprächsrunden, Fehler in den Daten deutlich geworden, was er im Interview anmerkt.

Beim Vergleich der beiden Interviews fällt auf, dass er sich im ersten Interview sehr stark auf die Entstehungsgeschichte des Wildtiermanagementprojektes bezieht und darstellt, welche Planungen er beispielsweise in Bezug auf den Ablauf hat und welche Kriterien bei der Einladungspolitik zugrunde lagen. Des Weiteren erläuterte er wildbiologische Hintergründe der Tierart sowie mögliche Lösungsansätze. Die intensive Bezugnahme auf diese Themen ist vor allem vor dem Hintergrund zu sehen, dass dieses Interview einen Tag vor dem Eröffnungsworkshop des Wildtiermanagementprojektes geführt wurde. Dieses Gespräch diente vor allem der Einführung der Forscherin in das Feld und sollte zur Kenntnis des Hintergrundes des Projektes beitragen. Daher nimmt die Bezugnahme auf diese Themen im zweiten Interview ab.

Hier widmet er sich stärker den Interaktionen und dem Verhalten der Verbände bzw. dem der einzelnen Personen. So stellt er fest, dass die *„Diskussion zwischen den Verbänden teilweise eigentlich äh einen Fortschritt genommen hat“* (2. Interview, 5 f.). Im Gegensatz zum ersten Interview differenziert er hier zwischen Personen und Verband und unterscheidet auch zwischen den einzelnen Beteiligten: *„Aber insgesamt konnte ich zu einigen Personen eine vertrauensvolle, offene, faire Basis aufbauen und hab durch das Projekt einen engeren Draht zu denen. Aber das war nicht mit allen möglich. [I: Ja.] Ich möchte jetzt eigentlich nicht mehr sagen, die Verbände agieren so oder so, es sind eigentlich die einzelnen Personen, die agieren, in den Verbänden“* (2. Interview, 97 ff.). Somit hat die Leitung des Projektes auch zu einer differenzierten Sicht auf die beteiligten Personen und ihrer Rolle in den Verbänden geführt.

Des Weiteren reflektiert Dachs an mehreren Stellen im Interview die Entwicklung des Projektes. Dies führt er in Bezug auf die Ergebnisse, den Ablauf sowie die Organisation des Projektes bzw. der Workshops insgesamt detailliert aus. Deutlich werden diese Zusammenhänge an folgendem Interviewausschnitt: *„Ich glaube auf einer gewissen Ebene haben die Workshops auf allen Ebenen äh auch zu einer Vertrauensbildung bei den Daten beigeführt. Ehm und zwar auf der Ebene, dass am Anfang alle Daten und alles immer angezweifelt wurde [...]. Also auf dieser Ebene sozusagen äh der Akzeptanz von Daten, auch der Akzeptanz wie man vorgehen kann, ist auf den unteren Gruppen auf alle Fälle eine Menge gelaufen und auch sehr positiv. Wenn man das jetzt auf den höheren Ebenen geht, würd ich das in Zukunft noch mal stärker trennen, so wie beim letzten Workshop, dass man ehm jemanden von komplett außerhalb hernimmt, der hier ehm die Workshops organisiert, durchführt, bis hin auch zu den Berichten macht ja und, so dass äh die universitäre Seite nicht diese Doppelaufgabe hat, sondern nur die ehm wissenschaftliche Expertise dazu liefert“* (2. Interview, 160 ff.). Hier zeigt sich, dass Dachs sich rückblickend Gedanken zu unterschiedlichen Ebenen gemacht hat und es ihm wichtig ist, diese zu benennen.

Dachs schildert in beiden Interviews die Probleme in der Landwirtschaft und im Tourismus, die gelöst werden müssen. Im zweiten Interview hat er seine Problemdefiniti-

on nicht geändert, fühlt sich nun aber besser in der Lage einzuschätzen, wer tatsächlich Probleme hat: „*Was aber klargeworden ist durch das Projekt jetzt, [...] ist im Umgang mit den Betroffenen, [...], dass man jetzt irgendwie lernt, je nachdem wie die Leute agieren, auch auf Vorschläge, dass man im Prinzip danach einschätzen kann, ob sie wirklich ein Problem haben oder nicht oder ob es nur Geschrei ist*“ (2. Interview, 204 ff.). Auf diese Weise hat das Projekt Dachs dabei unterstützt, einen neuen Blick auf die Äußerungen der Beteiligten zu erhalten und ihre Probleme besser einordnen zu können.

5.2 Zwischenfazit zum informellen Lernen aus der Perspektive der Subjekte

Das Ziel der empirischen Analyse bestand zunächst einmal darin, herauszufinden, welche Lerninhalte im Vordergrund stehen und welche Aspekte und Phänomene des informellen Lernens in diesem Kontext rekonstruiert werden können. Über die Lerninhalte und -formen hinaus ist ein weiteres wichtiges Ergebnis der Analyse, dass auf der individuellen Ebene unterschiedliche Einflussfaktoren identifiziert werden konnten, die relevant für Lernen sind. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse in Bezug auf die Lerninhalte und -formen gebündelt dargestellt und anschließend zu Lernstufen zugeordnet. Danach geht es darum, diejenigen Faktoren aufzuzeigen, die in der Person begründet sind und einen Einfluss auf Lernen erkennen lassen.

- **Lerninhalte und -formen**

In Anlehnung an Illeris Definition, die beim Lernen alle Prozesse einbezieht, die zu „Veränderungen im Bereich der Fähigkeiten führen, seien sie motorischer, kognitiver, psychodynamischer (z.B. emotional, motivational oder einstellungsbezogen) oder sozialer Art“ (Illeris 2006, S. 30), ist bezüglich der *Lerninhalte* zusammenfassend festzuhalten, dass Veränderungen überwiegend im Bereich der kognitiven und psychodynamischen Dimension rekonstruiert werden konnten. Aus diesem Grund wird im Folgenden speziell auf diese beiden Bereiche rekuriert. Betrachtet man die einzelnen Personen, so lässt sich herausstellen, dass diese jeweils unterschiedliche Foki in ihren Interviews aufweisen. Jeder Interviewpartner hat seinen eigenen Schwerpunkt – beispielsweise die Praxis, die Wildtiere oder die Wissenschaft – und weist demzufolge ganz eigene Motivationen für die Teilnahme am Projekt und für das Lernen auf. Jedoch kann für die Ebene des fachlichen Wissens festgehalten werden, dass sich alle Befragten auf die Erkenntnisse über die Population beziehen, die mittels der Bestandserfassung im Projekt gewonnen wurden, alle bewerten diese als „interessant“ und haben in unterschiedlichen Ausprägungen etwas über das Verhalten der Tiere hinzugelernt – beispielsweise über Raum- und Standortverhalten, Aus-

breitung oder den Genpool. Des Weiteren thematisieren die Befragten die neu gewonnenen Kenntnisse über Lösungsmaßnahmen sowie die Grenzen und Möglichkeiten verschiedener Ansätze. Wie detailliert dieses „Kennenlernen“ der unterschiedlichen Lösungsmaßnahmen ist, lässt sich auf der Basis der Interviews nicht einschätzen. Dass das Wissen jedoch verarbeitet wurde, zeigt sich daran, dass die Befragten in der Lage waren, die unterschiedlichen Themen zu formulieren.

Im Bereich der persönlichen Erkenntnisse können unterschiedliche Aspekte unterschieden werden. Dazu zählen zum einen die Ansichten über andere TeilnehmerInnen, beispielsweise wurden hier Vorurteile bestätigt, es entstanden persönliche Eindrücke über Verbände oder einzelne Teilnehmende, wie z.B. die Auffassung, dass die Verbände ideologisch geprägt sind oder vielen TeilnehmerInnen ökologisches Fachwissen fehlt. Außerdem fand eine Beschäftigung mit den Perspektiven der anderen Beteiligten statt und die Vorgeschichte zwischen den Verbänden geriet ins Bewusstsein. In diesem Bereich sind auch persönliche Erkenntnisse bzw. Verhaltensweisen zu nennen, die sich z.B. in verändertem Argumentieren oder erhöhter Sensibilität für Informationen über die Tierart zeigen. Darüber hinaus zählen zu diesem Feld die Konsequenzen für eigenes Verhalten, wie das verstärkte Ausüben von Druck, um die eigenen Belange durchzusetzen. Als letzten Bereich des persönlichen Lernens sind Erkenntnisse über das Projekt bzw. Wildtiermanagementprojekte im Allgemeinen festzuhalten, etwa die politische Dimension von Wildtiermanagementprojekten oder die verschiedenen Dimensionen im Projekt.

Diese Ergebnisse im Bereich des sozialen und persönlichen Lernens lassen sich darüber hinaus auch als Aneignung von Kompetenzen bezeichnen. Beispiele hierfür sind der Erwerb von Handlungsstrategien, die Differenzierung von Handlungsebenen, auf denen das Projekt stattgefunden hat, sowie die Differenzierung von verschiedenen Perspektiven.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die befragten Personen jeweils unterschiedliche Themenschwerpunkte und Motivationen aufweisen. Jedoch ist als Gemeinsamkeit herauszustellen, dass es ähnliche Lerninhalte sind, die erworben werden. Anführen lassen sich hier Fachwissen – beispielsweise Sachwissen und Hand-

lungsstrategien – sowie Erkenntnisse hinsichtlich der Einschätzung der anderen Teilnehmenden, etwa ihrer Verhaltensweisen.

Die *Lernformen*, die im Material vorgefunden wurden, lassen sich differenzieren in selbstgesteuertes Lernen, bewusstes Lernen sowie inzidentelles Lernen. Hingegen konnte formelles Lernen – auch außerhalb des Projektes – nicht festgestellt werden. Selbstgesteuertes, bewusstes Lernen zeigt sich vor allem an der eigenständigen Beschäftigung mit bestimmten Themen. So wird das Projekt zum Anlass genommen, sich mit verschiedenen Aspekten, wie beispielsweise Jagdtechniken oder empirischen Befunden zum Wildtier, selbst auseinander zu setzen. Aber auch die Sichtweisen der beteiligten Verbände werden genauer studiert. In diesem Zusammenhang erläutert etwa Maier, dass er sich schon im Vorfeld der Workshops mit den Perspektiven der anderen TeilnehmerInnen beschäftigt hat. In Bezug auf das inzidentelle Lernen muss vor allem unterschieden werden hinsichtlich des Lernens, das der Person im Nachhinein bewusst wird und dem Lernen, das auch rückwirkend nicht ins Bewusstsein der Personen gerät. Das letztere unbewusste, inzidentelle Lernen kann – wie bereits beschrieben – empirisch nur schwer erfasst werden. Ein Beispiel für inzidentelles Lernen, das rückblickend ins Bewusstsein gerät, findet sich bei Maier, der Informationen zur Herkunft der Wildtierart aufgenommen hat, ohne dies zunächst geplant zu haben oder sich dessen bewusst zu sein. Deutlich wird bei der Betrachtung, dass die vorherrschende Lernform das inzidentelle Lernen darstellt: Auf diese Weise werden die meisten Lerninhalte erworben. Das bewusste, selbstgesteuerte Lernen wird vor allem bei fachlichen Inhalten angewendet.

In Bezug auf die Lernformen lässt sich abschließend betonen, dass eine Gemeinsamkeit und zugleich Besonderheit dieses Kontextes darin zu liegen scheint, dass vorwiegend inzidentell und selbstgesteuert gelernt wird.

- **Modalitäten des Lernens**

Als Modalität des Lernens lässt sich mit Dux/Rauschenbach (2010) eine Dimension des Lernens in informellen Kontexten beschreiben, die neben den Formen – wie bei-

spielsweise selbstgesteuert oder inzidentell – eine weitere Differenzierungs- und Charakterisierungsmöglichkeit dieses Lernens darstellt. Dux/Rauschenbach verstehen darunter zum Beispiel Lernen durch gegenseitigen Erfahrungsaustausch oder Konfrontation (vgl. Dux/Rauschenbach 2010, S. 65). Im empirischen Material ließen sich folgende verschiedene Modalitäten ausmachen: Kooperation/gemeinsame Aktivitäten, Austausch innerhalb von Netzwerken, Diskussion in den Workshops, Stellen von Fragen sowie dem Anhören von ExpertInnenmeinungen, wobei die nachfolgend detaillierter ausgeführten Formen als maßgeblich zu kennzeichnen sind.

Kooperation/gemeinsame Aktivitäten stellen eine Lernmodalität dar, da hier ein gemeinsames, handlungsbasiertes Lernen möglich ist. Dazu zählen beispielsweise verschiedene Untergruppen, die sich zu bestimmten Themen zusammengeschlossen haben. So haben sich im Anschluss an den Eröffnungsworkshop auch verschiedene Personen zusammengetan, um gemeinsam über den Projektantrag zu diskutieren (vgl. Beobachtungsprotokoll zur Gesprächsrunde über den Antrag vom 17.03.2009). Des Weiteren gab es Gruppen, die sich gesondert zur Diskussion verschiedener Aspekte oder zum Testen verschiedener Maßnahmen getroffen haben. *„Daraufhin schlägt Herr Dachs vor, ein weiteres Treffen in kleinerem Rahmen anzuberaumen, bei dem auch die Vertreterin der Naturschutzbehörde (Frau Klein) zugegen ist. Außerdem soll in diesem Zusammenhang auch das Fangen von Jungtieren in der kleineren Gruppe diskutiert werden“* (Beobachtungsprotokoll 30.11.2010). Auch in den Interviews wird dies deutlich: *„Ich fand den Ansatz, den wir da jetzt am Y-See gefunden haben [...] eigentlich sehr gut, dass man so ne Art ja interdisziplinären äh Ausschuss gründet, der dann sagt ok, die einen kümmern sich um den Punkt, die anderen um den. Und wir haben bestimmte Zonierungen des Sees, wo die Probleme völlig anders gelagert sind und das trennen wir auch ganz strikt voneinander“* (1. Interview Mecklenburg, 176 ff.).

Auf der Ebene *Diskussion in den Workshops* lassen sich Veränderungsprozesse, z.B. in Bezug auf Perspektiven oder neu erworbenes Wissen innerhalb der Beobachtungsprotokolle festmachen. Veranschaulichen lässt sich dies an folgendem Beispiel: *„Außerdem stellt Frau Kelle dar, dass es nicht nur darum geht, die spezielle Tierart im Naturschutzgebiet zu schützen, sondern auch die übrigen Tierarten. Dies erken-*

nen einige TeilnehmerInnen nicht an und sind trotzdem dafür, im Naturschutzgebiet zu jagen, sei es auch nur mit einer Person, die ja nicht so viel Schaden anrichten könne (Franke). In diesem Zusammenhang weist Frau Kelle darauf hin, dass es nicht ohne weiteres möglich sei, dorthin zu gelangen, da das Gebiet sehr „überwuchert“ ist und man hier eine Motorsäge braucht. Dies war den Teilnehmenden nicht bekannt, und sie sehen die Problematik ein“ (Beobachtungsprotokoll 30.11.2010). Hier zeigt sich, dass die anderen Teilnehmenden das betreffende Naturschutzgebiet und die dortigen Bedingungen nicht kennen und sich daher für die Jagd in diesem Bereich aussprechen. Nachdem die Vertreterin des Wildtierschutzbundes, Frau Kelle, erläutert hat, aus welchen Gründen hier eine Jagd nicht in Frage kommt, erkennen die übrigen Beteiligten dies an und sehen von einer Bejagung ab. Durch die Anerkennung des Problems im Naturschutzgebiet, demzufolge die Jagd dort aus technischen Gründen nicht möglich ist, zeigen die Teilnehmer, dass sie Frau Kelle als Expertin anerkennen und die Gründe, aus denen von einer Jagd in diesem Gebiet abzusehen ist, nachvollziehen können.

Aber auch in den Interviews finden sich Hinweise, dass während der Diskussionen in den Workshops gelernt wird. So bekräftigt Reinhold auf die Nachfrage, wo er die neuen Erkenntnisse erworben hat: „Ja, das hab ich in diesen Workshops eigentlich da erfahren. Und in der Zusammenfassung, weil es hat ja jeder eigentlich so sein einbringen können, was er weiß“ (2. Interview Reinhold, 318 ff.). Deutlich wird hier, dass er sein neues Wissen bzw. die Anlässe für sein Handeln in den Workshops gewonnen hat und hebt dabei insbesondere die Zusammenfassung im letzten Workshop hervor, in dem die Ergebnisse des Projektes präsentiert wurden. Zudem hebt er hervor, dass hier die Möglichkeit geboten wurde, dass sich die Beteiligten mit der je eigenen Perspektive einbringen konnten. Daraus lässt sich schließen, dass er hier etwas über die Ansichten und das Wissen der anderen Teilnehmenden erfahren hat.

Bei der Betrachtung der Lernformen und -modalitäten wird deutlich, dass das gemeinsame Merkmal für das Lernen in diesem Kontext ist, dass es sich vorwiegend um ein kommunikatives Lernen handelt. Häufig erfolgt eine gemeinsame Erarbeitung oder Diskussion dessen, was gelernt wird. Zwar lassen sich auch in geringerem Ma-

ße eine Vermittlung von feststehendem Wissen oder eine autodidaktische Aneignung verschiedener Gegenstände herausarbeiten, diese spielen jedoch nur eine untergeordnete Rolle.

- **Zuordnung zu Lernstufen**

Um die Beschreibung des hier vorgefundenen Lernens zu konkretisieren und zu charakterisieren, werden die vorgefundenen Lerninhalte und -formen zu Lernstufen zugeordnet. Zu diesem Zweck wird das unter Kapitel 4.3.1 beschriebene Stufenmodell von Bateson verwendet, das eine Einteilung der Lerninhalte entsprechend der Stufen von Lernen Null bis Lernen IV vornimmt. Wie dort beschrieben, werden in der vorliegenden Arbeit jedoch lediglich die Stufen Null bis III zur Beschreibung des Lernens herangezogen, da selbst Bateson das Erreichen der Lernstufe IV als unwahrscheinlich zu erreichen einschätzt.

Lernen auf der Stufe Null, das eine bloße Reaktion auf einen Reiz darstellt, „d.h. auf einen bestimmten Reiz erfolge genau eine bestimmte Reaktion und keine andere“ (Marotzki 1990, S. 365) und das keiner Korrektur unterliegt – ob dies nun zu Recht oder Unrecht geschieht (vgl. Bateson 1985, S. 379), zeigte sich im Projekt vor allem in Bezug auf das Festhalten an Einschätzungen der anderen Beteiligten. Dies lässt sich in der vorliegenden Studie an folgendem Beispiel verdeutlichen. Reinhold stellt fest, dass sich durch die Teilnahme am Projekt seine „*Ansichten im Umgang mit den anderen bestätigt haben*“ (2. Interview Reinhold, 181 f). Diese Aussagen findet man ebenfalls bei Mecklenburg, wie folgender Gesprächsausschnitt verdeutlicht:

I: mmh und umgekehrt, haben Sie die Positionen dann von den anderen Verbänden jetzt deutlicher verstanden oder besser verstanden durch die Workshops?

E: (lacht)

I: oder waren Ihnen die vorher schon klar vielleicht? (lacht)

E: Ja, ich wollt mich grad nicht so arrogant dastehen lassen (lacht). Nee, aber Spaß beiseite, also ich denk mal, dass ich die meisten Positionen vorher

schon kannte. [...] Nee, das ist leider n Stereotyp, was ich mein, ich bin jetzt seit fast 20 Jahren dabei ne“ (2. Interview Mecklenburg, 358 ff.).

Hier wird deutlich, dass Mecklenburg sich aufgrund seiner Erfahrung und Selbsteinschätzung nicht dazu veranlasst sieht, die Perspektiven der anderen Teilnehmenden anders zu beurteilen.

Auch bei Maier findet sich die Aussage, dass er gewisse Vorurteile in Bezug auf die Ansichten anderer Verbände bestätigt sieht. Dies zeigt sich an seiner Einschätzung der Lösungsstrategien: *„Nein. Unsere Vermutungen wurden eigentlich nur äh bestätigt, dass ich äh letztendlich eine Möglichkeit zur Populationsbegrenzung brauche und da letztendlich nur die Jagd oder andere nicht-jagdliche Maßnahme [in Frage kommen, N.C.]. [...] Und ja, mit den Lösungsstrategien, für uns hat halt einfach die Jagd eine Schlüsselfunktion sag ich ma“ (2. Interview Maier, 543 ff.).* Durch das Projekt hat sich die Ansicht Maiers nicht verändert, die Jagd als wichtigste Option zur Problemlösung anzusehen. Damit haben die Beteiligten somit nichts Neues hinzugelehrt, sondern eher in Auseinandersetzung mit der Situation ein Verhalten gezeigt, das auf der Ebene von Wiederholungslernen anzusiedeln ist.

Lernen I wird beschrieben als Ausbau oder Differenzierung von Wissen und Fertigkeiten. In der vorliegenden Studie wird dieses sichtbar am Erlernen von neuen Inhalten, beispielsweise dem Wissen um Vergrämungsmaßnahmen oder dem Verhalten der speziellen Tierart. Zur Verdeutlichung lässt sich folgender Interviewausschnitt anführen: *„Ja. Gut ich mein neue Erkenntnisse jetzt, hab ich ne ganze Menge, was [...] Raumverhalten der Tiere anbelangt, [...] da ist allein auch natürlich über die Besonderung äh ein Riesendatensatz an Sachen und Erkenntnissen und Fragen [entstanden, N.C.], die auch geklärt wurden“ (2. Interview Dachs, 242 ff.).*

Im Rahmen von Lernen I werden vor allem neue Fakten bezogen auf die Tierart genannt, die bislang nicht bekannt waren. Diese Ebene des Lernens lässt sich bei allen Interviewpartnern finden.

Bei Lernen II handelt es sich um ein Lernen, dessen Ergebnis auch außerhalb des Rahmens, in dem es erworben wurde, „einen bedeutungsmäßigen und sinnhaften

Gehalt“ (Marotzki 1990, S. 52) aufweist. „Sie stellen jene Prozesse dar, durch die sich die Welt- und Selbstreferenzen qualitativ verändern“ (Marotzki 1990, S. 52). Im Gegensatz zu Lernen I lässt sich Lernen II lediglich bei Mecklenburg, Reinhold und Dachs rekonstruieren. Mecklenburg beschreibt, dass er im Anschluss an die Teilnahme am Projekt sein Argumentationsverhalten geändert hat. Bei Dachs findet man die Entwicklung von individuellen Handlungsstrategien: *„Also insofern hab ich insgesamt äh schon ein für mich ein ganz positives Gefühl, ehm ich hab eigentlich [...] mehr den Abstand gefunden, wieder das äh von außen zu betrachten, wo man sich über das eine oder andere ja auch wieder amüsieren kann, wie es läuft“* (2. Interview Dachs 69 ff.). Und Reinhold bemerkt, dass ihm aufgefallen ist, dass er eine stärkere Achtsamkeit in Bezug auf Informationen über die Tiere aufweist: *„Ja, man ist aufmerksamer. Man nimmt also äh schneller wahr, man ist einfach äh noch sensibler geworden, sag ich jetzt einmal. Das stimmt eigentlich schon. Als Beteiligter ist man noch sensibler geworden, damit man wirklich an Informationen alles aufnimmt, was man was man kriegen und aufnehmen kann, also von daher bin ich in Richtung Tiere schon sensibler geworden“* (2. Interview Reinhold, 381 ff.). Demnach hat sich bei diesen Interviewpartnern – jeweils in Bezug auf eine andere Thematik – eine Änderung von Verhaltensweisen eingestellt.

Lernen III geht mit „einer tiefgreifenden Umstrukturierung des Charakters“ (Bateson 1985, S. 390) oder einer Veränderung von Weltanschauungen einher. Ein solches Lernen lässt sich bei den befragten Personen nicht ausmachen.

Abschließend lässt sich hier festhalten, dass sich innerhalb dieser Studie vielfältige Lerninhalte rekonstruieren ließen, wobei der Schwerpunkt der Gegenstände des Lernens auf der kognitiven und psychosozialen Dimension liegt. Die Lernformen, die berührt werden, sind vor allem selbstgesteuertes, bewusstes Lernen sowie inzidentelles Lernen; und betrachtet man die Modalitäten des Lernens, so lässt sich festhalten, dass sich vor allem kommunikative Arten des Lernens häufen. In Bezug auf die Eigenschaften des Lernens lässt sich festhalten, dass nicht nur Inhalte, sondern auch Verhaltensweisen erlernt wurden (Lernen II).

- **Subjektive, lernrelevante Faktoren**

Die Form des Lernens basiert – auch dies konnte die Auswertung der Interviews zeigen – auf den individuellen Voraussetzungen der Befragten. Hier ist die Rolle, die sie im Managementprozess einnehmen, ebenso bedeutsam wie das eigene Selbstverständnis oder das (fachliche) Vorwissen. Die verschiedenen Aspekte werden im Folgenden näher ausgeführt, indem zum einen ihre Bedeutsamkeit für Lernen herausgestellt wird und sie zum anderen anhand von Beispielen aus dem empirischen Material illustriert werden.

Verdeutlichen lässt sich der Zusammenhang zwischen dem im Interview dargestellten **Selbstverständnis** und dem Lernen am Beispiel Mecklenburgs. Dieser nimmt in beiden Interviews eine klare Rollentrennung vor, im ersten Interview differenziert er zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Verbandes, im zweiten Interview ist ihm dagegen die Kongruenz zwischen seiner Meinung und der Verbandsposition wichtig und er differenziert zwischen sich selbst als Privatperson und seiner Funktion als Verbandsvertreter. In diesem Zusammenhang bezieht er sich in beiden Interviews auf den Unterschied zwischen einem emotionalen und einem sachlichen Tierschutzgedanken, wobei er in beiden Interviews festhält, dass er eine emotionale Grundhaltung als hinderlich empfindet und sachliche Diskussionen als zielführend erachtet. In beiden Interviews präsentiert er sich als „alten Hasen“ und Experten für Wildbiologie und Projekt- bzw. Konfliktmanagement. Er ist schon viele Jahre dabei und kennt das soziale Feld sowie die Ansichten der anderen Teilnehmenden aus anderen Kontexten. Aber auch auf sein Wissen über die Wildtierart und seine Kenntnis von Projekten verweist er häufig. Dies bedeutet, dass er sich mit diesen Arbeitsformen und Themenbereichen auskennt und sich daher als Experten für diese Form der Arbeit ansieht. Er hebt sich auch von den anderen Teilnehmenden ab und argumentiert aus einer Beobachterperspektive. Schon im ersten Interview fällt seine reflektierende Haltung auf. In beiden Interviews versteht er sich als Berater, der dem Projekt zu besseren Ergebnissen verhelfen möchte, dies stellt auch sein Hauptmotiv für die Teilnahme dar. Des Weiteren stellt er sich als verständigen, vielfältig tätigen Menschen dar, der offen für neue Inhalte und Themen ist, aber auch strategisch agiert. Hierin enthalten

sind zum einen Hinweise auf die Rolle, aus der heraus Mecklenburg agiert, darüber hinaus zeigt sich auch das (fachliche) Vorwissen von Mecklenburg, in dessen Person einerseits der Experte für Projektarbeit und Managementprozesse und zweitens der Experte für Wildtiere verbunden sind. Für Lernen beinhalten diese Aussagen zum Selbstbild Mecklenburgs, dass er sich in Bezug auf bestimmte Bereiche als Experten einschätzt und auf dieser Ebene keinen „Lernbedarf“ für sich selbst sieht.

Am Beispiel von Maier lässt sich verdeutlichen, inwiefern seine **Rolle** im Managementprozess das Lernen beeinflusst. Er versteht sich als Verbandsvertreter, der aufgrund dieser Position eine bestimmte Problemsicht hat: Es werden durch die Tiere zum Teil immense Schäden verursacht, die es mit entsprechenden Maßnahmen zu verhindern gilt. Zusätzlich zu diesen Problemen behindern jedoch die übrigen Teilnehmenden – insbesondere die Vertreter der Behörden – eine Lösungsfindung, so dass Maier zwei Problemgemengen auf einmal gegenüber steht. Er zeigt sich als Betroffener, der die Probleme der Landwirtschaft in den Vordergrund stellt. Aufgrund dieser Fokussierung auf den eigenen Verband blendet er die Interessen der anderen Verbände aus: *„Und ich hab immer noch das Gefühl, dass man seitens der Naturschutzbehörden, oder der meisten Naturschutzbehörden, und vor allen Dingen auch von den Naturschutzverbänden, äh das Problem immer nur ja kleingeredet und unterschätzt wird. Und äh das verursacht halt bei uns nur Kopfschütteln und zeigt mal wieder, äh dass halt einfach, ja, dass es dass mancher gesagte Wille, hier Lösungen zu finden, vielleicht doch auch seitens des einen oder andern Naturschutzverbandes nur vorgeschoben ist, um einfach ja, Zeit zu gewinnen oder wie man es nennen will“* (2. Interview Maier, 317 ff.). Insofern geht möglicherweise mit der Einnahme einer bestimmten Rolle eine Perspektivverengung einher, die sich auch auf Lernen auswirkt.

Anhand der Auswertung des Materials konnte auch ein Zusammenhang zwischen den **Vorstellungen vom Lernen** der Personen und dem individuellen Lernprozess herausgearbeitet werden. Aufgezeigt werden kann diese Relation bei Reinhold, der sich aufgrund seines Selbstbildes als „Laie“ in Bezug auf fachliche Aspekte als nicht kompetent ansieht und aus diesem Grund die Einschätzung und Diskussion neuer

Lösungsstrategien anderen überlässt. Deutlich wird auch seine individuelle Unterteilung des Lernens in Fachwissen – über das er nicht verfügt – und Erfahrungswissen, hinsichtlich dessen er sich als kompetent einschätzt.

Hierzu kann auch mit Siebert argumentiert werden, der feststellt: „Erwachsene lehren und lernen auf der Grundlage subjektiver Alltagstheorien. Solche Theorien steuern das Lernen, aber Lernerfahrungen beeinflussen umgekehrt auch die Deutungsmuster“ (Siebert 2006b, S. 43). Dieses Verständnis vom Lernen „resultiert aus den *Ansichten über Wissen* – ob es beispielsweise als Verfügung über Fakten oder aber über Zusammenhänge zwischen ihnen aufgefasst wird“ (Kaiser 2011, S. 94, Herv. i. Orig.). Es ist aber auch zu beachten, dass die Beziehung zwischen den subjektiven Vorstellungen vom Lernen und dem Lernprozess nicht kausal, sondern eher zirkulär zu sehen ist, da die eigenen Anschauungen zwar das Lernen steuern, umgekehrt aber auch die Theorien durch die gemachten Erfahrungen beeinflusst werden (vgl. Siebert 2006b, S. 46).

Darüber hinaus konnten die Analysen zeigen, welche **emotionale Besetzung** unterschiedliche Gegenstände für die betreffenden Personen aufweisen. Hier kann eine Einflussnahme von Emotionen auf Lernen unterstellt werden. Dies zeigte sich in den Interviewanalysen anhand der Rekonstruktion des Selbstverständnisses, da hier die Bereiche deutlich werden, in denen die Person emotional verstrickt ist. So geht beispielsweise Reinhold die finanzielle Belastung der LandwirtInnen, die durch die Wildtierschäden ausgelöst wird, scheinbar nahe. Mit dem Stilmittel der Ironie möchte er verdeutlichen, wie ernst er die Situation sieht: „*Letztendlich soll es ja nicht so werden, dass die Bewirtschafter äh [...], also in den Zoo geht man ja um seltene Tiere zu sehen. Nicht, dass dann so ist, dass plötzlich die Bewirtschafter die Seltenen sind [I: (lacht)] (lacht), die man gegen Entgelt besichtigen kann, wie sie arbeiten*“ (1. Interview Reinhold, 216 ff.). Emotionale Verbundenheit kann aber auch in Bezug auf die Bedeutung vorliegen, die die jeweilige Person den Dingen (in diesem Fall den Tieren) zumisst. Dadurch wird auch die Offenheit für das Zustandekommen von Lernprozessen bestimmt. Sichtbar wird dieser Zusammenhang an Schultz, der – wie beschrieben – der Wildtierart eine besondere Bedeutung zuschreibt. Aus seiner Perspektive sind die Tiere als sehr wertvoll einzustufen und ihre Population als nicht zu hoch an-

zusehen. In seiner Sichtweise existieren keine Probleme mit den Tieren, diese werden allenfalls von den beteiligten Verbänden – in erster Linie dem Landwirtschaftsverband – überbewertet. Aus dieser Position heraus ist er nicht offen für dieser Haltung entgegenstehende Sachverhalte. So beurteilt er die Zahlen über die Populationsentwicklung, die während der Workshops thematisiert werden, als falsch. Hier zeigt sich, dass er aufgrund seiner individuellen Perspektive keine Irritation zulässt, die für Lernen allerdings erforderlich ist.

Die Bedeutung der emotionalen Besetzung von Gegenständen für das Zustandekommen von Lernprozessen wird auch von anderen AutorInnen betont (vgl. bspw. Gieseke 2007, Arnold/Holzapfel 2008). Emotionen sind damit eine weitere „Beobachtungskategorie in der Untersuchung von Lehr-Lernprozessen“ (Schübler 2007, S. 225). Hintergrund ist, dass davon ausgegangen wird, dass Gefühle einen „massiven Einfluss auf die bewusste ebenso wie die unbewusste Verhaltenssteuerung“ (Roth 2003, S. 550) haben. Und auch Nuissl betont: „Die Emotionalität im Lernprozess und gegenüber dem zu lernenden Inhalt ist eine wichtige Bedingung für das Lernen“ (Nuissl 2006a, S. 223f.). Demzufolge wird ein großer Teil der Handlungen durch (unbewusste) Vorgänge im Gehirn gesteuert, die stark an Emotionen gekoppelt sind: „Im Verlauf des Lebens erworbene Persönlichkeitsvariablen wie z.B. Ängstlichkeit, bedingen die Aufnahme von Wissen und den Erwerb von Fertigkeiten wesentlich, indem sie bestimmen, ob der Lernprozess überhaupt in Gang gesetzt wird oder, ob lieber eine Vermeidungshaltung gegenüber damit verbunden ‚Gefahren‘, wie hier z.B. möglichem Versagen, eingenommen wird“ (Uemminghaus 2009, S. 30 f.).

Des Weiteren ließ sich aufzeigen, dass das **Interesse** für bestimmte Themen sowie die **Motivation** von großer Bedeutung für Lernen sind. Das Interesse an Themen wird im Material an der (mehrfachen) Bezugnahme der jeweiligen Person auf bestimmte Aspekte festgemacht. Daran wird ihre Perspektive deutlich, mit der sie die Welt und damit auch das Projekt sehen. Auf der anderen Seite werden an den Themen, die wiederholt aufgegriffen werden, auch Interessen und die Bedeutsamkeit von bestimmten Gesichtspunkten sichtbar. Beispielsweise bezieht sich Mecklenburg häufig auf finanzielle Aspekte sowie explizit auf die Höhe der Projektsumme, die für dieses Feld recht hoch zu sein scheint. Auch geht es ihm in beiden Interviews darum,

Grenzen abzustecken und sich von anderen Teilnehmenden abzugrenzen. Das heißt, dass Mecklenburg sich aus seiner Position heraus auf einer übergeordneten Ebene Gedanken über die Verwendung der Projektmittel macht und versucht, das Projekt zu beurteilen. Dadurch setzt er sich intensiv mit verschiedenen Bereichen des Projektes auseinander und schafft so die Möglichkeit für Lernen.

Weiterhin konnten Verwendungs- und Verwertungsinteressen aus den Interviews herausgearbeitet werden. Auch hier zeigt sich am Beispiel von Maier, dass er das Verwendungsinteresse des Projektes darin sieht, dass Lösungen gefunden werden, um den LandwirtInnen – seinen Verbandsmitgliedern – ein reibungsloses Arbeiten ermöglichen zu können. Ihm geht es *„halt drum wenn wir jetzt hier jetzt, nehmen wir mal gleich dieses Wort Management, Wildtiermanagement äh, in den Mund. Äh entscheidend ist letztendlich dann immer die Einbindung der betroffenen Landwirte vor Ort. Was hilft es denn, wenn ich da in X-Stadt rum immer sag, und äh eingebunden bin in Gesprächen mit dem Umweltministerium oder Landwirtschaftsministerium. Da lösen wir keine Probleme, die Probleme werden vor Ort gelöst äh durch entsprechende Maßnahmen, Regulationsmaßnahmen. Und äh ich sag einmal, meine Vision wär, dass man letztendlich ein Tiermanagement auf die Reihe bringt, das bei auftretenden Problemen, äh auch durchaus in abgestufter Form, entsprechende Lösungen anbietet“* (1. Interview Maier, 320 ff.).

Anhand der Motive verdeutlicht sich der Antrieb für die Mitarbeit. Das Motiv für die Mitarbeit im Projekt bei Reinhold besteht darin, (Fach)Wissen über die Tierart zu sammeln: *„Man bildet sich ein, jedes Wissen was man mehr hat, dient der Argumentation, dass sich das Ganze mehr zum Guten wendet“* (Reinhold, 2. Interview, 390 f.). Hier zeigt sich, dass er teilnimmt, um neues Wissen für die Untermauerung seiner Argumentation zu gewinnen und damit letztendlich den Ausgang des Projektes in eine für ihn positive Richtung gestalten zu können. Hier zeigt sich eine positive Auswirkung der Motivation Reinholds, dadurch, dass er neues Wissen sammeln möchte, steht er möglichen Lerninhalten offen gegenüber, so dass er die Informationen auch verarbeiten möchte.

Bei Griebinger zeigt sich der Zusammenhang zwischen den häufig genannten Themen und den Motiven sehr deutlich. Ein wichtiges Thema in seinem Interview ist die Arbeit des Landesjagdverbandes, die bei ihm eine so große Rolle zu spielen scheint, dass er für sein Engagement weniger Freizeit in Kauf nimmt. Aus seiner Verortung im Verband ergibt sich die Motivation Griebingers zur Mitarbeit im Projekt: Er will vor allem die jagdliche Perspektive stärken und fördern. Jagd ist in seinen Augen eine wichtige Maßnahme, die zur Lösung des Wildtierproblems beitragen kann. Dazu ist aber die Weiterentwicklung der Jagdtechniken sowie eine entsprechende Schulung der JägerInnen selbst notwendig. Griebinger sieht demzufolge seine eigene Rolle stärker darin, durch eine Weiterentwicklung im Verband zu einer Wirksamkeit der Lösungsansätze beizutragen, als darin, sich aktiv im Projekt zu engagieren.

Auch in der Literatur werden unterschiedliche individuelle Aspekte benannt, so ist ein Bereich der des Interesses (vgl. Müller 2006) bzw. der Bedeutsamkeit der Lerngegenstände für die Person (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). „Dass ein thematisches Interesse mit kognitiven Komponenten des Wissenserwerbs und mit Lernleistungen in Zusammenhang steht, ist für die unterschiedlichsten Bildungsbereiche relativ gut dokumentiert“ (Müller 2006, S. 55). So gehen Faulstich/Zeuner davon aus, dass Lernen nicht „von außen einlinig steuerbar ist. Es ist abhängig von der Bedeutsamkeit der Gegenstände für den Lernenden“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 25). Ein weiterer relevanter Faktor ist die Motivation der Lernenden, wobei differenziert werden sollte zwischen einer habituellen und einer aktuellen Motivierung: „Unter Motivation verstehen wir ein Gefüge von Motiven (Beweggründen) vielfältiger Art, das in einem Interiorisierungsprozess entsteht und das Handeln des Menschen (sein Leistungs- und Sozialverhalten) bedingt. Innerhalb des Motivgefüges unterscheiden wir habituelle Motivation (Einstellung) und Aktualmotivation (aktuelle Motivierung)“ (Löwe 1970, S. 45). Bezogen auf Lernen wird somit unterschieden zwischen einer habituellen Lernmotivation wie beispielsweise der Offenheit für neue Erfahrungen und kontextabhängigen, aktuellen Motiven oder Lernanreizen (vgl. Siebert 2006b, S. 56 f.). Insbesondere aus psychologischer Perspektive sind die Einflüsse von Motivation auf bewusstes Lernen gut untersucht (vgl. beispielsweise Wild/Hofer/Pekrun 2006, S. 212ff.). In Fall der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht nur um bewusstes Lernen, sondern es

soll ebenfalls unbewusstes Lernen in den Blick genommen werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass es für die Workshops keine Curricula gibt, die erlernt werden sollen, und damit keine Evaluation möglich ist, ob die Inhalte tatsächlich gelernt wurden. Daher handelt es sich in Bezug auf die Motivationen, die im Material vorgefunden wurden, einerseits um Motive des Handelns, andererseits beeinflussen auch Motive der Teilnahme am Projekt, ob ein Lerngegenstand als relevant angesehen und als Lernanlass aufgefasst wird.

Des Weiteren sind die **Erwartungen**, die die Person beispielsweise an den Prozess oder an Lernen hat, in zweierlei Hinsicht als relevant für Lernen einzustufen. Zum einen können daran Beweggründe für das Handeln und demzufolge auch das Lernen aufgezeigt werden. „Zu den zu betrachtenden unterschiedlichen Voraussetzungen für das Lernen von Erwachsenen gehören aber auch die Erwartungen, mit denen sich Erwachsene dem Lernprozess zuwenden. Je nachdem, wie weit diese Erwartungen erfüllt werden, stellen sie eine Funktion der Lernenergie dar, die man zum Erreichen des Lernziels aufbringt“ (Tietgens 1975, S. 48). Besteht eine Inkompatibilität zwischen Erwartung und dem, was im Kurs tatsächlich geschieht, ist dies ein Hindernis für das Lernen (vgl. Tietgens 1975, S. 48).

Bei den rekonstruierten Erwartungen der Befragten innerhalb der Studie handelt es sich nicht um Erwartungen, die sie in Bezug auf Lernen haben, sondern um Erwartungen, die sie hinsichtlich des Wildtiermanagementprozesses insgesamt aufweisen. Da es vor allem darum ging, auch nicht-intendiertes Lernen in den Blick zu nehmen, konnten auch keine Erwartungen an Lernen erfragt werden. Aber anhand der Erwartungen, die im Vorfeld an den Prozess des Projektes gestellt werden, können unterschiedliche Aspekte deutlich werden: Zum einen die Einstellung, mit der die betreffende Person an das Projekt herangeht. Dies hat dann wiederum Einfluss auf das Verhalten im Projekt. Bei Maier beispielsweise lässt sich eine bestimmte Offenheit für Sachverhalte vermuten, da er die Erwartung geäußert hatte, dass sich eine Einigung in Bezug auf die Regulation der Tiere erreichen lässt und sich die Vorbehalte seitens der Behörden gegen diese Maßnahme abbauen lassen. Darüber hinaus erhofft Maier sich eine schnelle Umsetzung der Ergebnisse. Da er diese Erwartungen äußert, lässt

sich vermuten, dass er versucht, daran mitzuarbeiten, eine Einigung bzw. eine schnelle Umsetzung zu erwirken.

Zweitens können Erwartungen auch eine alte, vergangene Sichtweise aufdecken und damit den Abschluss eines Lernprozesses aufzeigen. Hier lässt sich das Beispiel von Reinhold anführen, der in Bezug auf die teilnehmenden Tierschutzverbände konstatiert: *„Die sind ja doch sehr ideologisch geprägt, stell ich da fest. Die sind nicht immer pragmatisch, was man eigentlich erwarten würde“* (2. Interview Reinhold, 62 f.). Das bedeutet, dass er mit der Erwartung in das Projekt gegangen ist, dass die Tierschutzverbände sich durch pragmatisches Handeln auszeichnen, während des Projektverlaufs aber hat er festgestellt, dass dies nicht der Fall ist.

Des Weiteren lassen sich – wie bei Tietgens angeführt – aus den Erwartungen Einstellungen gegenüber den Lerninhalten herausfiltern. Diese können Lernen begünstigen oder verhindern. Beispielsweise lässt sich bei Schultz feststellen, dass er hinsichtlich des Projektes die Befürchtung hegt, dass alles ein „abgekartetes Spiel“ ist und sowieso schon alle Entscheidungen getroffen wurden. Diese Erwartung hat zur Folge, dass er dem Projekt gegenüber negativ eingestellt ist und sich machtlos fühlt. Für sein Verhalten hat dies die Konsequenz, dass er dem Projekt nicht offen oder neutral gegenübersteht, sondern die Aussagen, die dort getätigt werden, anzweifelt. Wie beschrieben, findet sich bei Schultz häufig das Nicht-Anerkennen der Argumente und Lernen findet bei ihm sehr stark auf der Ebene von Erfahrungslernen statt. Hier greift er allerdings nur auf die Erfahrungen von Personen zurück, die seiner Sichtweise nahestehen.

Neben den Erwartungen ist aber auch das **Vorwissen** der Personen für Lernen bedeutsam: *„Die Strukturen des vorhandenen Vorwissens sind beim Erwerb neuer Lerninhalte von besonderer Bedeutung. Das inhaltliche Vorwissen bildet eine Grundlage der Informationsverarbeitung. Es filtert die Interpretation von Informationen und gibt den Ausschlag für die Zuweisung von Bedeutungen“* (Kuper 2010, S. 350). Bezogen auf die Untersuchung bedeutet dies Vorwissen in Bezug auf fachliche Inhalte wie z.B. Lösungsstrategien oder das Tier selbst. Auf der anderen Seite kann unter

Vorwissen auch Wissen über die soziale Welt bzw. die Erfahrungen, die dort gemacht wurden, gefasst werden. Diese lassen sich aus den Kategorien der Selbstdarstellung sowie aus den Bezugnahmen auf Vorgeschichten ableiten.

An den Bezugnahmen auf die Vorgeschichten des Handelns zeigen sich die bisherigen Erfahrungen im sozialen Feld, die Einfluss auf das Handeln im aktuellen Projekt nehmen. Aufzeigen lässt sich dies an Reinhold: *„Also, wir sind äh immer – wie soll ich jetzt sagen – vorsichtig gegenüber neuen Projekten, seit wir dieses, will ich mich mal so ausdrücken, seit wir das mit dem Biber da jetzt mitgemacht haben. Was da passiert ist, da hat man praktisch den Biber neu angesiedelt und hat alles was drum rum ist, hat man im freien äh Fall gelassen. Also ob die Probleme, die damit entstehen, dann wir sind eine Kulturlandschaft, wir müssen auf unseren Flächen produzieren, wollen von unseren Flächen leben, und deswegen ist allem Neuen, ist sofort äh erst einmal Widerstand“* (1. Interview Reinhold, 28 ff.). Hier wurden ihm Entscheidungen vorgegeben und wenig Unterstützung geboten. Aus diesem Grund konzentriert er sich in diesem Projekt darauf, ein ähnliches Vorgehen abzuwenden.

Auch Schultz bezieht sich häufig auf die Vorgeschichten und Hintergründe des Wildtiermanagementprojektes. Er führt oft Beispiele aus anderen Projekten oder Zusammenhängen an, in denen die Tiere nicht gut behandelt wurden: *„Ich weiß also von Fällen, die liegen bis zu 20 Jahre zurück, wo man also versucht hat, auch Tiere an der Vermehrung zu hindern [...], also man wollte die Tiere nicht haben, weil die die ganzen Wasserflächen an Fischereivereine verpachtet sind oder Karpfen und Schleien eingesetzt haben, da wär ihnen der Tiere zuwider und deswegen ja“* (1. Interview Schultz, 123 ff.). In diesen Bezugnahmen treten die negativen Erfahrungen für Schultz deutlich hervor und er überträgt diese auch auf das aktuelle Projekt: *„Weil der Bauernverband setzt ja mit Brachialgewalt alle seine äh Vorhaben durch, das kennt man ja von vielen anderen Dingen auch“* (1. Interview Schultz, 495 f.). Hier zeigen sich die Gründe für die ablehnende Haltung Schultz' gegenüber dem Projekt sowie anderen Verbänden im Projekt, die sein Handeln bestimmen und seinen Blick in Bezug auf Argumente oder Informationen einengen und Lernen unwahrscheinlich machen.

Hilfreich zur Verdeutlichung unterschiedlicher lernrelevanter Faktoren auf der individuellen Ebene ist folgende Abbildung. Hier wird in Anlehnung an Kirchhöfer (2001, S. 122f.) ein Zusammenhang zwischen persönlichen Voraussetzungen des lernenden Subjekts und seinem informellen Lernen hergestellt.

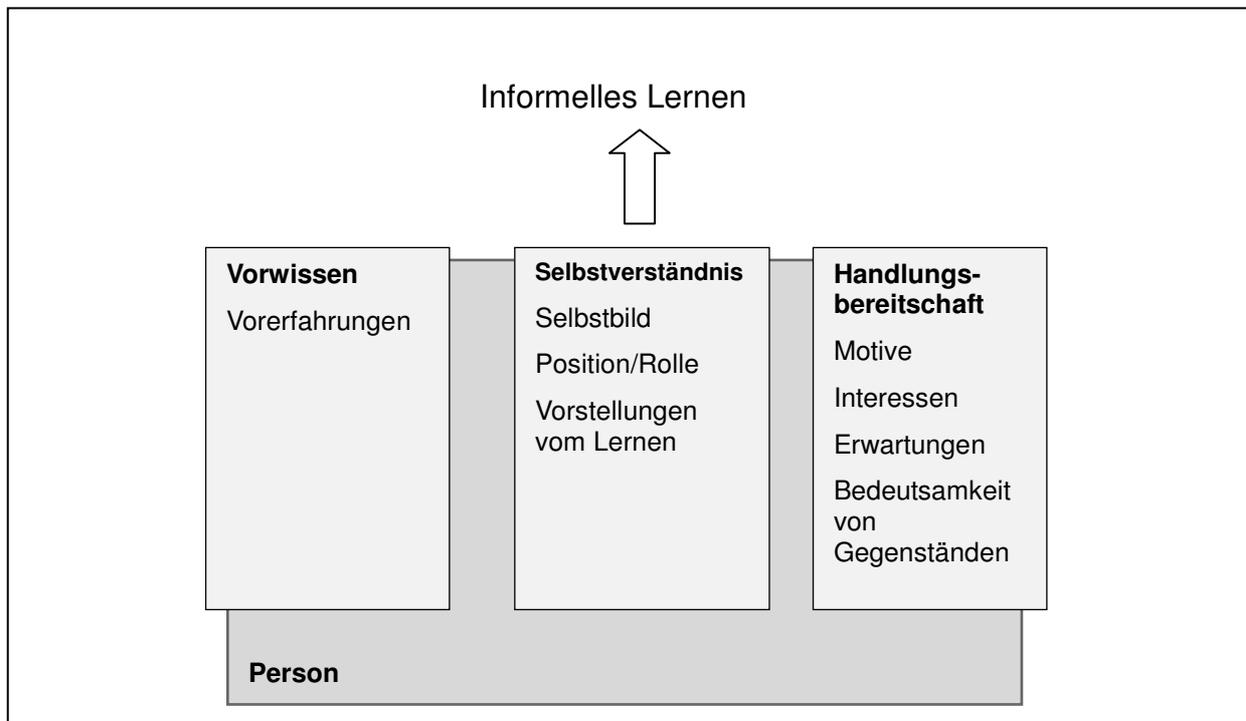


Abbildung 9: Bedingungen für informelles Lernen (in Anlehnung an Kirchhöfer 2001, S. 123).

Als grundlegend für das Zustandekommen von Lernprozessen werden auf der einen Seite das Vorwissen und die Vorerfahrungen gesehen. Diese tragen wesentlich dazu bei, wie die aktuelle Situation bewertet wird. Zum anderen ist das Selbstverständnis der Person in die Betrachtung miteinzubeziehen, das sich in besonderer Weise auf Lernen auswirkt. Auch Kirchhöfer betont: „Besonders das Selbstverständnis oder die Identitätsvorstellungen reichen in die Organisation des informellen Lernens hinein. Die Selbstzuschreibung solcher Eigenschaften in der Identität (Wer bin ich? Was kann ich? Was weiß ich?), aber auch die Wahrnehmung einer durch andere zugeschriebenen Identität (Was halten andere von mir? Was erwarten sie von mir? Was trauen sie mir zu?) und die Selbstkonfidenz (Was traue ich mir zu? Reichen meine Kräfte dafür? Bin ich den Anforderungen gewachsen?) wirken sich auf die Organisation von informellem Lernen aus“ (Kirchhöfer 2001, S. 125). Des Weiteren wird als dritter Bestandteil die Motivation sowie das Interesse für Lernen als wichtiger Ein-

flussfaktor für das Zustandekommen von Lernen erachtet. Hier geht es auch um Erwartungen oder die Bedeutung, die bestimmte Gegenstände für die Person aufweisen.

Mit den Ergebnissen aus der Analyse des empirischen Materials dieser Arbeit kann vor allem die zentrale Bedeutung der subjektiven Perspektive für informelles Lernen hervorgehoben werden. Die Interviewpartner widmeten sich zumeist sehr stark der Selbstpräsentation und während der Auswertung wurde der starke Einfluss, den diese auf Lernen nimmt, sichtbar. So ist insbesondere der Aspekt des Selbstverständnisses hier wirksam und bestimmt die Einstellung, mit der an den gesamten Prozess herangegangen wird.

5.3 Rahmenbedingungen²⁶

Neben den subjektiven Faktoren werden auch die Rahmenbedingungen in die Auswertung miteinbezogen, da man ihnen immer wieder eine besondere Bedeutung für Lernen beimisst: „Kontextmerkmale haben erwiesenermaßen einen deutlichen Einfluss auf Lernprozesse und können lernunterstützend gestaltet und genutzt werden“ (Neidhardt 2006, S. 40). Außerdem wird der Lernkontext als mitentscheidend für den Lernerfolg angesehen und „zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert. Entsprechend kann schon der Lernkontext (Person, Zeit, Ort) förderlich oder hinderlich für das Abrufen des Wissensinhaltes sein“ (Roth 2003, S. 27). Außerdem können die äußeren Anreize des Kontextes als Anstöße für Veränderungen aufgefasst werden: „Und das bezieht sich auf alle äußeren Faktoren gleichermaßen, also keineswegs nur auf Inhalte, die (vermeintlich) Lehrende *bewusst* zur Verfügung stellen, sondern auch auf andere Aspekte wie etwa Raumsituation, Atmosphäre, Kommunikationsstil etc. - also das, was die »Lernumgebung« oder den »Lernort« ausmacht. Hier sei von Kontextfaktoren gesprochen, die Lernprozesse beeinflussen. Dass kontextuelle Merkmale einen entscheidenden Einfluss auf das Behalten und Erinnern haben und deshalb auch gezielt genutzt werden können, um »Orte der Lernermöglichkeit« zu schaffen, ist keine neue Erkenntnis“ (Neidhardt 2006, S. 39). Unter den Kontextfaktoren können Aspekte wie das Ambiente, die Atmosphäre, verschiedene Situationen, der Raum oder die emotionale Befindlichkeit gefasst werden (vgl. Neidhardt 2006, S. 40). Auch Schüßler spricht sich dafür aus, die soziale Umwelt zu berücksichtigen, denn der „Lernprozess eines Einzelnen kann nur in Wechselwirkung zu seinem sozialen Kontext adäquat nachgezeichnet werden. Denn persistente Deutungs- und Handlungsmuster, spezifische Aneignungsstrategien, Lernwiderstände und auch -interessen sind in einem bestimmten Umfeld gewachsen. Das Gelernte wird davon beeinflusst und wirkt selbst wieder in dieses Feld zurück“ (Schüßler 2007, S. 221).

Wie unter den individuellen Faktoren für Lernen beschrieben, sind auch die Motive von Lernenden – die unterschiedlich ausgeprägt sind – bedeutsam. Neben diesen

²⁶ Teile dieses Kapitels sind bereits erschienen in Hof/Carstensen/Schleiff 2013

grundsätzlichen Motiven hängt aber die motivationale Orientierung in der konkreten Situation unter anderem entscheidend von der Gestaltung dieser Lernumwelt ab (vgl. Müller 2006, S. 56). Auch Illeris betont, dass es – neben der individuellen Ebene und dem internen Aneignungsprozess der lernenden Person – einen Zusammenhang zwischen der individuellen und der sozialen, gesellschaftlichen Ebene gibt. Er spricht sich dafür aus, auch die Umwelt in die Betrachtung des Lernprozesses mit einzubeziehen; diese Notwendigkeit ergibt sich daraus, „dass jedes Lernen 'situier' ist. Dies bedeutet, dass die Lernsituation den Lernvorgang nicht nur beeinflusst, sondern auch ein Teil davon ist“ (Illeris 2010, S. 102). Er unterscheidet hier zwischen der unmittelbaren, sozialen Situation und den zugrundeliegenden gesellschaftlichen Verhältnissen, die einen Einfluss auf Lernen nehmen können und daher herangezogen werden müssen (vgl. Illeris 2010, S. 10). Dabei blendet er den subjektiven, internen Prozess nicht aus, sondern beschreibt das Wechselspiel der verschiedenen Formen der Interaktion mit der Umwelt, sei dies nun die soziale oder gesellschaftliche Ebene (Illeris 2010, S. 105).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen verwundert es nicht, dass auch die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, in welchem Maße der Verlauf des Wildtiermanagementprojektes durch die Rahmenbedingungen beeinflusst ist. Dabei erweisen sich nicht nur die Ausgestaltung der Workshops, sondern auch beispielsweise das Wissen und die Erfahrungen aus vorangegangenen Wildtiermanagementprojekten als relevante Einflussfaktoren. Es gilt daher, verschiedene Dimensionen der Rahmenbedingungen zu unterscheiden: die interaktive Dimension (Kapitel 5.3.2), verstanden als konkrete, unmittelbare Situation, die auf Lernen einwirkt und zugleich durch die Beteiligten ausgestaltet wird, und die soziale Dimension (Kapitel 5.3.1), welche für die Gestaltung des Interaktionskontextes verantwortlich ist.

5.3.1 Dimension des sozialen Kontextes

Diese Dimension lässt sich wiederum unterteilen in zwei Unterkategorien, die der Workshopgestaltung (5.3.1.1) sowie die externen Faktoren (5.3.1.2). In Kapitel 5.3.1.1, zur Workshopgestaltung, werden Merkmale herausgestellt, die die Rahmen-

bedingungen für die Gesprächsrunden – und auch für Lernen – abstecken. Hier geht es darum, darzustellen, wodurch die Workshops gekennzeichnet sind und wie sie von den Interviewten wahrgenommen werden. Dazu werden die Perspektiven des Projektteams und die der Teilnehmenden gegenübergestellt. In Kapitel 5.3.1.2 werden externe Faktoren herausgearbeitet, die nicht durch das Projektteam beeinflussbar sind und somit als feste Voraussetzungen anzusehen sind.

5.3.1.1 Analyse der Spezifika des Projektes: Der Workshop als Rahmen für Lernprozesse

Im Zuge der detaillierten Auswertung der Beobachtungsprotokolle der Workshops wurde deutlich, in welchem Maße die Konzeption und Gestaltung solcher Workshops die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten beeinflussen. Aufgrund dieser Einsicht schien es von Interesse, ein genaueres Augenmerk auf die in den Workshops vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten und -formen zu richten. Der Projektkontext wird daher im Folgenden daraufhin untersucht, welche Vorannahmen und -strukturierungen seitens der Projektleitung einen Einfluss auf die Beteiligungsgelegenheiten der Teilnehmenden ausüben.

Die Betrachtung von Partizipationsmöglichkeiten ist aus dem Grund von zentraler Bedeutung, als diese eine intensive – und auch selbstbestimmte – Beschäftigung mit verschiedenen Themen erlauben und damit Lernen befördern. Weiterhin ist die Analyse dieser Aspekte insgesamt zur Beurteilung der Rahmenbedingungen wichtig und auch in Bezug auf die Bereitstellung von Lerngelegenheiten. Hierzu werden einerseits das Ziel und die zugrundeliegende Konzeption des Wildtiermanagementprojektes mit ihren Implikationen für den Einbezug der Beteiligten dargestellt. Zum anderen werden verschiedene Aspekte der Gestaltung der Rahmenbedingungen analysiert, wobei hier die Schwerpunkte auf die räumliche Gestaltung, die Struktur der Workshops und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Mitarbeit durch die Teilnehmenden gelegt werden.

- **Ziel und Konzept des Wildtiermanagementprojektes**

In Bezug auf das Konzept des Projektes werden die dem Projekt zugrunde liegende Problemdefinition, die vorab definierten Projektziele, die methodische Vorgehensweise sowie die Einladungspolitik betrachtet, da sie Implikationen für die mögliche Offenheit und Zugänglichkeit des Wildtiermanagementprozesses haben können.

Bezüglich der *Problembeschreibung* geht die Projektleitung von mehreren eindeutigen Problemen aus: dem Anstieg der Wildtierpopulation und der damit verbundenen hygienischen Verschmutzung touristisch genutzter Gebiete sowie den ökonomischen Schäden an den landwirtschaftlichen Kulturen und Verunreinigung von Futtermitteln. Die *Ziele des Projektes* bestehen in der Reduktion der Probleme, der Untersuchung von Tierbestand und Populationsdynamik sowie der Analyse und Evaluierung alternativer Formen der Problemlösung. Übergeordnetes Ziel ist die Entwicklung eines überregionalen Managementkonzeptes, das methodisch durch Situationsanalyse und den Einbezug verschiedener Interessensgruppen auf Regional- und Landesebene erstellt werden soll. Dabei ist intendiert, den Konflikt zu entschärfen und einen gesellschaftlichen Konsens zu erwirken. *Eingeladen* werden zu diesem Prozess verschiedene Verbände und Gruppierungen, die vom Projektteam als thematisch relevant eingeschätzt wurden. Schriftlich werden diese zu einer sogenannten „informellen Gesprächsrunde“ gebeten.

Für die Beteiligungsmöglichkeiten der Teilnehmenden ist damit folgendes festzuhalten: Ausgehend von einer schon zu Beginn des Projektes feststehenden Problemdiagnose (Schäden durch zu viele Wildtiere) und der Formulierung eines Projektziels (Managementplan) wurde ein Beteiligungsdesign gewählt, das die verschiedenen Gruppen, die mit dem Thema bzw. Problem tangiert sind, zu einem gemeinsamen Gespräch („Workshop“) zusammenbringen möchte. Damit wird das Wissen verschiedener ExpertInnen zwar einbezogen, allerdings nur mit begrenzter Auswirkung auf die vorangegangene Diagnose und Zielsetzung.

Hinsichtlich möglichen Lernens hat dieses Vorgehen folgende Konsequenzen: Am Beispiel der bereits feststehenden Problemdiagnose wird eine grundsätzliche Ausei-

nersetzung der Beteiligten mit diesem (potentiellen) Problem unterbunden. Es wäre möglich, dass die Teilnehmenden durch eine Beschäftigung mit erhöhten Populationszahlen und daraus resultierenden Problemen zu einer ähnlichen Einschätzung kommen. Doch durch diese Vorgabe, von einigen Beteiligten als nicht glaubhaft erachtet, wurde die Grundlage des Projektes insgesamt angezweifelt, was etwa im Falle von Schultz dazu geführt hat, dass er den dort präsentierten Fakten misstraute und neuen Ansichten oder Perspektiven nicht aufgeschlossen gegenüber war, was wiederum mögliche Lernprozesse behinderte und letztendlich dazu geführt hat, dass er sich der Mitarbeit im Projekt entzogen hat.

- **Gestaltung des kommunikativen Prozesses**

Die Durchführung der Workshops wird anhand verschiedener Aspekte in den Blick genommen. Dazu zählen die Rahmenbedingungen der Workshops, die Struktur und der Gesamtablauf der Workshops, die Themenfelder, die berührt werden sowie die Beteiligungsmöglichkeiten, -formen und -verständnisse jeweils der Leitung und der Akteure.

Die *Rahmenbedingungen* werden zum einen durch die schon dargestellten Intentionen und Vorgaben der Projektleitung gesetzt. Insbesondere durch die Auswahl der eingeladenen Personen sowie durch die inhaltlichen Festlegungen (Problembeschreibung, Projektziel und Themenfelder) wird der Interaktionsprozess vorstrukturiert. Des Weiteren wird auch die Kommunikationsform (Workshop) sowie die Auswahl der Vorträge, die während der Gesprächsrunde gehalten werden, im Vorfeld bestimmt. Auf der Ebene der Gestaltung des Workshops lassen sich die empirisch vorhandenen Möglichkeiten der Beteiligung rekonstruieren.

So finden die Workshops in Räumen mit einer hufeisenförmigen Sitzordnung statt. Diese *räumliche Gestaltung* ist bei allen Workshops nahezu identisch, es handelt sich um Seminar- oder Konferenzräume, deren Sitzordnung hufeisenförmig auf die Tafel hin ausgerichtet ist. Im jeweiligen Eingangsbereich befinden sich ein Garderobenständer und eine Pinnwand, auf der sich die eintreffenden TeilnehmerInnen mit

ihrem Namen und ihrem Verband eintragen können, so dass eine Liste der anwesenden Personen entsteht. Im vorderen Bereich des Raumes steht ein Tisch, der in der Funktion eines Pultes genutzt wird und es sind für die Diskussionen vorbereitete Pinnwände aufgestellt. Da die räumliche Aufteilung in jedem Workshop gleich ist, können sich die Teilnehmenden darauf einstellen. Hier zeigt sich, dass mit dem Rahmen eine Form von gleichberechtigter Kommunikation angedacht ist. Dies wird daran deutlich, dass durch die TeilnehmerInnenliste Transparenz entsteht und dass die Sitzordnung ermöglicht, sich gegenseitig anzusehen und Bezug aufeinander zu nehmen und zumindest zwischen den Teilnehmenden keine Hierarchie vorgesehen ist²⁷.

Nach Hof (2007) lässt sich damit von der Gestaltung einer wissenszentrierten Lernumgebung sprechen: „Typisch für die wissenszentrierte Lernumgebung ist ein *Seminarraum*, der durch U-förmig ausgerichtete Sitz- und Schreibplätze ausgestattet ist und verschiedene Präsentationsmedien (Beamer – Flipchart – Tafel) aufweist.

Der *Kursleiter* präsentiert sich als Sachexperte und übernimmt die Vermittlung der Lerninhalte in Form von Vorträgen oder im Rahmen von Unterrichtsgesprächen. Der dominanten Kursleiterrolle entsprechend kommt den *Teilnehmenden* die Aufgabe der Rezeption des vorgetragenen Wissens zu“ (Hof 2007, S. 51, Herv. i. Orig.).

Bei der *moderierenden Person* der Workshops handelt es sich nicht um eine Kursleiterin oder einen Kursleiter im eigentlichen Sinne, aber dennoch nimmt diese Person eine leitende bzw. steuernde Funktion ein und hat den größten Redeanteil. Den Teilnehmenden kommt in diesem Kontext eine passive Rolle zu.

Anzumerken ist in Bezug auf die äußeren Umgebungsfaktoren, dass der erste und der letzte Workshop in den Räumen der Universität mit einer externen Moderatorin bzw. einem externen Moderator abgehalten wurden, während die restlichen Gesprächsrunden in Räumlichkeiten im ländlichen Gebiet stattfanden. Damit wurde eine

²⁷ Allerdings ist mit der Sitzordnung eine Zentrierung auf die offene Seite hin verbunden. Dies führt – auch wenn es sich nicht um eine offen kommunizierte Hierarchie handelt – dazu, dass die vorne stehende Person zur zentralen Figur im Raum wird und sich damit von den anderen abhebt; vor allem weil nicht alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, von dieser Position aus zu sprechen.

räumliche Nähe zu einer großen Wildtierproblemzone und gleichzeitig einer der Hauptprojektflächen hergestellt. Den Workshops, die in der Universität abgehalten wurden, wurde auf diese Weise eine offiziellere Bedeutung beigemessen.

Auf der Ebene der Ablauforganisation weisen die Workshops folgende *Struktur* auf: Eine Moderatorin bzw. ein Moderator übernimmt die Gestaltung und präsentiert die Ziele und das Programm der Gesprächsrunde. Im weiteren Verlauf werden Referate von verschiedenen – im Vorfeld dazu angesprochenen – Teilnehmenden zu unterschiedlichen Themen gehalten. Im Anschluss werden Rückfragen gestellt, Diskussionen angeleitet sowie die wichtigsten Aspekte der Diskussion festgehalten. Durch diese methodische Konzeption der Workshops wird wiederum der Fokus auf bestimmte Aspekte vorgegeben. Somit kann eine Beteiligung nur innerhalb dieser gesteckten Struktur erfolgen. Denn der Workshop wird von einer Person moderiert, die das Programm vorgibt und die Struktur festlegt. Damit zusammenhängend wird vorgegeben, dass Referate zu bestimmten Themenfeldern und ausgewählten Positionen gehalten werden. Auf diese Weise werden aber auch bestimmte Aspekte ausgeklammert: „*Was wir jetzt nicht haben äh, sind Tierseuchen oder Humanseuchen von den Ministerien, wo ja momentan auch hier aktuell nichts ansteht und dann wird das auch nicht thematisiert, äh das bringt dann allen nichts*“ (1. Interview Dachs, 61 ff.). Der Projektleiter geht davon aus, dass auch die übrigen Beteiligten keinen Nutzen aus der Beschäftigung mit diesen Themenfeldern ziehen und daher werden diese auch nicht in den Workshops diskutiert.

Bezüglich der *methodischen Gestaltung* lassen sich vor allem die folgenden Elemente als vorherrschende Kommunikationsformen ausmachen:

- Vorträge des Projektteams, beispielsweise über die Ergebnisse durchgeführter Maßnahmen oder über Populationszahlen,
- Referate der Teilnehmenden, hier berichten die Betroffenen über die Situation in den jeweiligen Gebieten,
- moderatorInzentriertes Gespräch,
- Sammlung von Wortbeiträgen/Abfragen von Meinungsbildern, beispielsweise zu den Lösungsmaßnahmen,

- Diskussionen im Plenum über verschiedene Themenfelder, z. B. Rahmenbedingungen des Workshops, Transparenz des Programms, Populationsgröße der Tierart, Prognose von Bestandsentwicklungen, Formulierungen von gegenseitigen Erwartungen, Modalitäten der Lösungsansätze
- sowie Zusammenschlüsse zu kleineren Arbeitsgruppen, beispielsweise in Form einer Gruppenarbeit oder in Form von kleineren interdisziplinären Unterarbeitsgruppen.

Die Möglichkeit zur Beteiligung wird damit auf unterschiedlichen Ebenen geboten: Zum einen besteht die Möglichkeit, das Programm bzw. den Ablauf der einzelnen Gesprächsrunden mitzubestimmen, indem die Moderatorin bzw. der Moderator stets die Zustimmung der Teilnehmenden mit dem präsentierten Programm einholt und damit explizit einen stärkeren Einbezug der Beteiligten sicherstellt – genutzt wird diese Möglichkeit allerdings nicht. Zudem wird zum Ende jedes Workshops auch die Zustimmung der Teilnehmenden bezüglich der geplanten Maßnahmen eingeholt. Weiterhin besteht die Gelegenheit, im Anschluss an die Referate Rückfragen zu stellen oder sich an Diskussionen oder an Kartenabfragen zu beteiligen und die eigene Sicht auf die Dinge darzulegen. Außerdem werden während der Projektlaufzeit Arbeitsgruppen gebildet, die sich in einem kleineren Rahmen treffen. Es werden seitens der Projektleitung aber auch die Wünsche der TeilnehmerInnen aufgegriffen, wenn es beispielsweise um die erneute Diskussion des Projektantrages gehen soll. Auch haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, kleinere Ämter zu übernehmen, beispielsweise stellen sich zwei Vertreter der Jagd als Ansprechpartner für die Optimierung der Jagdkoordination zur Verfügung. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang aber, dass auch bestimmte Dinge vorgegeben werden, so werden die Teilnehmenden nicht in die Bestimmung der Inhalte und Ziele des jeweiligen Workshops einbezogen, da die Themen für die Referate im Vorfeld bestimmt wurden und die in der Diskussion aufgegriffenen Themen von der Moderatorin bzw. dem Moderator vorgegeben werden. Auch der Einfluss auf die Methodik des Projektes sowie die Struktur der Workshops seitens der TeilnehmerInnen ist begrenzt. Mit der Auswahl der Referate, der Themen in Diskussion und Gruppenarbeit sowie der Darstellung des „Tierproblems“ im ersten Workshop wird implizit und explizit eine negative Auffassung über

Tiere transportiert, die ebenfalls Einfluss auf die Meinungsbildung der TeilnehmerInnen nehmen könnte.

Des Weiteren werden die *Ziele* des Tierprojektes an sich nicht zur Diskussion gestellt. Es wird die Möglichkeit eröffnet, den Projektantrag vorzustellen und zu diskutieren, aber eine Änderung des Antrages ist nicht vorgesehen. Das allgemeine Ziel des Projektes wird wie folgt formuliert: *„Mein Ziel ist eigentlich, dass man äh zusammen dahin kommt, äh über die Thematik zu reden und äh möglicherweise, jetzt morgen sicher noch nicht, aber in ein oder zwei Sitzungen auch zumindest auf Verbandspitzenebene, äh mal einen Konsens hinkriegt. Über, dass es Probleme gibt, dass man regulieren muss und äh, wie man auch regulativ einschreiten kann. Dass sie sozusagen meine Position akzeptieren, ist jetzt bös gesagt, aber ist so. Und ehm, auch so weit, dass man hinterher n gemeinsames Statement mal, ja – vielleicht kriegen wir’s morgen auch schon hin, aber halt auf Dauer“* (1. Interview Dachs, 11 ff.) Hier zeigt sich, dass Dachs einerseits das Ziel recht offen definiert und sagt, dass er über die Thematik reden und einen Konsens erarbeiten möchte. Danach aber führt er aus, worauf sich der Konsens beziehen soll: dass es Probleme gibt, und dass reguliert werden muss. Damit gibt er schon eine Richtung vor und lässt außer Acht, dass es auch Positionen geben kann, die dem nicht zustimmen werden. Außerdem engt er das zunächst offene Ziel noch weiter ein, indem er fordert, dass sie seine Position akzeptieren sollen. Für Dachs soll das Projekt ein „richtiger“ Wildtiermanagementprozess werden, den er wie folgt charakterisiert: *„der relativ offen ist, und wo alle Interessensgruppen eingeladen sind“* (1. Interview Dachs, 26 f.). Neben der fehlenden Einbeziehung in die Themenauswahl erfolgt ebenfalls keine Information über konkrete Maßnahmenumsetzung, woraus sich schließen lässt, dass eine Partizipation auch hierbei nicht erwünscht ist. So wird zwar in den Workshops gemeinsam über die Vor- und Nachteile der Lösungsansätze diskutiert, jedoch erfolgt die Umsetzung der Maßnahmen nicht unter Einbezug der Teilnehmenden. Hierzu merkt Mecklenburg an, *„dass uns ja eigentlich schon ne Zwischenergebnisdarstellung gutgetan hätte“* (2. Interview Mecklenburg, 11 f.). Daran zeigt sich, dass eine Beteiligung der TeilnehmerInnen an den (Zwischen-)Ergebnissen des Projektes aus der Perspektive der Befragten nicht ausreichend stattgefunden hat.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, in welcher Form die Beteiligungsmöglichkeiten durch die Akteure genutzt wurden. Anfangs war die Gruppe der Teilnehmenden heterogen, es fanden sich durchschnittlich zwei VertreterInnen jedes Verbandes bei den Workshops ein. Diese Struktur verändert sich im Verlauf des Projektes, so dass zwei Verbände den Hauptteil der TeilnehmerInnen stellten. Außerdem beteiligten sich insgesamt wenige Personen an den Diskussionen. Für den Vortrag von Referaten wurden nur ausgewählte Teilnehmende angesprochen. Auch innerhalb der Kleingruppen engagierten sich nur einzelne Personen und häufig die gleichen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar viele Akteure die Möglichkeit der Teilnahme nutzten, aber nur ein kleiner Teil einen aktiven Part einnahm.

Anhand dieser Betrachtung wird deutlich, in welcher Weise die Partizipationsformen und -möglichkeiten von den Kontextvariablen strukturiert werden. Besonders relevant ist, dass die Projektziele und Themenfelder vorgegeben waren, wodurch die Teilnehmenden aus der Zielfindung ausgeschlossen wurden.

Für Lernen bedeutet dies, dass auf diese Weise für die Teilnehmenden wichtige Bereiche ausgeschlossen werden, auf deren Ebene eine eigenständige Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen oder Möglichkeiten der Umsetzung von Maßnahmen hätten erfolgen können. Denn durch die eigene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten hätte sich die Bindung der Beteiligten an bestimmte Themen und damit auch die Möglichkeit für Lernen erhöhen können.

- **Wahrnehmung der Workshops aus der Perspektive der Beteiligten**

Aus der Sicht der befragten Personen wird der methodische Ansatz positiv aufgenommen, so sagt Maier, dass ihm die Vorgehensweise der Workshops aus anderen Kontexten bekannt ist und ihm das methodische Arrangement gut gefällt. Allerdings kann er sich vorstellen, dass die Moderation nicht einfach ist. Die Referate, die gehalten wurden, beurteilt er als sinnvoll, da *„man dann zumindest einmal eine Diskussionsgrundlage hat und eine Grundstruktur, an der man sich entlanghangeln kann“* (2. Interview Maier, 67). Maier merkt in beiden Interviews an, dass die Größe der Gruppe in den Gesprächsrunden zu groß ist, um zu diskutieren: *„Dann natürlich bei einer*

Teilnehmerzahl wie jetzt beim letzten Workshop in X-Stadt waren, ja wie viel waren wir, 25, 30 Leute? [...] Äh, Diskussion schwierig ist insgesamt äh, das ist klar“ (2. Interview Maier, 189 ff.). Auch Mecklenburg empfindet die Workshops im Ansatz als sinnvoll, da alle relevanten Verbände und Belange in den Kommunikationsprozess einbezogen werden können. Reinhold dagegen bemerkt, dass in den Workshops sehr viele Personen beteiligt sind und daher eine Kompromissfindung schwierig wird. Den Aufbau der Workshops beurteilt Reinhold im zweiten Interview positiv, da hiermit Emotionen steuerbar seien und er das Vorgehen und die Organisation der Workshops nicht als negativ erlebt hat.

Aus diesen Ausführungen zur methodischen Gestaltung der Workshops lässt sich erkennen, dass diese von den Beteiligten als positiv empfunden und daher als sinnvoll zur Strukturierung der Diskussion begriffen wird. Dass damit – wie unter Punkt 5.3.1.1.2 ausgeführt – eine Einengung der Perspektiven einhergeht, wird nicht negativ angemerkt.

5.3.1.2 Dimension der externen Faktoren

Anhand der Analyse des Materials lassen sich neben den spezifischen Rahmenbedingungen des Wildtiermanagementprojektes weitere externe Faktoren aufzeigen, die Einfluss auf die Teilnehmenden haben. Besonders häufig rekurrierten die Befragten zum einen auf die Vorgeschichte bzw. andere Wildtiermanagementprojekte, die vor dem aktuellen Projekt durchgeführt wurden und auf die Erfahrungen, die sie dort gesammelt haben. Deutlich wird daran, dass vorangegangene Wildtiermanagementprojekte Relevanz für das aktuelle Projekt aufweisen, indem sie Einfluss auf das Handeln und die Einschätzungen der beteiligten Personen nehmen. Neben den Erfahrungen aus anderen Projekten erweisen sich aber auch die Ebene der Verbände bzw. das soziale Feld, in das das Projekt eingebettet ist, als bedeutsamer Hintergrund für das Verhalten und die Einstellung der Teilnehmenden. Diese unterschiedlichen Aspekte werden im Folgenden näher beleuchtet.

- **Vorerfahrungen in anderen Wildtiermanagementprojekten**

In der Auswertung der Interviews wird sehr deutlich, dass der erste Workshop nicht den Beginn des Projektes darstellt, sondern dass frühere Projekterfahrungen die Einschätzung des Geschehens in besonderem Maße beeinflussen. Häufig wird Bezug auf andere Wildtiermanagementprojekte genommen. Insbesondere in den ersten Interviews erfolgt eine häufige Nennung von Negativbeispielen, verbunden mit der Hoffnung, dass dies auf das aktuelle Projekt nicht zutrifft. So haben vorhergehende Projekte dazu geführt, dass die Teilnehmenden nun zurückhaltender und kritischer gegenüber neuen Vorhaben sind: *„wir haben [...] auch in der Landwirtschaft [...] verschiedene negative Erfahrungen einfach gemacht, angefangen vom Biber über den Kormoran und so weiter. Wo man gesagt hat, am Anfang, ‚ja es sind ja bloß ein paar Tiere, das macht doch nichts aus‘ und dann hat man sich nicht weiter drum gekümmert. Und heutzutage haben wir ein Riesenproblem mit den Tierarten“* (1. Interview Maier, 85 ff.). Hierzu ergänzt Reinhold: *„Also wir sind immer – wie soll ich das jetzt sagen – vorsichtig gegenüber neuen Projekten, seit wir dieses [...] mit dem Biber da jetzt mitgemacht haben“* (1. Interview Reinhold, 28 ff.). Aus diesen negativen Erfahrungen folgt nicht nur eine kritische Haltung, sondern zum Teil auch Ablehnung: *„und deswegen ist bei allem Neuen sofort erst einmal Widerstand da. Also es ist, man muss erst dafür sorgen, die Akzeptanz [...] zu erzeugen“* (1. Interview Reinhold, 28 ff.).

Auch wird an den Interviews deutlich, welchen Einfluss die negativen Vorerfahrungen aus anderen Kontexten auf das Projekt nehmen können; so bestimmen diese nicht nur die Haltung gegenüber Wildtiermanagementprojekten im Allgemeinen, auch die Perspektiven auf Organisationen oder Verbände haben sich durch die Erfahrungen festigen können und wirken auf dieser Ebene auf den Erfolg von Projekten ein. Beispielsweise wird die Oberste Jagdbehörde *„aufgrund ihrer – ich sag mal Gegnerschaft oder Konkurrenzsituation mit der Obersten Naturschutzbehörde doch auch immer sehr kritisch beäugt von der Seite“* (1. Interview Mecklenburg, 40 ff.), da sie in vorhergegangenen Projekten häufig ohne Rücksprache mit den Naturschutzverbänden agiert hat, was seitens der Behörden zu starkem Misstrauen geführt hat. Die Konsequenzen, die damit für das Wildtiermanagementprojekt entstehen, werden vor

allem in der Schwierigkeit gesehen, *„irgendwo ein Vertrauen aufzubauen zur Projektleitung und seiner Arbeitsgruppe“* (1. Interview Mecklenburg, 49 ff.).

Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass Lernen innerhalb von informellen Kontexten nicht nur das Ergebnis individueller Formen der Erfahrungsverarbeitung ist, sondern stark eingebunden ist in soziale Bezugsrahmen und Vorerfahrungen. Diese zeigen Wirkung auf aktuelle Lernsituationen wie die Workshops und entziehen sich der Einflussnahme von außen.

- **Das soziale Feld**

Neben anderen Wildtiermanagementprojekten spielt das soziale Feld, in das das Projekt eingebettet ist, eine bedeutende Rolle. Insbesondere die Ebene des Verbandes ist hier hervorzuheben, da die Verbandszugehörigkeit einen starken Einfluss auf die Handlungsoptionen der beteiligten Personen bedeutet und die informellen Lernprozesse damit als eingebettet in „soziale Erwartungsstrukturen“ (Dinkelaker 2008, S. 260) zu sehen sind. Auch dadurch wird nicht nur das Handeln der Akteure, sondern auch die Form der Verarbeitung neuer Erfahrungen – und damit Lernen – beeinflusst.

Hinweise auf die Charakterisierung des sozialen Feldes im Falle des vorliegenden Wildtiermanagementprojektes und den Einfluss, den dieses auf das Lernen der Teilnehmenden nimmt, finden sich in den folgenden Interviewausschnitten. Beispielsweise merkt Mecklenburg an: *„ja die Hintergründe sind so, dass ehm, dass man quasi Claims absteckt und sich selber zuständig fühlt als äh, ich will das mal fast das als Lager bezeichnen ne äh, dass – auch ein Vertreter des Jagdverbandes mit dem wir sehr eng zusammenarbeiten als Naturschutz_, der ist Naturschutzreferent dort, ehm und der schon zugibt ehm, dass der sich manchmal im eigenen Verband rechtfertigen muss, dass er so viel partnerschaftliche Projekte mit den Naturschutzverbänden macht, obwohl das ja sinnvoll und zielführend ist [...]. Und dieses Lagerdenken ist in den Verbänden sicherlich zum Teil auch vorhanden und ehm alles was Jagd ist*

*grundsätzlich schon mal in vielen Naturschutzgruppen nichts Gutes, also muss man einfach so sehen, die bringen Störungen, das sind Personen²⁸, die aus rein egoistischen Motiven heraus Wildtiere [...] abschießen wollen und ja also da ist also ganz viel Unverständnis auch für die gegenseitigen Meinungen oder Gefühle vielleicht auch vorhanden“ (1. Interview Mecklenburg, 54 ff.). Hier werden unterschiedliche Aspekte deutlich: Zum einen scheint ein Lagerdenken vorzuherrschen, das eine eindeutige Zuordnung zu verschiedenen Lagern erfordert, wobei gleichzeitig aber auch die vorherrschenden Meinungen oder Ansichten dieses Lagers nach außen vertreten werden müssen. Auf der anderen Seite wird eine Zusammenarbeit mit Anhängern verschiedener Lager wie z.B. Jagd und Naturschutz damit erschwert bzw. ausgeschlossen. Erstens deshalb, weil Vorurteile gegenüber den jeweils anderen vorherrschen, zweitens aber auch, weil, wie in dem Beispiel von Mecklenburg gezeigt wird, eine Rechtfertigung im eigenen Verband erwartet wird. So ist eine neutrale Position auch für ihn selbst zum Teil nicht möglich. Mecklenburg nennt das Beispiel des Stadtprojektes, das *„ehm hat also einen Aufruhr hervorgerufen geradezu in der Szene. Und da ist man als Naturschutzverband denn auch nicht mehr ganz neutral, ehm kann man eigentlich nicht sein, aber äh auch nicht im Sinn von neutraler Sachlichkeit, weil dann eben diese emotionale Tierschutzszene einfach mitreinspielt“* (1. Interview Mecklenburg, 98 ff.). Dies zeigt auf, dass durch die Zugehörigkeit zum Verband eine bestimmte Haltung nicht aufgegeben werden kann.*

Wie sich dieses Lagerdenken ausdrücken kann, zeigt sich bei Reinhold: *„Ja, mich hat nur gestört, muss ich jetzt dazu sagen, wenn der Vertreter der Jagd sagt, äh Jagd kann nicht die Lösung sein. Also er hat es nicht ganz so hart gesagt, also aber das hat mich natürlich schwer gestört. Aber das ist, das muss man auf einem anderen Teppich auskehren. Da bin ich gestern schon dabei gewesen.[...] Ja, wir haben ja Oberste Jagdbeiratssitzung gehabt dann und da ist der Jagdverband auch vertreten und dann hat ich gesagt, das steht so einem Verband nicht an, dass er, dass er äh zu Tieren, die im Jagdrecht sind, äh Jagd kann nicht die Lösung sein. [...] Das kann's*

²⁸ Dieses Wort enthält im Transkript eine Bezeichnung, die charakteristisch für eine bestimmte Region Deutschlands ist, daher wurde sie aus Gründen der Anonymisierung aus dem Zitat entfernt und ersetzt.

auch nicht sein, also weil, dann stellen sie sich ja alle selber in Frage“ (2. Interview Reinhold, 402 ff.) Aus diesem Ausschnitt wird ersichtlich, dass Reinhold die Außenwirkung des Verbandes wichtig ist und eine einheitliche Argumentationslinie verfolgt werden sollte, obwohl er selbst im zweiten Interview sagt, dass Jagd nicht in allen Bereichen die Lösung sein kann (vgl. 2. Interview Reinhold, 305 ff.).

Des Weiteren zeigt sich, dass jeder Beteiligte mit eigenen Erwartungen und Vorbehalten an den Workshops teilnimmt und, dass diese Einfluss auf die Situationsdefinitionen sowie die Aktivitäten innerhalb des Projektes nehmen. So beschreibt folgender Interviewausschnitt, die unterschiedlichen Grundeinstellungen der Beteiligten: *„Aber das tun wahrscheinlich die vielen ideologischen Ansichten, die halt da vorherrschen in dem Bereich Wildtiermanagement“* (2. Interview Reinhold, 27 ff.).

Als weiterer Einflussfaktor ist zu sehen, dass sich die Teilnehmenden auch aus anderen Zusammenhängen kennen: *„also ich denk mal, dass ich die meisten Positionen vorher schon kannte“* (2. Interview Mecklenburg, 364 f.). Ein anderer Beteiligter zieht ein ähnliches Resümee: *„Was wir fehleingeschätzt haben, war die Kommunikation mit den Verbänden, wir haben übersehen, dass es zwischen den Verbänden eine Kluft gibt, dass es eine Vorgeschichte gibt, das haben wir uns nicht klargemacht vor Beginn des Projekts“* (2. Interview Dachs, 294 ff.). Hier wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit, bzw. die Aneignung von neuem Wissen in besonderem Maße auch verbandspolitische Zusammenhänge eingebettet ist. An dieser Stelle zeigt sich dies darin, dass nicht nur eine neutrale Vorgeschichte zwischen den Verbänden vorhanden ist, sondern eine Divergenz, die die Kommunikation erschwert.

Daraus lässt sich auch schließen, dass das soziale Feld, in das das Wildtiermanagementprojekt eingebettet ist, einen sehr starken Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmenden nimmt. Deutlich wird dies zum einen in den oben beschriebenen Ideologien, die sich unversöhnlich gegenüber stehen. Auf der anderen Seite wird konstatiert, dass die verbandspolitische Dimension eine sehr große Rolle spielt.

Für Lernen ist neben dem Einfluss vorangegangener Projekterfahrungen dabei insbesondere die Tatsache relevant, dass die Personen sich als InteressenvertreterIn-

nen öffentlich präsentieren und ihre Aktionen und Beiträge innerhalb des konkreten Projektes auch im Lichte der Verbandspolitik gedeutet werden.

5.3.2 Dimension des interaktiven Kontextes

Nachdem die Rahmenbedingungen des sozialen Kontextes ausgeführt wurden, steht im Folgenden die Dimension des interaktiven Kontextes im Fokus. Hier werden vor allem diejenigen Aspekte beleuchtet, die zur Konstitution der Workshops als unmittelbarer Umgebung des Lernens beitragen. Hervorzuheben ist hier, dass es sich bei den Faktoren um solche handelt, die von den Beteiligten ausgestaltet werden und auf dieser Ebene auf Lernen einwirken. Im Weiteren geht es vor allem darum, am konkreten Fall zu beschreiben, inwiefern das Zustandekommen von informellem Lernen durch den interaktiven Kontext erleichtert bzw. gehemmt werden kann.

- **Heterogenität der Teilnehmenden**

Im Zusammenhang mit dem interaktiven Kontext ist auf die Heterogenität der Teilnehmenden, im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu verschiedenen Verbänden und damit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen, zu verweisen. Denn die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe verdeutlichen die vielfältige Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf vorhandenes Wissen oder verbandspolitische Ziele. Dadurch kann Lernen aktiv beeinflusst werden, beispielsweise im gegenseitigen Austausch von Wissen. Dabei zeigt sich der Nutzen der gegenseitigen Information an folgendem Beispiel: *„Im Zusammenhang mit dem Problem der Verkotung und damit der Futtermittelverunreinigung bittet Herr Mecklenburg um Erläuterung, ihm seien in dieser Hinsicht keine Probleme bekannt, da seine Kollegen am N-Fluss dieses Problem nicht schildern würden.*

Daraufhin erklären mehrere VertreterInnen der Landwirtschaft gemeinsam die EU-Richtlinien, die hinsichtlich der Futtermittelverunreinigung bestehen. Mecklenburg fragt, wo denn der Unterschied liege, ob die Äcker mit Gülle gedüngt werden oder, ob die Tiere darauf koten. Er kenne sich da nicht so aus.

Die VertreterInnen der Landwirtschaft stellen dar, dass der Unterschied in der „Frische“ des Kotes liege, da hierdurch Krankheiten übertragen werden können. Somit seien die Hygienevorschriften nicht eingehalten. [...] Herr Mecklenburg bedankt sich für die Auskunft und sagt, ihm sei dieser Umstand nicht bekannt gewesen“ (Beobachtungsprotokoll 16.03.2009).

An dieser Stelle erkennt Mecklenburg die Kompetenz der VertreterInnen der Landwirtschaft an, da er ihnen eine Verständnisfrage stellt. Das Bekenntnis, dass er sich mit der Futtermittelverunreinigung nicht auskennt, zeigt sein Nichtwissen, das er beheben möchte. Dass er am Ende der Interaktion darauf hinweist, dass ihm dieser Sachverhalt zuvor nicht bekannt war, zeigt den Übergang vom Nichtwissen zum Wissen bei ihm (vgl. hierzu Dinkelaker 2008). Hier wird deutlich, dass die Beteiligten das Wissen der anderen Teilnehmenden nutzen und auch aktiv einfordern. Außerdem wird der Vorteil des interdisziplinären Lernens deutlich.

Als heterogen sind die Teilnehmenden nicht nur hinsichtlich ihrer Verbandszugehörigkeit und ihrer politischen Leitgedanken zu sehen, sondern auch in Bezug auf ihre Themen und Motive, mit denen sie an das Projekt herantraten. Diese sind als Hintergründe für das Handeln und die Form der Informations- und Erfahrungsverarbeitung der Personen zu sehen. Beispielsweise sieht sich Maier als Verbandsfunktionär, dessen Auftrag es ist, seine Mitglieder zufriedenzustellen, was diese auch erwarten: *„In dieses Projekt sind wir gekommen natürlich über die direkte Betroffenheit unserer Landwirte vor Ort, die auf uns zugekommen sind äh, die drum gebeten haben, beziehungsweise schon dringend eingefordert haben, dass wir hier Lösungen für die Probleme vor Ort brauchen“* (1. Interview Maier, 17 ff.). Auch im zweiten Interview wird er seiner Rolle als „Sprachrohr“ der Mitglieder gerecht, indem er in der Vorbereitung auf das Interview die Perspektiven der Mitglieder abfragt und in das Interview einbringt.

Hingegen weist Schultz ein anderes Motiv für die Teilnahme am Projekt auf, er ist fasziniert von der Tierwelt im Allgemeinen und von Wildtieren im Besonderen. Er bezeichnet sie als *„Flaggschiff der Tierliebe“* (1. Interview Schultz, 439) und die Schilderungen über die Eigenarten der Tiere nehmen im Interview den größten Raum ein.

Dementsprechend ist seine Triebfeder vor allem im (emotionalen) Tierschutz zu sehen und der Befragte zeigt eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber VertreterInnen des Jagdverbandes: *„und solange die Jäger nicht dieses Feingefühl haben, ich hab die Jäger oft erlebt [...], und ich erlebe da grandiose Unkenntnis die sind so bescheuert, unbelehrbar, beratungsresistent“* (1. Interview Schultz, 533 ff.). Demzufolge präsentiert er sich im Interview als Tierschützer, der die im Projekt vorgesehenen Maßnahmen gegen die Wildtiere *„nicht nüchtern ornithologisch sehen kann“* (1. Interview Schultz, 572 f.) und die Tiere um jeden Preis schützen möchte. Dieses Verhalten und diese kritische Sichtweise wirken sich stark auf sein Verhalten gegenüber anderen Verbänden und damit auch auf die Atmosphäre in den Workshops aus.

Wie sich anhand der vorgestellten Beispiele zeigt, sind die Motive höchst unterschiedlich. Jedoch ist es wichtig, anzumerken, dass zwar auf die Motive der TeilnehmerInnen kein Einfluss genommen werden kann, sie aber dennoch auf der Verhaltensebene der Personen eine relevante Einflussgröße für Lernen darstellen – wie auch in Kapitel 5.2 näher ausgeführt wurde.

- **Beziehung zwischen den Teilnehmenden**

Darüber hinaus ist aber auch die Beziehung zwischen den Teilnehmenden ein wesentlicher Faktor, der die interaktive Ebene – und damit implizit Lernen – beeinflusst. Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass die Teilnehmenden die jeweils anderen Parteien oder Verbände tendenziell als negativ einstufen. Beispielsweise bezeichnet Maier die Behörden als nicht kompromissbereit, als vorsichtig und er unterstellt ihnen, dass sie Angst vor ihren Mitgliedern sowie vor dem öffentlichen Druck haben. Weiterhin wurden in den Interviews in Bezug auf die anderen Teilnehmenden gesagt, dass die Verbände eine sehr ideologische Prägung aufweisen (vgl. 2. Interview Reinhold, 62), dass viele TeilnehmerInnen kein Problembewusstsein aufweisen (vgl. 2. Interview Maier, 50 ff.) oder, dass zwischen den Verbänden eine Vorgeschichte sowie Machtspiele zu beobachten sind.

Dachs ist rückwirkend bewusst geworden, dass es zwischen den Verbänden und auch innerhalb der Verbände verschiedene Vorgeschichten gibt, die bedacht werden

müssen. Offenbar war ihm dies vorher nicht bewusst oder er hat nicht erwartet, dass diese Dimensionen einen so großen Einfluss auf das Projekt haben.

Mecklenburg stellt fest, dass das Projekt eine schwere Hypothek zu tragen hat, die es schwierig macht, Vertrauen zum Projektleiter und seiner Arbeitsgruppe aufzubauen. Die Hypothek besteht zum einen darin, dass in den Verbänden ein Lagerdenken vorherrscht, so wird die Jagdbehörde von Seiten des Naturschutzes kritisch eingestuft, da sie einerseits einen Gegner oder Konkurrenten (vgl. 1. Interview Mecklenburg, 40 f.) der Naturschutzbehörde darstellt und zum anderen „*vorwiegend als Nutzervertreter*“ (1. Interview Mecklenburg, 43) angesehen wird. Außerdem wurden in der Vergangenheit andere Wildtiermanagementprojekte ohne Einbezug des Naturschutzes durchgeführt, was wiederum zu misstrauischem Verhalten auf dessen Seite geführt hat (vgl. 1. Interview, 44 ff.). Dies bedeutet, dass die Beziehung zwischen den Teilnehmenden weder durch eine vertrauensvolle noch durch eine gemeinsame Basis des Handelns gekennzeichnet ist.

Wie sich an diesen Ausführungen zeigt, ist es bei der Betrachtung von Lernumgebungen unerlässlich, die Beziehungsebene zwischen den Teilnehmenden mit zu bedenken. Im vorliegenden Fall ist diese als hemmend für Lernen einzustufen, da eine negative Einstellung gegenüber anderen Teilnehmenden auch die Aufnahme von Informationen von diesen beeinflussen kann.

- **Interaktions- und Umgangsformen**

Des Weiteren ist die Interaktion zwischen den Beteiligten als prägend für die Konstitution der Atmosphäre in den Gesprächsrunden anzuführen, womit zugleich der Rahmen für Lernen abgesteckt wird. So beschreibt Grieblinger, dass die Kommunikation sich als schwierig gestaltet – er betitelt dies mit dem Verb „*schreien*“ – und er antizipiert, dass es auch aus diesem Grund problematisch sein wird, sich auf ein gemeinsames Vorgehen zu verständigen (vgl. 1. Interview Grieblinger 306 ff.).

Auch Reinhold stellt die Kommunikationsformen während der Gesprächsrunden als kontrovers dar, es „*scheppert*“ während der Workshops. Des Weiteren beschreibt

Reinhold die Interaktionen damit, dass diese zum einen erschwert werden durch unterschiedliche ideologische Ansichten im Feld des Wildtiermanagements (2. Interview, 28 f.). Zum anderen waren einige Personen am Anfang des Projektes in ihren Äußerungen sehr „*extrem*“ (2. Interview Reinhold, 93). Seiner Meinung nach könnte mehr Sachlichkeit in den Diskussionen vorherrschen, ihm sei aber klar, dass bei einem ideologischen Thema auch die emotionale Ebene stark miteinfließt.

Mecklenburg hebt in beiden Interviews hervor, dass sich die Interaktionen schwierig gestalten. Als Grund hierfür gibt er an, dass es gewisse Hindernisse im Projekt gibt, die TeilnehmerInnen hegen untereinander Misstrauen und haben Vorbehalte gegenüber dem Projekt (vgl. 1. Interview Mecklenburg, 37 f.). Außerdem sind die Interaktions- und Umgangsformen eher emotional als nüchtern und sachlich gewesen: „*also ich denk mal, da ist keiner ohne Emotionen da drin gewesen in dieser Sitzung*“ (2. Interview Mecklenburg, 331 f.). Einige Teilnehmende intendierten auch das Abheben auf die emotionale Ebene: „*dass man einfach die Tränendrüse drückt. Ein Großlandwirtvertreter äh war jetzt auch im Naturschutzbeirat bei der Regierung, hat da mal einen abgelassen gegenüber dem Regierungspräsidenten, auch wie schlimm das alles sei für die Landwirte, die da betroffen sind, und dass die alle irgendwo vom Ruin bedroht sind. Das wird schon sehr stark genutzt, um Emotionen zu schüren von allen Seiten eigentlich*“ (2. Interview Mecklenburg, 313 ff.). Hier zeigt sich, dass nach Mecklenburg nahezu alle Verbände mit Emotionen arbeiteten, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Auch haben sich einige Personen zusammengeschlossen und sich gegen die Projektleitung gestellt. Dies hat Trotzreaktionen seitens der Leitung hervorgerufen und es wurde ein Justiziar eingeschaltet. Dadurch haben sich die Fronten verhärtet (vgl. 2. Interview, 196 ff.).

An diesen Ausführungen zu den Interaktions- und Umgangsformen zeigt sich, dass diese durch die Befragten als prekär eingeschätzt werden. Die Kommunikation war eher durch Emotionen geprägt und diese behinderten sachliche Gespräche. Dies hatte zur Folge, dass beispielsweise Diskussionen und damit der Austausch von Perspektiven erschwert wurden. Das gegenseitige Vertrauen zwischen den Beteiligten, aber auch der Projektleitung gegenüber, schien kaum vorhanden zu sein, so dass ein

offener (Informations-)Austausch beeinträchtigt wurde. Damit sind die Interaktions- und Umgangsformen als hinderlich für Lernen einzustufen.

5.4 Zwischenfazit: Die Workshops als Kontext und Gelegenheitsstruktur für Lernen

Aus der Analyse der spezifischen Rahmenbedingungen des Projektes sowie der interaktiven Dimension wird deutlich, dass der Rahmen der Workshops (zu Beginn des Projektes) keinen lernförderlichen Kontext darstellt. Den Beteiligten wird eine Perspektive vorgegeben – die sie nicht unbedingt teilten, wie sich anhand der Reaktionen im ersten Workshop zeigte. Insgesamt sind die Partizipationsmöglichkeiten begrenzt und es herrscht wenig Transparenz über das Vorgehen an sich. Außerdem ist im Anschluss an die Analysen die Ebene der Interaktionen als lernhemmend einzuschätzen, da eine primär sachliche und themenfokussierte Kommunikation erschwert ist, weil die GesprächspartnerInnen als VertreterInnen eines bestimmten Verbandes gesehen werden.

Neben diesen Einschätzungen ergeben sich aus der Analyse der Workshopprotokolle aber auch potentielle Lernfelder bzw. lassen sich Gelegenheitsstrukturen oder Anregungspotentiale (vgl. Nuisl 2006c, S. 75) für Lernen herausarbeiten, welche die Workshops als Kontext für Lernen bieten. So stellen die Gesprächsrunden einen Ort der Thematisierung und des Austausches von Wissen dar. Dies bezieht sich einerseits auf Fachwissen, andererseits aber auch auf Erfahrungswissen. Als Fachwissen sind zum einen die die Tiere betreffenden Aspekte zu benennen, dazu zählen die Populationszahlen oder konkrete Lösungsansätze, in deren Zusammenhang beispielsweise die Verhaltensweisen der Tiere diskutiert wurden. Darüber hinaus wurde über den Projektantrag und das methodische Vorgehen des partizipativen Ansatzes gesprochen, dieses wurde von einigen VerbandsvertreterInnen stark kritisiert, weshalb es hierzu eine spezielle Gesprächsrunde gab. Auch hier wurden mögliche Lerninhalte thematisiert, beispielsweise das Wissen über die Hintergründe von Projektanträgen.

Auf der Ebene des Erfahrungswissens ist vor allem das Wissen der betroffenen Verbände hervorzuheben. So wurden VertreterInnen des Tourismus und der Landwirtschaft gebeten, in Referaten über die Probleme mit den Tieren oder ihre Erfahrungen mit den erprobten Gegenmaßnahmen zu berichten. Auch VertreterInnen der Jagdverbände wird die Gelegenheit gegeben, aus ihrer Perspektive die Fortschritte und Hindernisse der Jagd als wichtige Lösungsmöglichkeit vorzutragen. Illustrieren lässt sich die Ebene des Erfahrungswissens an folgendem Beispiel: Während der Workshops berichten vornehmlich die Betroffenen über ihre Erfahrungen im Umgang mit den Tieren: welche Eigenschaften sie aufweisen, welche Schäden sie anrichten und in welchen Bereichen Probleme zu verzeichnen sind. So werden in den Workshops VertreterInnen der entsprechenden Verbände gebeten, einen Vortrag über die Lage in den betreffenden Gebieten zu halten: *„Nachdem alle TeilnehmerInnen einverstanden mit dem Vorgehen für den Workshop sind, übergibt Herr Dachs an Herrn Wolter, der die Wildtierproblematik aus Sicht seines Verbandes schildert. Anschließend stellt Herr Maier vom Bauernverband seine Perspektive auf die Konflikte zwischen den Tieren und der Landwirtschaft dar.*

Nach den Kurzreferaten sammelt Herr Dachs an einer Pinnwand die genannten Probleme, unterteilt nach dem Zweckverband und der Landwirtschaft, und stellt in einer kurzen Zusammenfassung die Schäden vor [...]“ (Beobachtungsprotokoll 16.03.2009).

Im Anschluss an die Darstellung der Problematik der jeweiligen VerbandsvertreterInnen wird detaillierter über die Schwierigkeiten diskutiert. Innerhalb der Diskussion zeigen sich die Wissensarten Erfahrungswissen (z.B. anhand von Praxisbeispielen aus der Landwirtschaft) und Fachwissen (beispielsweise EU-Richtlinien hinsichtlich der Bestimmungen von Futtermitteln) sowie durch das Projekt generiertes Wissen (z.B. Ergebnisse der Zählungen der Tiere). Die Modalität des Lernens lässt sich mit „Fragen stellen“ und „Austausch/Interaktion“ beschreiben, da verschiedene Teilnehmende Fragen stellen, um etwas in Erfahrung zu bringen, das sie bislang nicht wissen. Die Beantwortung erfolgt während der Diskussion durch verschiedene TeilnehmerInnen.

Darüber hinaus bieten die Workshops die Gelegenheit, sich auf der Interaktionsebene mit den Perspektiven der anderen Beteiligten sowie deren Verhalten auseinan-

derzusetzen. Auf diese Weise können beispielsweise die Handlungsstrategien anderer in den Blick geraten, was den Anlass bieten kann, im Vergleich dazu das eigene Handeln zu reflektieren. Außerdem kann das Kennenlernen unterschiedlicher Verbände und deren Sichtweisen zu einer Differenzierung von Perspektiven bei der jeweiligen Person beitragen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, etwas über den Workshop als Methode des partizipativen Managements zu lernen sowie über verschiedene methodische Elemente der Workshops, wie beispielsweise Moderationstechniken.

Ein weiteres Lernfeld sind die persönlichen Erkenntnisse, auf denen – wie die Auswertung der Interviews zeigt – ein Schwerpunkt des Lernens in diesem Kontext liegt. Hierbei handelt es sich beispielsweise um die veränderte Sichtweise auf die anderen Beteiligten und Verbände, deren Perspektiven durch den Besuch der Workshops – zumindest teilweise – deutlicher und nachvollziehbarer geworden sind.

Vergleicht man die Gelegenheitsstrukturen mit der Nutzung der Gelegenheiten durch die Beteiligten, so zeichnet sich folgendes ab: Es gibt bestimmte Aspekte, die sowohl in den Workshops als auch von den Befragten in den Interviews thematisiert wurden. So nannten die Interviewpartner einerseits fachwissenschaftlichen Wissenszuwachs und bezogen sich auf Erkenntnisse über die Population der Tierart, aber auch über das Verhalten der Tiere. Des Weiteren wurden Kenntnisse über Lösungsmaßnahmen sowie die Grenzen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Ansätze hinzugewonnen. Vergleicht man die Wissenszuwächse mit den Workshopprotokollen, so finden sich die Themen auch hier wieder. Insbesondere die Lösungsansätze und die Populationsentwicklung der Tierart wurden ausführlich in den einzelnen Workshops thematisiert (vgl. Beobachtungsprotokolle 16.03.2009, 17.03.2009, 30.11.2010). Dies spricht dafür, dass die Workshops die Gelegenheit für den Erwerb von Fachwissen geboten haben, die von den Beteiligten genutzt wurde.

Andererseits lässt sich im Vergleich der Gelegenheitsstrukturen mit der Nutzung auch in Bezug auf Erfahrungswissen feststellen, dass die Workshops auf dieser Ebene nicht nur Gelegenheiten für Lernen boten, sondern diese auch genutzt wurden. So wurden die Erfahrungen aus der Praxis durch die betroffenen Verbände

thematisiert und in den Gesprächsrunden diskutiert. Daran anschließend wurde in den Interviews wiederholt auf die starken Probleme der Landwirtschaft verwiesen und, beispielsweise als Lernergebnis im Anschluss an die Workshops, festgestellt, dass die Schäden in der Landwirtschaft höher sind als bisher angenommen (vgl. 1. Interview Reinhold, 327 ff.). Auch auf die praktischen Erfahrungen mit unterschiedlichen Lösungsansätzen, die in Form von Referaten in den Workshops eingebracht wurden, wurde in den Interviews verwiesen und als Lernergebnis genannt.

Des Weiteren ist auch zu konstatieren, dass es Aspekte gibt, die nicht aus den Beobachtungsprotokollen hervorgehen, da sie während der Workshops nicht thematisiert wurden, aber von den Interviewpartnern angesprochen wurden. Dies betrifft die Ebene des persönlichen Lernens wie die Entwicklung von Handlungsstrategien, aber auch die Sicht auf die anderen TeilnehmerInnen und Verbände, deren Perspektiven deutlicher geworden sind. Offensichtlich boten die Workshops auch für das Lernen dieser Inhalte Gelegenheiten.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt der hier dargestellten Studie war ein gestiegenes Interesse am informellen Lernen, dem jedoch Defizite auf theoretischer und empirischer Ebene gegenüberstehen. Es wurde herausgearbeitet, dass es bislang ein nur unzureichendes Wissen über Lernprozesse in informellen Kontexten gibt und insbesondere die Form des nicht-intentionalen, inzidentellen Lernens unterrepräsentiert ist. Speziell in der empirischen Forschung vermischen sich häufig die verschiedenen Dimensionen der Betrachtung dieser Lernform. Daran anknüpfend war das Ziel der vorliegenden Studie, das Lernen in informellen Kontexten in seinen unterschiedlichen Phänomenen zu analysieren und zu spezifizieren. Zum einen hinsichtlich der Gegenstände des Lernens, zum anderen in Bezug auf die Lernformen und -modalitäten sowie im Hinblick auf die Bedeutung des Kontextes.

Darüber hinaus wurde auf einer theoretischen Ebene eine Auseinandersetzung mit dem Diskurs um das informelle Lernen angestrebt. Dazu wurde dieser zum einen aus einer historischen Perspektive beleuchtet. Hier zeigte sich, dass es – trotz einer länger andauernden Befassung mit dieser Thematik – noch immer Unschärfen in Bezug auf die begriffliche Fassung dieses Phänomens gibt. Daher wurde anschließend nach einem systematischen Verständnis von Lernen in informellen Kontexten gesucht, um daraus einen Definitionsansatz für die eigene Arbeit herzuleiten. Schließlich wurden empirische Studien zum informellen Lernen genauer in den Blick genommen und Forschungslücken sowie -perspektiven identifiziert. Die für diese Arbeit relevanten offenen Fragen wurden einmal in Bezug auf das Wissen über Lernprozesse in informellen Kontexten, insbesondere im Bereich des nicht-intentionalen, inzidentellen Lernens gefunden. Zumeist liegen die Schwerpunkte der Forschung stärker auf dem Weiterbildungsverhalten oder -interesse. Zum anderen zeigte sich bei der Betrachtung der vorhandenen empirischen Studien, dass dort eine starke Fokussierung auf die Lernsubjekte stattfindet, eine explizite Einbeziehung der Umgebung jedoch aussteht. Vor allem ist zu konstatieren, dass bei den vorhandenen Studien eine stärkere Konzentration auf den Output von Lernprozessen und die damit verbundene Zuordnung zu Kompetenzen zu verzeichnen ist.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit lag demgegenüber die empirische Befassung mit dem Phänomen des informellen Lernens. Zu diesem Zweck wurden – verortet im Kontext eines kommunalen Wildtiermanagementprojektes – zweistufige Interviews sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und analysiert. Auf Basis dieser empirischen Daten konnten Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden. Hinsichtlich der Lerninhalte wurde deutlich, dass – durch die Teilnahme am Wildtiermanagementprojekt – der Erwerb von neuem Fachwissen, Wissen über spezifische Interaktionsformen und gemeinsame Arbeit sowie über Problembearbeitung ermöglicht wurde. Keinesfalls handelt es sich also bei den Inhalten informellen Lernens lediglich um „weiche“ Inhalte, stattdessen ist durchaus auch der Erwerb von Fachwissen möglich. Darüber hinaus konnten unterschiedliche Lernformen herausgearbeitet werden. In Bezug auf die Bedingungen und Kontexte konnten unterschiedliche lernrelevante Faktoren rekonstruiert werden. Diese sind zum einen innerhalb der Person begründet, wie in den Falldarstellungen der Interviewpartner deutlich wurde, zum anderen konnten auch Umgebungsfaktoren rekonstruiert werden, die Einfluss auf Lernen nehmen.

Mit den Ergebnissen der Analyse konnten darüber hinaus spezifische Merkmale des Lernens in informellen Kontexten herausgearbeitet werden, die in Kapitel 6.1 näher ausgeführt werden. Nachfolgend wird die Anschlussfähigkeit der empirischen Ergebnisse (6.2) diskutiert, bevor in Punkt 6.3 das Untersuchungskonzept sowie offene Fragen und Grenzen der vorliegenden Studie reflektiert werden. Abschließend werden in einem Ausblick Forschungsperspektiven aufgegriffen (6.4).

6.1 Spezifika informellen Lernens

- **Vielfältige Inhalte des Lernens in informellen Kontexten**

Anhand der empirischen Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass in diesem speziellen Kontext vielfältige Inhalte erworben werden können. Es handelt sich hier-

bei nicht nur um sogenannte „weiche“ Gegenstände des Lernens oder neuer Fertigkeiten, sondern es wurden von allen Befragten auch Zuwächse im Bereich des fachlichen Wissens genannt. Vorwiegend wurde in Bezug auf die kognitive Dimension sowie auf der Ebene der persönlichen Erkenntnisse hinzugelernt. Auf der kognitiven Ebene wurden fachliche Inhalte, wie beispielsweise spezifische Verhaltensweisen oder die Kenntnis der Populationsentwicklung von Wildtieren, erworben. Persönliche Erkenntnisse waren etwa der Erwerb von neuen Handlungsstrategien oder Erkenntnisse über das soziale Feld des Wildtiermanagements. Somit ist aufgrund der Analysen in der dieser Arbeit nicht davon auszugehen, dass es lediglich bestimmte Wissensformen sind, die innerhalb dieser Kontexte erworben werden können. Des Weiteren ist festzustellen, dass trotz unterschiedlicher Themenschwerpunkte der Befragten, ähnliche Lerninhalte im Mittelpunkt stehen.

- **Inzidentelles und kommunikatives Lernen als vorherrschende Lernformen**

Betrachtet man die vorherrschenden Lernformen und -modalitäten, so ist festzuhalten, dass selbstgesteuerte, autodidaktische Lernformen eher in den Hintergrund treten und die meisten Lerninhalte auf dem Weg des inzidentellen Lernens erworben werden. Während das selbstgesteuerte, bewusste Lernen bevorzugt bei fachlichen Inhalten eingesetzt wird, gibt es in Bezug auf das inzidentelle Lernen keine Einschränkung der Gegenstände des Lernens. Zieht man zu dieser Betrachtung die Art und Weise des Lernens hinzu, so wird ersichtlich, dass es sich hierbei zumeist um Modalitäten wie Kooperation und gemeinsame Aktivitäten, den Austausch innerhalb von Netzwerken sowie die Diskussionen in den Workshops handelt. Gemeinsames Merkmal dieser Lernformen und -modalitäten ist also, dass es sich um kommunikative Formen des Lernens handelt, die in diesem spezifischen Kontext im Vordergrund stehen.

- **Wiederholungslernen als mehrfach rekonstruierte Lernform**

Eine Betrachtung der Lernstufen nach Bateson, zu denen das Lernen zugeordnet wurde, verdeutlicht, dass sich bei allen Befragten ein großer Anteil an Zuordnungen zum Lernen Null findet. Dieses ist als Wiederholungslernen zu kennzeichnen, das weder einer Korrektur noch einer Bearbeitung unterliegt. Das bedeutet, dass im Grunde nichts Neues hinzugelernt wird und nur das wahrgenommen wurde, was vorher schon bekannt war. Im Material wurde dies beispielsweise deutlich am Festhalten an bisherigen Denkweisen oder der Ablehnung des Projektes insgesamt, die sich auch über die Dauer des Prozesses nicht änderten.

Es scheint, als ob diese Form des Lernens im Bereich des Lernens in informellen Kontexten eher möglich ist, als im Feld des formalen Lernens. Denn beim informellen Lernen fehlt ein Korrektiv im Sinne einer lehrenden Person, die beispielsweise die Lerninhalte oder aber die Fähigkeiten oder Fertigkeiten von einer anderen Warte aus beleuchtet. So trifft die Gefahr, die Reischmann in Bezug auf das kompositionelle Lernen feststellte, auch für informelles Lernen zu: „[...] im konkreten Fall sind Umfang, Inhalt, Dimension und Qualität dieses Lernens höchst unterschiedlich. Wie beim musikalischen Komponieren gibt es hier sowohl geniale als auch stümperhafte, aber auch gefährliche Erlebnisse. Denn auch Falsches und Böses wird auf diese Weise gelernt: Staatsverdrossenheit, politischer Radikalismus oder kirchlicher Fundamentalismus. Jeder kann das auswählen, was ihm zustößt, niemand hilft bei Durststrecken, Irrwegen oder Kurzschlüssen [...]“ (Reischmann 2004, S. 95).

Das heißt, dass nicht nur die Aufnahme oder das Erlernen von neuem Wissen im informellen Kontext eher beliebig und unhinterfragt bleibt, sondern, dass dies auch auf das darauf aufbauende Wiederholungslernen zutrifft. Denn auch dieses wird weder von der lernenden Person noch durch Außenstehende in den Blick genommen und ermöglicht damit beispielsweise die Verfestigung von Vorurteilen. Durch das fehlende Korrektiv beim Lernen in informellen Kontexten gibt es darüber hinaus auch keine Einschränkung der Wiederholung von Lernen Null.

Für die Pädagogik geht damit eine „Aufwertung“ formellen Lernens einher. Trotz der vielfach propagierten Bedeutungszunahme und „Grenzenlosigkeit“ des Lernens in informellen Kontexten, fehlt hier eine entscheidende Dimension: Eine Person, die – in welcher Rolle auch immer – pädagogisch handelt, indem sie beispielsweise evaluierend, lernvermittelnd oder stoffaufbereitend vorgeht.

- **Die subjektive Dimension als relevanter Einflussfaktor für Lernen**

Die Person selbst stellt mit ihren individuellen Deutungsmustern und Motiven der Teilnahme einen wichtigen Aspekt für das Zustandekommen von Lernprozessen dar. Dass das Individuum als lernende Person einen großen Einfluss auf Lernen hat, ist aus der Literatur bekannt (vgl. etwa Kaiser 2011, Roth 2003). Es wird konstatiert, dass Lernen abhängig von Faktoren ist, die in der Person selbst angesiedelt sind: So hängt (informelles) Lernen „in hohem Maße von Merkmalen der individuellen Persönlichkeit ab (Motivation, Kognitionsstruktur, Motivationsstand)“ (Laur-Ernst 2000, S. 164). Das lernende Subjekt entscheidet selbst „ob, was und wie es lernen will, es bestimmt die Ziele und das Niveau, es wählt die Inhalte und fügt sie zu einem Lernarrangement, es entscheidet über den Aufwand/die Kosten, die sein Lernen verursachen soll, und es bestimmt Tempo und Lernpartner. Es verantwortet alle Dimensionen seines Lebens und damit auch das Resultat/Produkt seines Lernens“ (Kirchhöfer 2001, S.122). Über die motivationale und emotionale Befindlichkeit hinaus zeigen die vorliegenden Ergebnisse den Einfluss des persönlichen Selbstkonzeptes auf das Lernen. Gemeinsam mit weiteren Aspekten, die in der Person begründet liegen, konnten damit in dieser Arbeit – über die Lerninhalte hinaus – relevante Einflussfaktoren auf der individuellen Ebene aufgezeigt werden.

- **Einfluss und Differenzierung des Kontextes**

Betrachtet man die Vielfalt der Lerngegenstände und unterschiedlichen Lernformen, so liegt der Schluss nahe, dass es sich bei dem Kontext des Wildtiermanagementprojektes um eine lernförderliche Umgebung handelt. Denn obwohl diese Umgebung

des Lernens nicht in pädagogischer Absicht arrangiert wurde, bietet sie doch Gelegenheitsstrukturen, die zu Lernen geführt haben. Allerdings zeigen die Analysen (vgl. hierzu auch Hof/Carstensen/Schleiff 2013) die Notwendigkeit, die Umgebung des Lernens mit den enthaltenen Steuerungsmechanismen, methodischen Arrangements und Lernkulturen detaillierter in den Blick zu nehmen und damit eine Verknüpfung von informellem Lernen und Lernort herzustellen, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang auch von anderen vermisst wird (vgl. Rohs 2010, S. 34 ff.). So zeigte sich etwa, dass in der Begrenzung von Partizipationsmöglichkeiten ein lernhemmender Faktor lag, da sich die Teilnehmenden der Workshops ausdrücklich eine stärkere Einbindung in unterschiedliche Belange des Projektes wünschten. Des Weiteren waren Schwierigkeiten während der Gesprächsrunden – ausgelöst durch die prekären Interaktions- und Umgangsformen – zu verzeichnen, die einer Annäherung zwischen den beteiligten Personen und damit auch möglichem Lernen im Sinne von Perspektivveränderung entgegenstanden. Darüber hinaus fanden sich auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen, beispielsweise durch Berichterstattung in den Medien, Faktoren, die sich negativ auf den Wildtiermanagementprozess auswirkten.

Insgesamt ist daher davon auszugehen, dass ein Einbezug der verschiedenen Ebenen der Lernumgebung unabdingbar ist. Darüber hinaus wurden daran aber auch unterschiedliche Dimensionen des Kontextes deutlich, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

Entlang der verbreiteten Unterteilung in die Makro-, Meso- und Mikroebene des Lernens konnten verschiedene Ebenen herausgearbeitet werden. Im Sinne einer Mikroebene ist die individuelle Ebene einzuordnen. Hier sind insbesondere das Selbstbild der Person, ihre Interessen und Motive, ihr Vorwissen sowie ihre Position im Verband wesentliche Faktoren für Lernen. Vergleichbar mit einer Mesoebene ist zum einen die interaktive Ebene, die sich anhand von Interaktions- und Kommunikationsstrukturen erkennen lässt, sowie andererseits die Workshops, die spezifische Rahmenbedingungen – etwa das Ziel und Konzept des Projektes – aufweisen. Eingebettet und beeinflusst werden die Workshops – entsprechend einer Makroebene – durch externe Faktoren, wie das soziale Feld, sowie durch Erfahrungen in vorangegangenen Wild-

tiermanagementprojekten. Vor allem zur Rekonstruktion von lernförderlichen und lernhinderlichen Faktoren ist es wichtig, diese Ebenen analytisch auseinanderzuhalten. Die unterschiedlichen Dimensionen lassen sich in folgendem Schaubild erkennen:

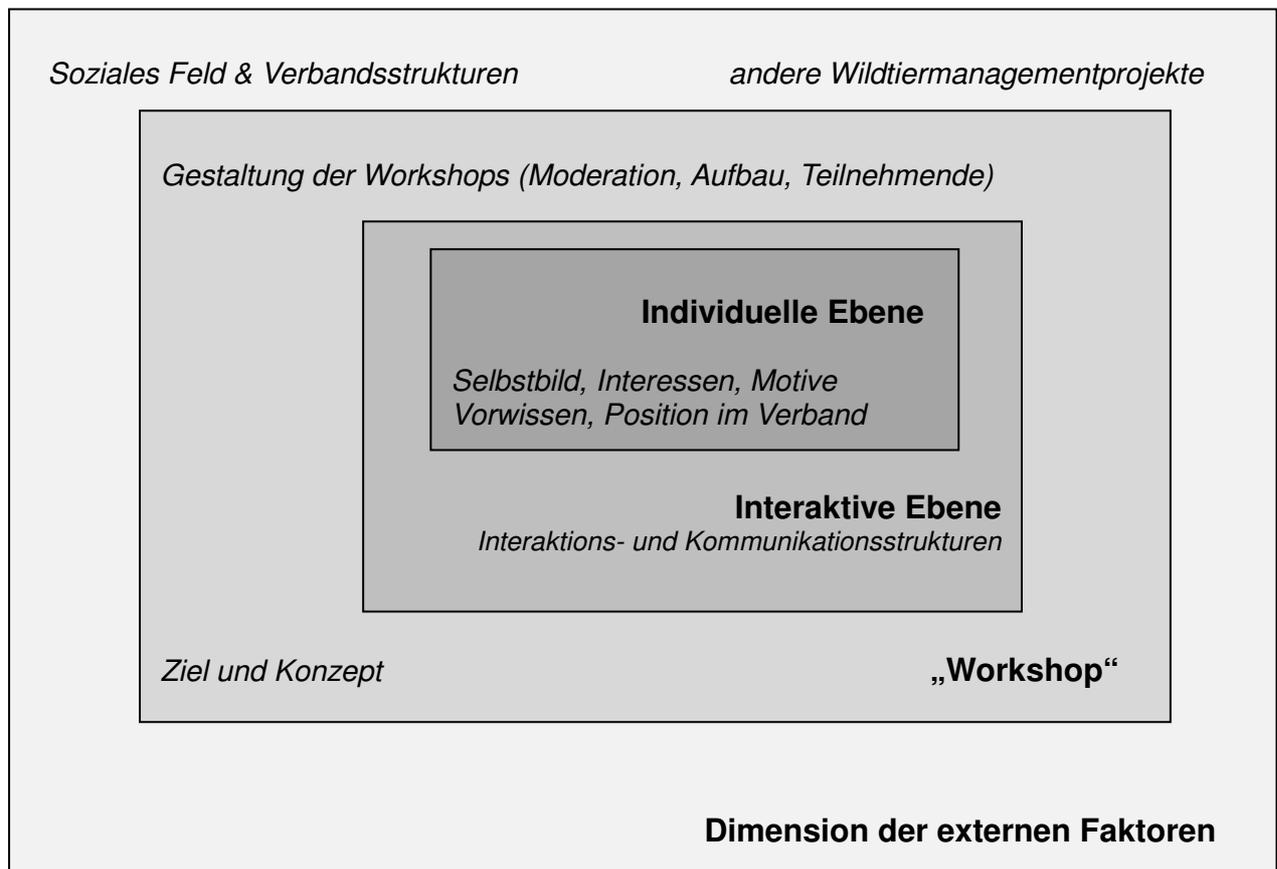


Abbildung 10: Unterteilung der Rahmenbedingungen für Lernen in unterschiedliche Dimensionen.

Mit diesen Spezifika informellen Lernens lässt sich verdeutlichen, dass sich informelles Lernen vom formalen Lernen nicht nur durch den anderen Kontext unterscheidet. Zwar verändert sich der Lernprozess selbst, als psychologischer oder neurobiologischer Vorgang, nicht, aber es lassen sich Besonderheiten benennen. Hinsichtlich der Lerninhalte besteht in beiden Formaten eine grundsätzliche Offenheit für vielfältige Lerninhalte. In dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass es in diesem Kontext auch möglich war, fachliches Wissen zu erwerben. Dennoch gibt es im informellen Rahmen Grenzen, beispielsweise was die Zertifizierung dieses Wissens anbelangt. Hinsichtlich der Lernformen und -modalitäten ist zu konstatieren, dass – im Gegen-

satz zum Lernen in formalen Kontexten – eine deutliche Dominanz kommunikativen Lernens festzustellen ist. Außerdem konnte herausgearbeitet werden, dass – bedingt durch die in informellen Kontexten fehlende pädagogische Instanz – Wiederholungs- und damit eine Bestätigung vorhandenen Wissens besonders häufig anzutreffen ist.

Damit aber können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung einen Beitrag zur Ausdifferenzierung, Spezifizierung und Erweiterung der Sicht auf Lernprozesse in informellen Kontexten leisten. In dieser Arbeit konnte herausgestellt werden, dass – und auf welche Weise – unterschiedliche Wissensbestände erworben wurden. Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass Lernprozesse von einer Vielzahl an kontext-, personen- und prozessspezifischen Faktoren beeinflusst werden. Daher ist die Annahme in Frage zu stellen, dass Lernwirkungen als Ergebnis einer konkreten Lernumgebung erfasst werden können, denn die Situation ist nur eine von vielen intervenierenden Variablen. Daher ist Reischmann zuzustimmen, „der angesichts dieser beschriebenen Unsicherheitsfaktoren zu dem Ergebnis kommt: „Je komplexer die Wirkungen, desto schwieriger ist es, diese ursächlich zweifelsfrei auf die Weiterbildung zurückzuführen. Dies frustriert: Eine enge Weiterbildungsforschung erscheint banal, eine weitere ist nicht zu leisten““ (Reischmann 1995, S. 200). Es soll und kann aber nicht darum gehen, kausale Beziehungen aufzudecken, sondern darzustellen, welche Faktoren auf Lernen einwirken und in welcher Relation sie zueinander stehen können. Dadurch kann auch herausgearbeitet werden, dass – und inwiefern – auch informelle Lernprozesse eingebettet sind in soziale Situationen, die die „Spielräume des Selbst“ (Wittpoth 2010) rahmen.

Auf der Basis der vorgelegten Ergebnisse lässt sich damit folgendes Modell der relevanten Einflussfaktoren auf Lernen in informellen Kontexten aufstellen:

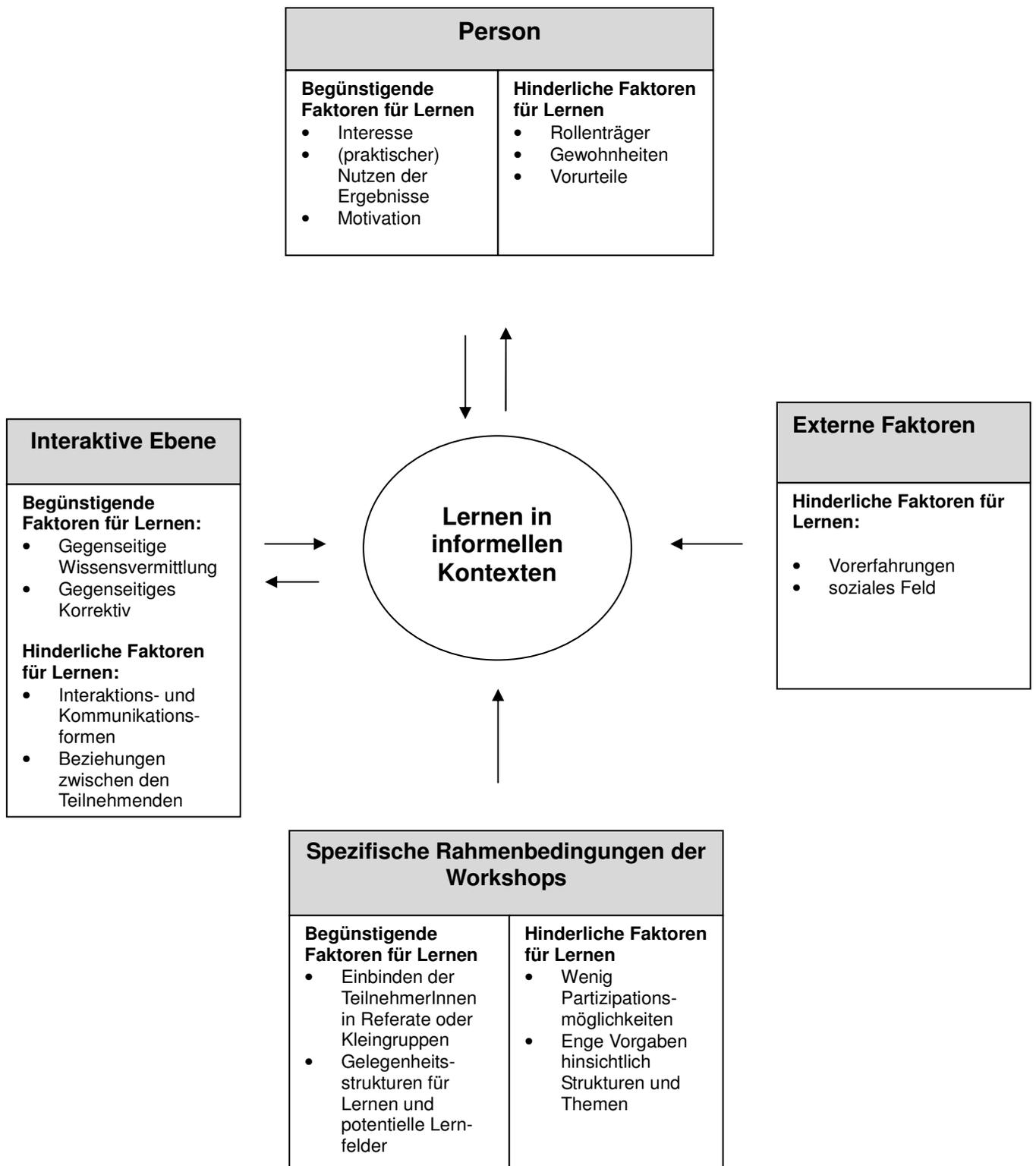


Abbildung 11: Modell der lernrelevanten Faktoren.

6.2 Anschlussfähigkeit der Ergebnisse

Die Ergebnisse der dargestellten Studie lassen sich in vielfältiger Weise an die bisherigen Forschungen zum Lernen in informellen Kontexten anschließen.

In *theoretischer Hinsicht* zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass es sinnvoll ist, die Beschreibung des Lernens in informellen Kontexten nicht an eine feststehende Definition zu binden, sondern alternative Darstellungsformen zu finden. Ein im Anschluss an die dargestellte Studie angefertigtes Kontinuum der Lernformen könnte wie folgt aussehen:

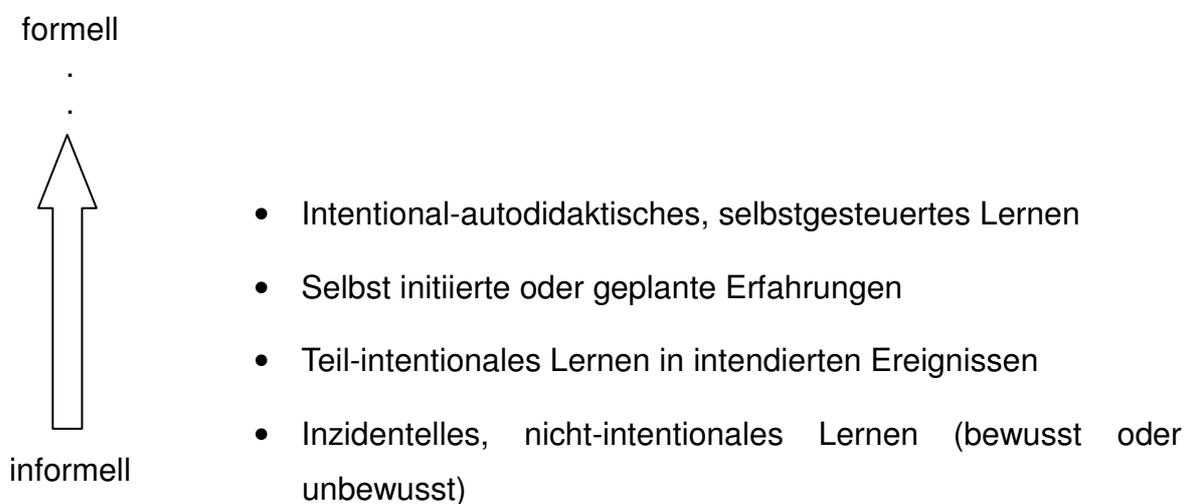


Abbildung 12: Formen des Lernens (in Anlehnung an Sommerlad/Stern 1999 und Reischmann 2011).

In der dargestellten Studie konnten verschiedene Formen des Lernens rekonstruiert werden. Diese Abbildung zeigt unterschiedliche Lernformen – beginnend bei zufälligem, inzidentellem Lernen, welche die am wenigsten strukturierte und intendierte Form des Lernens darstellt. Anschließend werden Formen genannt, bei denen Lernende stärker planend vorgehen. So ist beim teil-intentionalen Lernen in intendierten Ereignissen davon auszugehen, dass gewisse Kontexte des Lernens absichtlich aufgesucht und zumindest einige Lernerfahrungen auch bewusst angestrebt werden. Als selbst initiierte oder geplante Erfahrung ist beispielsweise der Besuch eines Kon-

gresses zu nennen, in dessen Zusammenhang neues Wissen erlangt wird. Als am stärksten – auch in Bezug auf die Inhalte des Lernens – strukturierte Form ist das intentional-autodidaktische, selbstgesteuerte Lernen anzuführen, bei dem sich bewusst mit neuen Themen auseinandergesetzt wird.

Diese Darstellung verschiedener Lernformen ist nicht auf den Bereich informellen Lernens zu beschränken. Insofern ist dafür zu plädieren, eine Abstufung bestimmter Erscheinungsformen des Lernens zu denken, die auch formales und non-formales Lernen mit einbezieht, und stärker den Gesamtprozess des Lernens in den Blick zu nehmen.

Die *empirischen Ergebnisse* der vorgelegten Untersuchung lassen sich in Verbindung bringen mit anderen Studien zum Lernen in alltagsweltlichen und sozialen Kontexten. Insbesondere hinsichtlich der Inhalte, Formen, Einflussfaktoren und Kontexte können Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Bezüglich der *Inhalte* wird in der vorgelegten Arbeit festgehalten, dass sich die Gegenstände des Lernens, die durch die Teilnahme am Projekt erlernt werden konnten, in verschiedene Dimensionen – etwa Fachwissen oder persönliche Erkenntnisse – unterteilen lassen. Auch Hansen konnte zeigen, dass die von ihm untersuchten Vereinsmitglieder Fachwissen, Gesellschaftswissen, personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen sowie Organisationsfähigkeiten erworben haben. Das Fachwissen unterteilt er in tätigkeitsbezogenes Fachwissen und allgemeine Fachwissensbestände. Gesellschaftswissen enthält gesellschaftspolitische Themengebiete, zu denen sich die Befragten neues Wissen aneignen konnten, beispielsweise Armut, Integration von Menschen mit Migrationshintergrund oder Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern. Die personenbezogenen Eigenschaften, die durch die Interviewten erworben wurden, sind Selbstbewusstsein, Geduld, Hartnäckigkeit und Durchhaltewillen sowie soziale Kompetenzen. Unter Organisationsfähigkeiten versteht Hansen Erfahrungen mit der Organisation und Durchführung von Vereinsveranstaltungen sowie Verwaltungsangelegenheiten, die den Verein betreffen (vgl. Hansen 2008, S. 80 ff.).

Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei den Studien Rodemanns (2009), Hübners (2010) sowie den Untersuchungen von Dux u.a. (2008) und Boeckmann (2009). Rodemann widmet sich dem informellen Lernen bei Greenpeace-AktivistInnen und arbeitet als Lerngegenstände vor allem erworbene Kommunikationskompetenzen, wie Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz, sowie erworbenes Fachwissen über Umweltfragen heraus. Hübner beleuchtet das Lernen im Rahmen von freiwilligem Engagement und rekonstruiert personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen der InterviewpartnerInnen. Ebenso berichten Dux u.a. (2008) in ihrer Studie, die sich ebenfalls mit dem Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement befasst, von einem Ausbau bzw. dem Erwerb personaler, kultureller, sozialer, und instrumenteller Kompetenzen, die als demokratierelevant eingestuft werden.

Boeckmann (2009) untersuchte Bio-Höfe als Ausgangspunkte informellen Lernens und teilt die Lernfelder in fünf Rubriken ein: inhaltliches, soziales, berufliches, politisches und persönliches Lernen. Dabei bezieht sich inhaltliches Lernen auf die Vermittlung von Fachwissen, soziales Lernen bezeichnet den Erwerb sozialer Kompetenzen und unter beruflichem Lernen versteht sie das Erlernen beruflich relevanter Themen und Kompetenzen. Als politisches Lernen definiert sie das Lernen, das das Verständnis, die Kompetenz sowie die Tätigkeit als Bürger betrifft, wie beispielsweise demokratische Verantwortung. Persönlichem Lernen ordnet sie Lernprozesse in den Feldern Persönlichkeit, Wertvorstellungen und Einstellungen im Alltag zu (vgl. Boeckmann 2009, S. 87 ff.).

Bei dem Vergleich der eigenen Studie mit den unterschiedlichen Ergebnissen weiterer Studien, die sich mit einem ähnlichen Lernfeld befassten, ist hinsichtlich der Lerninhalte festzuhalten, dass es sich offensichtlich um ähnliche Gegenstände des Lernens handelt, die in den unterschiedlichen Studien – und auch in der vorliegenden Arbeit – rekonstruiert werden können. Es handelt sich dabei erstens um den Bereich des sozialen und personalen Lernens, zweitens um das Feld des fachlichen Wissenserwerbs sowie gesellschaftliche und organisatorische Kenntnisse, die durch Lernen in informellen Kontexten erworben werden. Darüber hinaus ist in Bezug auf die Inhaltsebene festzuhalten, dass sich in verschiedenen Arbeiten (vgl. etwa Dux u.a. 2008, Rodemann 2009) ein Fokus auf den Kompetenzerwerb findet. So wird be-

tont, dass gerade im freiwilligen Engagement ein großes Potential zur Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen besteht. Es wird weiterhin hervorgehoben, dass im jeweiligen Kontext stärker soziale und personale Kompetenzen erworben werden, während die Aneignung fachlichen Wissens in den Hintergrund rückt. Dies lässt sich mit der dargestellten Studie jedoch nicht aufzeigen, da hier ein Großteil des Lernens auch im fachlichen Bereich stattgefunden hat.

Über die Inhalte hinaus konnten in der vorliegenden Studie verschiedene *Lernformen* und *-modalitäten* rekonstruiert werden. Als Formen konnten vor allem inzidentelles, aber auch selbstgesteuertes, bewusstes Lernen herausgearbeitet werden. Hingegen waren als Modalitäten Kooperation/gemeinsame Aktivitäten, Austausch innerhalb von Netzwerken, Diskussion in den Workshops, Stellen von Fragen sowie Anhören von ExpertInnenmeinungen auszumachen.

In Bezug auf die Lernformen kommt Hansen ebenfalls zu dem Schluss, dass beim Lernen in Vereinen vornehmlich inzidentell gelernt wird. Demgegenüber identifizieren Dux u.a. als Lernformen „learning by doing“, Lernen im Team sowie Lernen von erfahrenen Mitarbeitern (vgl. Dux u.a. 2008, S. 121 ff.). Boeckmann arbeitete Lernformen heraus, die sie als „Strategien für informelles Lernen vom Biobetrieb“ (Boeckmann 2009, S. 84 ff.) bezeichnet. Dazu gehören das Sammeln von Erfahrungen und Informationen über den Betrieb, beispielsweise durch den Besuch von Veranstaltungen, die Beschaffung zusätzlicher Informationen, etwa das Nachlesen in der Literatur, oder die Diskussion von neuen Erfahrungen und Informationen mit FreundInnen oder Familienangehörigen (vgl. Boeckmann 2009, S. 84).

Trumann arbeitet in ihrer Untersuchung informeller, politischer Lern- und Handlungspraxen bei unterschiedlichen Bürgerinitiativen verschiedene Formen von Lernhandlungen heraus und ordnet sie drei Dimensionen zu: individuell-kooperativ, aufnehmend-weitergebend und aktional-reflexiv (vgl. Trumann 2013, S. 149 ff.). Kooperative Lernhandlungen sind beispielsweise Diskussionen von Problemstellungen, individuelles Lernen drückt sich in Recherche von Informationen oder AnsprechpartnerInnen aus. Aufnehmendes Lernen kann etwa der Einbezug von Fachliteratur oder das Ein-

laden von ExpertInnen sein, während es sich bei weitergebenden Lernhandlungen um die Vorstellung der eigenen Arbeit bzw. die Weitergabe des eigenen Wissens handelt. Die Dimension aktional kennzeichnet zum Beispiel die Durchführung kooperativer Veranstaltungen, hingegen bestehen reflexive Lernhandlungen in der Herstellung von Zusammenhängen zu anderen Themen und der Übertragung in andere Kontexte (vgl. Trumann 2013, S. 295 f.).

Es ist festzustellen, dass in den unterschiedlichen Studien eine explizite Ausdifferenzierung der Lernformen oder eine Einteilung des Lernverhaltens beispielsweise zu Lernstufen – wie dies in der vorliegenden Studie durch die Zuordnung des vorgefundenen Lernens zu den Lernebenen nach Bateson geschehen ist – nur in geringem Maße vorhanden sind. Es wird ein stärkerer Bezug zur etablierten Unterteilung in formal, non-formal und informell hergestellt, aber eine Auseinanderentwicklung des informellen Lernens kaum vollzogen; hier bilden Boeckmann (2009), Dux u.a. (2008) und Trumann (2013) eine Ausnahme. In Bezug auf dieses Vorgehen besteht demnach Forschungsbedarf, um eine stärkere Differenzierung und Charakterisierung der in informellen Kontexten vorhandenen Lernprozesse zu erarbeiten. So ist es zu Analysezwecken sinnvoll, verschiedene Formen informellen Lernens auseinander zu halten. Mit den Ergebnissen dieser Studie sowie den Resultaten der Untersuchungen von Boeckmann und Trumann lassen sich folgende Modalitäten des Lernens in informellen Kontexten herausstellen, die häufig auftreten: Recherche von Informationen, Einbezug von Fachliteratur, Einbinden von ExpertInnen, Diskussion von Erfahrungen oder neuem Wissen mit anderen Personen, Weitergabe des eigenen Wissens bzw. Vorstellung der eigenen Arbeit, Besuchen von Veranstaltungen sowie Kooperation bzw. gemeinsame Aktivitäten.

Des Weiteren konnten in dieser Arbeit unterschiedliche lernrelevante *Einflussfaktoren* aufgezeigt werden (siehe hierzu auch die Abbildung 11: Das Modell der lernrelevanten Faktoren). Diese sind einerseits in der Person begründet, andererseits aber auch auf verschiedenen Ebenen des Kontextes angesiedelt.

Auch Boeckmann identifiziert lernhinderliche und –förderliche Faktoren für Lernen auf der personellen Ebene. Beispielsweise erarbeitete Boeckmann als förderlichen

Faktor eine wohlwollendes Interesse am Bio-Betrieb, als hemmend für Lernen identifizierte sie u.a. Neid und Misstrauen, Überforderung aufgrund zu vieler Informationen sowie grundsätzlich andere Einstellungen und Feindbilder (vgl. Boeckmann 2009, S. 98 ff.). Neben der personellen Ebene benennt sie außerdem lernfördernde und – hemmende Kontextfaktoren für das Lernen im Biobetrieb.

Somit ist in Anbetracht der Untersuchungsergebnisse festzuhalten, dass Einflussfaktoren für Lernen auf verschiedenen Ebenen bestehen und auch in die Analyse mit einbezogen werden müssen. Zur Identifikation der verschiedenen Ebenen kann die differenzierte Betrachtung der Kontexte des Lernens hilfreich sein, wie im Weiteren ausgeführt wird.

Der *Kontext* des Lernens wurde in der dargestellten Studie auf verschiedenen Ebenen betrachtet. So fanden sich hier die Ebene des interaktiven Kontextes, die Ebene der Workshops sowie die der externen Faktoren, die einen Einfluss auf Lernen nehmen. Insgesamt ist bezüglich des Kontextes von Lernen in informellen Kontexten zu konstatieren, dass sich die differenzierte Betrachtung von konkreten Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung nur sehr selten findet und stärker in Bezug auf die Beforschung der Arbeitswelt verbreitet ist. Zu erklären wäre dies mit einer eher lehrzentrierten Sichtweise der Erwachsenenbildung, in der die „lernerseitige“ Sicht auch heute nur eine geringe Rolle spielt“ (Nuissl 2006c, S. 74). Wiederholt verbleiben die Untersuchungen auf einer deskriptiven Ebene des Kontextes selbst. Es werden die Eigenschaften der Umgebung benannt, jedoch nicht die zugrundeliegenden Strukturen, etwa die Ermöglichung von Partizipation, die Gelegenheitsstrukturen sowie die Perspektive der Teilnehmenden, zum Beispiel durch die Untersuchung der Nutzung der Gelegenheitsstrukturen.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung „Lerntypen – Lernumgebung – Lernerfolg“ (Kaiser u.a. 2007). Hier werden verschiedene Aspekte zur Untersuchung von Lehr-Lernarrangements herangezogen: Lernende, Lehrende, TeilnehmerInnengruppe, Interaktion, Ziele, Inhalt, Methoden, Medien, Lernsequenzierung, Evaluation, Zeitrahmen und Lernraum (vgl. Kaiser u.a. 2007, S. 22). Es werden aber auch verschiedene Dimensionen zur Analyse der Lernumgebung herangezo-

gen: „Die Rede von der Lernumgebung kann sich auf recht unterschiedliche Ebenen beziehen:

- auf die pädagogische Situation – hierzu gehören etwa die Lerngruppe, in ihrer je konkreten Zusammensetzung, die Lehrenden mit ihren didaktisch-methodischen Aktivitäten, die Formen des Lernens, die Lehr-Lernziele, die Gestaltung des Raums und das zeitliche Arrangement, etc.;
- auf die Organisationsziele – hierzu zählt das Selbstverständnis der Bildungseinrichtung, ihr Bildungsziel, ihre Verortung innerhalb des Weiterbildungssystems, ihre Fokussierung auf berufliche, politische oder allgemeine Bildung, ihre finanzielle Situation, etc.;
- auf kulturelle Selbstverständlichkeiten – hierzu gehört etwa die Bezugnahme auf sozial geteilte Vorstellungen (z.B. ‚Lernprozesse sind nur wertvoll, wenn sie mit einem Zertifikat bescheinigt werden‘; ‚Lernen heißt Aufnahme von Wissen‘; ‚Dozenten/Kursleiter/Referenten haben die Aufgabe, expertengeprüftes Wissen zu vermitteln‘; ‚Lernen ist nur erfolgreich, wenn ich mich aktiv mit einem Bildungsgegenstand beschäftige‘; ‚Frauen verfügen über mehr soziale Kompetenz – Männer sind technisch begabter‘)“ (Hof 2007, S. 37 f.).

Darüber hinaus ist Bezug auf die Ergebnisse der Studien von Dux u.a. (2008), Hübner (2010), Boeckmann (2009) und Rehfeldt (2012) zu nehmen. Dux u.a. beleuchten neben dem Lernen im Rahmen des freiwilligen Engagements auch den Kontext der Organisationen, vor allem aus der Perspektive der Befragten, und stellen Ermöglichungsstrukturen der Vereine für Lernen heraus. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Partizipationsmöglichkeiten, kooperative Arbeitsformen oder non-formale Bildungsangebote. Es ist aber herauszustellen, dass die Charakterisierung des Rahmens nur durch die Sichtweise der InterviewpartnerInnen sowie die Ergebnisse einer quantitativen Analyse, nicht aber durch die ForscherInnen erfolgt und somit eindimensional bleibt.

Hübner hingegen bezieht sich aus der Perspektive der Forscherin auf den Kontext und beschreibt den Rahmen anhand der personalen Besetzung der Maßnahmen, anhand der Zielgruppe und Aufenthaltsdauer, der Programm- und Tagesgestaltung

sowie den infrastrukturellen Rahmenbedingungen. Dabei stützt sie sich auf statistische Daten und bleibt auf einer deskriptiven Ebene.

Bei Boeckmann findet sich eine Betrachtung des Rahmens gegliedert in Kontextfaktoren sowie externe Faktoren. Zu den Kontextfaktoren auf der Ebene des Bio-Betriebes nennt sie Eigenschaften des Betriebsleiters, die das Entstehen von Lerngelegenheiten positiv beeinflussen können, etwa dessen hohe Kommunikationskompetenz oder Kreativität. Daneben stellt sie auch externe Faktoren, wie agrarpolitische Einflüsse oder günstige Standortbedingungen, als einflussreich heraus. Aus diesen Faktoren leitet sie anschließend ein Angebot an intendierten und beiläufigen Lerngelegenheiten ab, hierzu zählt sie beispielsweise Aktivitäten zur Wissensvermittlung oder Maßnahmen zu Natur- und Umweltschutz (vgl. Boeckmann 2009, S. 132 ff.). Aber auch Boeckmann rekonstruiert diese Maßnahmen aus den Ergebnissen von Interviews bzw. schriftlichen Befragungen und führt selbst keine Forschungen hinsichtlich des Kontextes durch.

Deutlich wird an dieser Betrachtung zum einen, dass eine Untersuchung des Kontextes von Lernen nicht auf einer deskriptiven Ebene verbleiben darf, sondern neben den offensichtlichen Merkmalen auch implizite Steuerungsmechanismen oder Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Personen und der Gestaltung des Rahmens in den Blick nehmen muss.

Zweitens zeigt sich, dass zumeist eine Ausdifferenzierung des Kontextes ausbleibt. Vielfach wird sich auf die Meso-Ebene bezogen, die Notwendigkeit, auch die gesellschaftliche Makro-Ebene in die Analyse mit einzubeziehen, betont beispielsweise Nolda. Sie beurteilt Untersuchungen kritisch, die lediglich Einzelfalldaten, wie Interviews, fokussieren, da dadurch die Gefahr besteht, die „sozialen Makrostrukturen zu übersehen, in die diese Fälle eingebettet sind“ (Nolda 2009, S. 30). Auch Reinmann-Rothmeier/Mandl plädieren dafür, die Lernumgebung nicht nur als eine Verknüpfung verschiedener Unterrichtsmethoden, -techniken, Materialien und Medien anzusehen, sondern „letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext“ zu berücksichtigen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 603 f.). Diesem Umstand trägt auch Illeris (2010) Rechnung. Wie bereits beschrieben, bezieht er über die unmittelbare, soziale Situati-

on hinaus auch die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Verhältnisse in die Analyse von Lernprozessen mit ein. Untersuchungen im Feld der Erwachsenenbildung, die sich mit unterschiedlichen Makro-Faktoren befassen, stehen noch aus. Es gibt allerdings Studien, die sich einzelnen Aspekten widmen, beispielsweise den Lernkulturen, die in Bezug auf das Feld der Weiterbildung untersucht werden (vgl. Schüller/Thurnes 2005).

6.3 Reflexion und Diskussion des Untersuchungskonzeptes

Jedes Untersuchungskonzept bietet – neben seinen Vorteilen – den offenkundigen Nachteil, dass, durch die Fokussierung auf bestimmte Aspekte, immer auch Fragen offen und Aspekte unbeleuchtet bleiben müssen. Die offenen Fragen und Grenzen der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle ausführlicher behandelt.

So ist zu bedenken, dass – bedingt durch die Konzeption der Untersuchung – Lernen nicht aus der Perspektive der Befragten, sondern aus Interviewdaten und Beobachtungsprotokollen rekonstruiert wurde. Dabei wurde im Material nach Hinweisen für und Einstellungen zum Lernen gesucht. Die Ergebnisse sind Interpretationsleistungen und nicht durch die InterviewpartnerInnen validiert. Weitere Studien sollten das Lernen auch aus der Ebene der Subjekte beleuchten – wodurch auch ein Beitrag zur Beschreibung des Erwachsenen zu leisten wäre, über dessen Merkmale bislang wenig bekannt ist (vgl. Nittel 2003, Wolf 2011, DIE-Zeitschrift 4/2013).

Damit verbunden könnte ein stärkeres Ausleuchten der einzelnen Personen in ihrem biographischen Lebenszusammenhang es möglich machen, die Biographie als Kontext und Bedingung von Lernen näher zu beleuchten. Zwar wäre damit eine höhere Fülle an Daten verbunden, dennoch wären tiefere Einsichten in die jeweiligen Personen möglich und damit eine genauere Kenntnis beispielsweise der subjektiven Lerntheorien.

Darüber hinaus ist anzuführen, dass in der vorliegenden Studie teilweise keine Wiederholungsbefragung einzelner Personen möglich war, weil diese sich der weiteren Mitarbeit an dem Wildtiermanagementprozess entzogen haben oder aus persönli-

chen Gründen kein zweites Interview durchführen wollten. Dies ist ein Risiko, das bei Längsschnittstudien generell besteht, in der vorliegenden Studie trug dies dazu bei, dass einzelne Personen nicht weiter in Bezug auf ihr Lernen beleuchtet werden konnten. Dies ist sicherlich dem informellen Kontext geschuldet, der durch eine stärkere Unverbindlichkeit des Rahmens gekennzeichnet ist.

Außerdem ist anzuführen, dass die Studie nicht explizit nach Lernen fragt, sondern (implizite) Lernprozesse in informellen Kontexten rekonstruiert. Dies ist jedoch nicht nur als Nachteil zu sehen, denn während eine Analyse bewusster informeller Lernprozesse eine explizite Befragung der Lernenden erlaubt, erfordert die Untersuchung auch unbewussten Lernens ein differenzierteres methodisches Vorgehen. Als Beitrag zur „Entwicklung und Erprobung von Instrumenten, Methoden und Verfahren zur Erforschung [...] von Kompetenzzuwächsen und Bildungswirkungen in nicht formalisierten Lernkontexten“, die immer wieder als „ein wichtiges Forschungsdesiderat“ bezeichnet werden (Düx/Sass 2005, S. 409), konnte in der vorliegenden Arbeit ein rekonstruktives Verfahren vorgeschlagen werden, welches den Fokus auf die Zuschreibung von Lernen sowie auf den Vorher-Nachher-Vergleich von Aussagen legt. Interviews zu Beginn und am Ende der Beteiligung an einem potentiellen (längerfristigen) Lernsetting ermöglichen die Generierung von Aussagen zum eigenen Selbstverständnis, zur Sicht auf die Welt und zu erlebten Wissens- oder Kompetenzveränderungen.

Insgesamt ist aber festzuhalten, dass es sich um eine explorative Studie in einem spezifischen Kontext handelt, deren Ergebnisse zwar unterschiedliche Hinweise daraufhin enthalten, welche Inhalte und Formen des Lernens vorherrschen und welche Faktoren einen Einfluss auf Lernen nehmen, was aber noch in anderen Bereichen zu untersuchen wäre.

6.4 Forschungsperspektiven und Ausblick

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen und als Abschluss der Studie werden nachfolgend weiterführende Forschungsfelder skizziert.

Vor dem Hintergrund der hier erarbeiteten Dimensionierung des Kontextes von Ler-

nen sind weitere Studien wünschenswert, die den Gesamtprozess des Lernens (in informellen Kontexten) in den Blick nehmen. Dabei ist die Berücksichtigung der folgenden Ebenen erforderlich, die aufeinander zu beziehen und als Voraussetzungen von Lernen zu begreifen sind:

- die individuelle Ebene: hier sind das Selbstverständnis, das Vorwissen und die Handlungsbereitschaft zu analysieren;
- die interaktive Ebene: hier geht es um die Gruppeninteraktion und die Kommunikationsstrukturen in der jeweiligen Veranstaltung;
- die Dimension der spezifischen Rahmenbedingungen bzw. der Organisation: diese legen den spezifischen Rahmen für Lernen fest und regeln beispielsweise die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden;
- die Dimension der sozialen bzw. externen Makrostrukturen: diese beziehen sich auf die sozialen und kulturellen Strukturen in ihrer Bedeutung für den jeweiligen Kontext.

Weiterhin wären Studien notwendig, die das Lernen in informellen Kontexten in stärkerem Maße aus biographischer Perspektive beleuchten. Ein umfassenderer Einblick in die Biographie oder die Hintergründe der jeweiligen Personen lässt hier tiefere Analyseergebnisse erwarten. Damit könnte ein Beitrag zur Ausdifferenzierung der individuellen Ebene – auch im Zusammenspiel mit dem Kontext – geleistet werden.

Abschließend lässt sich noch einmal aufwerfen, dass an einer angemessenen, theoretischen Begriffsklärung des Lernens in informellen Kontexten weiter zu arbeiten ist, die auch die unterschiedlichen empirischen Ergebnisse einbezieht. Auf dieser Basis sind dann weitere Einsichten in die besonderen Lernchancen und –grenzen dieser Lernform erwartbar.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 37, S. 33-45.
- Alheit, P./Dausien, B./Kaiser, M./ Truschkat, I. (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. QUEM-Materialien 43. [online] URL: http://www.abwf.de/main/publik/frame_html396f.html?ebene2=materialien [Stand: 27.06.2013].
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.
- Arnold, R./Holzapfel, G. (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Schmidt.
- Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bell, C.R. (1977): Informal learning in organizations. Personnel Journal, 56 (6), S. 280-283.
- Blumer, H. (1981): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80-146.
- Boeckmann, T. (2009): Biohöfe als Ausgangspunkte informeller Lernprozesse. Eine explorative Studie über die Zusammenhänge zwischen dem Handeln von ökologisch wirtschaftenden Landwirtschaftsbetrieben und nachhaltigen Lebensstilen und Wirtschaftsweisen im Hofumfeld. Kassel. [online] URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2009092430300> [Stand 30.12.2013].
- Bohlinger, S. (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: Rohs, M./Schmidt, B. (Hg.): Warum informell lernen? Argumente und Motive. [online] URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/91> [Stand 14.11.2013].
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bollweg, P./ Coelen, T. (2009): Informelles Lernen und soziale Arbeit am Beispiel von Mehrgenerationenhäusern. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 163-168.
- Brinkmann, D. (2003): Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In: Wittwer, W./Kirchhof S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 73-104.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 356-373.
- Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn (Hg.) (2005): Informelles Lernen: Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivitäten „Recognition of non-formal and informal Learning“. [online] URL: www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf [Stand 26.06.2013].
- Clarke, A.E (2007) Social Worlds. In: Ritzer, G. (Hg.): The Blackwell Encyclopedia of sociology. Vol. 9, Malden: Blackwell, S. 4547-4548.
- Coombs, P.H./Ahmed, M. (1974): Attacking rural poverty: how nonformal education can help. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cseh, M. /Watkins, K.E./Marsick, V. J. (2000): Informal and incidental learning in the workplace. In: Straka, G.A. (Ed.): Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations. Münster: Waxmann. S. 59-74.
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dehnbostel, P. (1999): Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neuss: Koeser, S. 184-195.
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann, S. 53-93.
- Dehnbostel, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 3, S. 356-377.
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hg.) (2002): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Band 56, Berlin: BBJ Verlag.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2006): Lernorte. Jg. 13, H. 4.
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2013): Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung. Jg. 20, H. 4.
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen: eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J. (2011): Lernen. In: Kade, J./Helsper, W./Lüder, C./Egloff, B./Radtko, F.-O./Thole, W. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 133-139.

- Dörner, O. (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 6: Populär? Medien und Erwachsenenbildung. [online]
http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=413&aid=396 [Stand 25.06.13].
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Düx, W./Prein, G./ Sass, E./Tully, C. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS.
- Düx, W./Rauschenbach, T. (2010): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hg.): Informelles Lernen im Sport: Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS, S. 53-77.
- Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 394-411.
- Dzierzbicka, A. (2008): Informelles Lernen: Engagement unerwünscht! Von Workload und unbedingtem Interesse. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer I. M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett Cotta, S. 174-184.
- Egetenmeyer, R. (2008): Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Egloff, B. (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 419-432.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsstellen: SEK(2000) 1832, Brüssel. [online] URL: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=745> [Stand 11.06.2013].
- Europäische Kommission (2006): Classification of learning activities – Manual. [online] URL: <http://en.youscribe.com/catalogue/reports-and-theses/practical-life/classification-of-learning-activities-1105393> [Stand 14.11.2013].
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg: VSA-Verlag.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim: Juventa.
- Faure, E. (1972): Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Felden, H.v. (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske und Budrich.

- Felden, H.v. (2008): Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In: Felden H.v. (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 109-128.
- Felden, H. v. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P./Felden H. v. (Hg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 157-174.
- Flachmeyer, M./Harhues, O./Honauer, H./Hemming, A. (Hg.) (2010): Wissen was ich kann, Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster u.a.: Waxmann.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (2011): Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I.(Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 309-318.
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Freericks, R. (2006): Lernen in Erlebniswelten. Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Jg. 13, H. 4, S. 32-35.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek: rororo.
- Friebertshäuser, B. (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 503-534.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 301-322.
- Fromme, J. (2001): Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 77, H. 4, S. 409-428.
- Frost, I./Rohs, M. (2009): Nachhaltigkeit und Informelles Lernen in der Online-Enzyklopädie Wikipedia. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 237-244.
- Garrick, J. (1998): Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development. London: Routledge.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, H.6, S. 867-888.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2006): Bildung und Lernen in der Tradition von Kerschensteiner und Dewey. In: Tippelt, R. (Hg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU. München: Herbert Utz Verlag, S. 21-27.
- Giesecke, H. (2013): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.

- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gläser, J./Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS.
- Gnahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.
- Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz.
- Gonon, P. (2002): Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13-22.
- Gonon, P. (2004): Informelles Lernen im Lichte aktueller Theorieperspektiven betrieblicher Weiterbildung. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-50.
- Griese, B. (2006): Zwei Generationen erzählen. Narrative Identität in autobiographischen Erzählungen Russlanddeutscher. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Griesehop, H.R. (2003): Leben mit multipler Sklerose: Lebensgestaltung aus biographischer Sicht. Frankfurt/Main: VAS.
- Haase, K./Neß, H. (2005): Aufforderung zum dialogischen Prozess – Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 16, H. 2, S. 15-17.
- Hansen, S. (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS.
- Helferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Heise, M. (2009): Informelles Lernen von Lehrkräften: ein Angebots-Nutzungs-Ansatz. Münster: Waxmann.
- Helle, H. J. (2001): Theorie der symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Himmelsbach, I. (2009): Altern zwischen Kompetenz und Defizit. Der Umgang mit eingeschränkter Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS.
- Hof, C. (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. Analyse der Seminare im Rahmen des Projektes VaLe. In: Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hg.): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-59.
- Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C./Carstensen, N./Schleiff, A. (2013): Partizipation in regionalen Entscheidungsprozessen – Eine Analyse der Erwartungen an Partizipation, deren Formen und Möglichkeiten. In: Weber, S./Göhlich, M./Schröer, A./Fahrenwald, C./Macha, H. (Hg.): Organisation und Partizipation – Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS, S. 291-302.
- Hohmann, A.W. (2010): Lernen mit dem World Wide Web: lassen sich im Umgang mit den Neuen Medien spezifische Lernprozesse beobachten? Münster: Klemm & Oelschläger.

- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, H. 2, S. 97-115.
- Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 349-360.
- Houle, C.O. (1961): The inquiring mind. Madison/WC: The University of Wisconsin Press.
- Hübner, A. (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen. Wiesbaden: VS.
- Iller, C. (2009): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Andresen, S. u.a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 233-247.
- Illeris, K. (2006): Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29-41.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Illich, I. (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel.
- Jarvis, P. (2009): Learning to be a person in society. Learning to be me. In: Illeris, K. (Hg.): Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words. London: Routledge, S. 21-34.
- Jütting, D.H. (2004): Lernen in Vereinen – Theoretisches und Empirisches zu einer vertrauten, aber unbemerkten Lernkultur. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 269-287.
- Kade, J./ Nittel, D. (2007): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 211–222.
- Kade, J./Seitter, W. (2005): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J./Seitter, W. (Hg.) (2007a): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J./Seitter, W. (Hg.) (2007b): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen: Barbara Budrich.
- Käser, U./Röhr-Sendlmeier, U.(2012): Inzidentelles Lernen von Faktenwissen. In: Röhr-Sendlmeier, U. (Hg.): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Berlin: Logos, S. 11-41.
- Kaiser, A. (2011): Das Lernen Erwachsener. A. Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 91-109.
- Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kaufmann, K. (2012): Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden: VS.
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in der alltäglichen Lebensführung: Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung, QUEM-report 66, Berlin.

- Kirchhöfer, D. (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann, S. 95-145.
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Arbeitskreis Betriebliche Weiterbildungsforschung. Berlin. [online] URL: http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [Stand: 17.12.2013].
- Kirchhöfer, D. (2006): Lernen in sozialen Kontexten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 324–330.
- Kirchhof, S. (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen: dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegender und ihrer pädagogisch-didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Kirchhof, S./Kreimeyer, J. (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld. Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinahmung. In: Wittwer, W./ Kirchhof, S. (Hg.), Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied: Luchterhand. S. 213-241.
- Knowles, M. (1951): Informal adult education: a guide for administrators, leaders, and teachers. New York: Association Press.
- Kowal, S./O'Connell, D.C. (2012): Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 437-447.
- Krämer, F./Haase, M. (2012): Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work & Travel. Wiesbaden: VS.
- Kreimeyer, J. (2004): Lebensbegleitendes Lernen – zur „informellen Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-62.
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.) (2007): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS.
- Künzel, K. (2004): Verborgene, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 93-122.
- Künzel, K. (2005): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. IX–XVII.
- Künzel, K. (2010): Perspektive und Begriff informellen Lernens als wissenschaftliches Ordnungsproblem. In: Wolter, A./Wiesner, G./Kopernik, C. (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 93-111.
- Kuper, H. (2010): Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13, H. 3, S. 346-362.

- La Belle, T. J. (1982): Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. In: *International Review of Education*, XII. Jg., H. 1, S. 159-175.
- Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Laur-Ernst, U. (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: Dehnbostel, P./Novak, H. (Hg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 161-175.
- Lave, J. /Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lenzen, D. (2007): Lernen. In: Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2, Jugend – Zeugnis*. Reinbek: Rowohlt, S. 996-1010.
- Liessmann, K. P. (2008): Lob des Denkens. Hegels Pädagogik der Lebensferne. In: Dzierzbicka, A. (Hg.): *In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard*. Wien: Löcker, S. 87-91.
- Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, QUEM-report 60*, S. 65-91.
- Livingstone, D.W. (2006): Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In: Bekermann, Z./Burbules, N.C./Silberman-Keller, D. (Hg.): *Learning in places: The informal education reader*. New York: Lang, S. 203-227.
- Löwe, H. (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lohman, C.M./Woolf, N.H. (1998): Finding their own way: Informal learning and public school teachers. *Proceedings of the academy of human resource development, Chicago*, S. 918-925.
- Lüders, C. (2006): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 151-153.
- Lüders, C. (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 384-401.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (2007): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 223–232.
- Lutterer, W. (2011): *Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Marsick, V./Watkins, K. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (2006): Thematisches Interview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 153-154.

- Meese, A (2011): Informelles Lernen und Kompetenzaneignung als kulturelle Praxis. Theoretische Implikationen und empirischer Zugang informeller Kompetenzaneignung am Beispiel des Maurerhandwerks in Ecuador. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Merkens, H. (1992): Teilnehmende Beobachtung. Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachtung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 216-247.
- Mertins, D./Molzberger, G./Schröder T. (2008): Theoretische und konzeptionelle Aspekte der Entwicklung arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: Molzberger G./Schröder, T./Dehnbostel, P./Harder, D. (Hg.): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Münster: Waxmann, S. 32-45.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- Meuser, M./ Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 481-491.
- Meuser, M./Nagel, U. (2006): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 57-59.
- Meyer-Drawe, K. (1982): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik, H. 1, S. 510-524.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6, H. 4, S. 505-514.
- Mikula, R. (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. [online] URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [Stand: 12.01.2011].
- Mocker, D.W./Spear, G.E. (1982): Lifelong learning: formal, nonformal, informal and self-directed. Columbus/Ohio: ERIC.
- Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag und VS.
- Molzberger, G. (2010): Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, C. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Lernen im Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa.
- Molzberger, G./Overwien, B. (2004): Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS, S. 69-85.
- Müller, F.H. (2006): Interesse und Lernen. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung, Jg. 29, H. 1, S. 8-62.
- Münst, A. S. (2010): Teilnehmende Beobachtung: Erforschung der sozialen Praxis. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS.
- Neidhardt, H. (2006): Orte der Lernermöglichung. Wie Kontextmerkmale Lernprozesse unterstützen können. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. 4, S. 39-41.

- Neß, H. (2005): Einschätzungen zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen: das Projekt „Weiterbildungspass“. In: Trends in Bildung – international (TiBi), H. 10, S. 1-11.
- Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 71-93.
- Nittel, D./Seltrecht, A. (Hg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin: Springer.
- Nolda, S. (2009): Die innere Seite des Lernens einholen. Methodologische Überlegungen zur Erforschung lebenslangen Lernens. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.2, S. 30-32.
- Nuissl, E. (2006a): Vom Lernen Erwachsener. Empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 217-232.
- Nuissl, E. (Hg.) (2006b): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2006c): Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: Fakte, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS, S. 69-83.
- Nuissl, E. (2010): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 405-419.
- OECD (1996): Lifelong Learning for all: Meeting of the education committee at ministerial level. January 16th-17th 1996. Paris: OECD.
- Otto, H.-U./Kutscher N. (2004): Informelle Bildung Online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Overwien, B. (2002): Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In: Dehnpostel, P./Gonon, P. (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43–58.
- Overwien, B. (2005a): Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. 1–26.
- Overwien, B. (2005b): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 339-355.
- Overwien, B. (2005c): Informelles Lernen in sozialen Bewegungen. In: Overwien, B. (Hg.): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendlichen in verschiedenen Welten. Frankfurt/Main: IKO, S. 345-364.
- Overwien, B. (2007a): Informelles Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S. 119-130.
- Overwien, Bernd (2007b): Zur internationalen Diskussion um Informelles Lernen. In: Kirchhöfer, D./Steffens, G. (Hg.): Infantilisierung des Lernens. Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt/Main: Lang, S. 113–124.
- Overwien, B. (2009): Informelles Lernen, Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 23-34.
- Overwien, B. (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Neuber, N. (Hg.): Informelles Lernen im Sport: Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS, S. 35-51.

- Pätzold, G./Goerke, D. (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten. Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. 4, S. 26–28.
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 Jg., H. 3, S. 412-426.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./ Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bundesministerium für Bildung und Forschung. [online] URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=679677 [Stand 26.06.2013].
- Rauschenbach, T. (2009): Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In: Tippelt, R. (Hg.) (2009): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-53.
- Rehfeldt, J. (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden: VS.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 601-646.
- Reischmann, J. (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: GdWZ; Praxis, Forschung, Trends; Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland, Jg. 6, H. 4, S. 200–204.
- Reischmann, J. (2004): Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. In: Grundlagen der Weiterbildung: GdWZ; Praxis, Forschung, Trends; Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland, Jg. 15, H. 2, S. 92–95.
- Reischmann, J. (2011): Formen des Lernens Erwachsener. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn: Schöningh, S. 111-122.
- REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2010): Lernorte und Lernwege. Jg. 33, H.2.
- Rodemann, S. (2009): Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement bei Greenpeace. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./ Rohns, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 103-112.
- Röhr-Sendlmeier, U. (2012): Aus beiläufigen Lerngelegenheiten Nutzen ziehen. In: Röhr-Sendlmeier, U. (Hg.): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Berlin: Logos, S. 1-9.
- Rohns, M. (Hg.) (2002): Arbeitsprozess-integriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rohns, M. (2007): Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität. [online] URL: <http://opus.unibw-hamburg.de/opus/volltexte/2007/1230/> [Stand: 29.05.2013].

- Rohs, M. (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 33, H. 2, S. 34-45.
- Rohs, M./Schmidt, B. (2009): Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. In: bildungsforschung, Jg. 6, H. 1, S. 7-15. [online] URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/issue/view/11/showToc> [Stand 29.05.2013].
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg., H. 3, S. 20-28.
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schäffter, O. (2009): Lernen – ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 89-102.
- Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 145-167.
- Schleicher, K. (2009): Lernen im Leben und für das Leben. Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe. Hamburg: Krämer.
- Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, C. (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 447-456.
- Schmidt-Wenzel, A. (2008): Wie Eltern lernen. Eine empirisch-qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Scholz, G. (2008): Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer I.M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78-96.
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische E-Mailerziehungsforschung? In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrerforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–27.
- Schübler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schübler, I./Thurnes, C.M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schugurensky, D. (2000): The Forms of informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Draft Working Paper. NALL Working Paper No.19. [online] URL: <http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm> [Stand 12.06.2013].
- Schulze, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 33-55.
- Seitter, W. (2004): Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 289-304.

- Seltrecht, A. (2006): Lehrmeister Krankheit? Eine biographieanalytische Studie über Lernprozesse von Frauen mit Brustkrebs. Opladen: Barbara Budrich.
- Seltrecht, A. (2012): Informelles Lernen. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 530-542.
- Siebert, H. (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 29, H. 1, S. 9-14.
- Siebert, H. (2006b): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-58.
- Siebert, H. (2010): Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-192.
- Singh, M. (2005): The social recognition of informal learning in different settings and cultural contexts. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. 93–126.
- Sommerlad, E./Stern, E. (1999): Workplace Learning, Culture and Performance. London: Routledge.
- Spitzer, M. (2009): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. München: Spektrum.
- Stecher, L. (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, H. 3, S. 374-393.
- Straka, G.A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation der Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster: Waxmann, S. 15-70.
- Straka, G.A. (2003): Die Metaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung. In: Straka, G.A. (Hg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster: Waxmann, S. 247-255.
- Straka, G. A. (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. 27–45.
- Thon, C. (2008): Frauenbewegung im Wandel der Generationen: eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen. Bielefeld: transcript.
- Tibus, M./Glaser, M. (2009): Informelles Lernen mit Massenmedien. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 227-236.
- Tietgens, H. (1975): Wie Erwachsene lernen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 39-51.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Tough, A. (1967): Learning without a teacher. A study of tasks and assistance during self-teaching projects. Education Research Series, No. 3. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Tough, A. (1979): The adult's learning projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Trembl, A. K./Becker, N. (2007): Lernen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehung. Opladen: Barbara Budrich, S. 103-114.
- Trumann, J. (2013): Lernen in Bewegung(en): politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.
- Uemminghaus, M. (2009): Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung. Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 203-267.
- Winkler, K./Mandl, H. (2005): Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: Künzel, K. (Hg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. 47–60.
- Wittpoth, J. (2007): Theorie (in) der Erwachsenenbildung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 30, H. 2, S. 44-51.
- Wittpoth, J. (2010): Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13 Jg., H. 3, S. 363-375.
- Wittwer, W. (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 13-41.
- Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden: VS.
- Zeuner, C./Faulstich P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Ziegler, S. (2006): Lernen bei Gregory Bateson und lernende Organisation: die Veränderung sozialer Systeme durch organisiertes Lernen. [online] URL: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/4527> [Stand 13.11.2013].
- Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. [online] URL: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr2_2007_informelles_lernen.pdf [Stand: 16.12.2013].
- Zürcher, R. (2012): Lernprozesse individuell abbilden. Das Lernkontinuum als Möglichkeitsraum. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 26-29.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Differenzierung von Lernformen informellen Lernens (in Anlehnung an Kirchhöfer 2006, S. 325 und Kirchhöfer 2001, S. 115).	25
Abbildung 2: Ablauf des Wildtiermanagementprojektes.	43
Abbildung 3: Thematische Fokussierungen der Leitfäden.	49
Abbildung 4: Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung (nach Rosenthal 2005, S. 115).	53
Abbildung 5: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte (nach Rohs 2010, S. 40).	54
Abbildung 6: Das komplexe Lernmodell (nach Illeris 2010, S. 103).	69
Abbildung 7: Verwendete Kategorien.	77
Abbildung 8: Zugangsweisen zur Untersuchung des Materials.	79
Abbildung 9: Bedingungen für informelles Lernen (in Anlehnung an Kirchhöfer 2001, S. 123).	152
Abbildung 10: Unterteilung der Rahmenbedingungen für Lernen in unterschiedliche Dimensionen.	184
Abbildung 11: Modell der lernrelevanten Faktoren.	186
Abbildung 12: Formen des Lernens (in Anlehnung an Sommerlad/Stern 1999 und Reischmann 2011).	187

Anhang

- Interviewleitfaden der ersten Befragung
- Interviewleitfaden der Wiederholungsbefragung
- Transkriptionsnotation
- Schriftliche Erklärung
- Lebenslauf

Interviewleitfaden der ersten Befragung

Zum Einstieg

Sie arbeiten ja bei ... Wie sind Sie persönlich in dieses Arbeitsfeld gekommen? Welche Position haben Sie innerhalb des Verbandes und wie lange sind Sie schon dort?

Allgemein

- Ihr Verband ist ja beteiligt an diesem Projekt, worum geht es aus Ihrer Sicht in diesem Projekt?
- Gibt es Positionen des Verbandes hierzu?

Speziell zu Wildtieren

- Worin besteht das Problem? Sehen Sie überhaupt ein Problem? Welche Lösungsmöglichkeiten sehen Sie/gibt es Ihrer (Verbands-)Meinung nach?
- Wie denken Sie über mögliche Gegenmaßnahmen (letal/nicht-letal)? Das Maßnahmenpaket, das im Workshop im März besprochen wurde? Die Schäden, die durch die Tiere angerichtet wurden, z.B. Tourismus, Landwirtschaft?
- Wie beurteilen Sie die Populationsdynamiken der Tiere? Wo kommen diese Ihrer Meinung nach her?
- Haben Sie durch die Workshops neue Einsichten oder Perspektiven zu der Thematik der Wildtiere bekommen?

Abschluss

- Welches sind Ihrer Meinung nach die aktuell brisantesten Probleme im Zusammenhang mit der Wildtierproblematik? Welche Aufgaben sollten zuerst „angepackt“ werden? Wenn Sie einmal phantasieren – wie sieht die Situation in fünf Jahren aus?
- Gibt es noch etwas, was ich nicht gefragt habe und was Ihrer Meinung nach wichtig für das Thema ist?

Vielen Dank für das Gespräch, es war sehr interessant. Sollten sich in der Nachbearbeitung noch Fragen ergeben, kann ich mich dann telefonisch oder per E-Mail bei Ihnen melden?

Leitfragen für die Wiederholungsbefragung

Zum Einstieg

Wir haben ja im Mai 2009 das letzte Interview zusammen gemacht. Denken Sie noch einmal zurück, was seitdem im Projekt passiert ist. Was fällt Ihnen spontan dazu ein?

Zu den Workshops

- Wie haben Sie Workshops erlebt? Wie beurteilen Sie allgemein die Idee der Workshops?
- Wie schätzen Sie allgemein den Aufbau des Projekts ein, also die Kombination von Forschung plus Workshops?
- Welche Meinung haben Sie zu der methodischen Gestaltung?

Zu den Tieren

- Wie sehen Sie das Thema „Wildtiere im Bundesland X“ heute?
- Sehen Sie das Thema heute anders als vor 3 Jahren? Hat sich aus Ihrer Perspektive etwas daran geändert?

Zu den anderen Teilnehmern/Verbänden

- Gibt es Annäherungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Verbände?
- Haben Sie den Eindruck, dass die anderen Verbände Ihre eigene Position nun besser verstehen? Sind Ihnen die Sichtweisen der Verbände klarer geworden?

Zu den Erkenntnissen/Ergebnissen

- Welche Erkenntnisse können Sie aus den Workshops ziehen? Gibt es neue Punkte/Themen/Fragen, die nun aufgekommen sind?
- Haben Sie neue Sichtweisen kennengelernt?
- Haben Sie sich mehr mit dem Thema „Wildtiere“ beschäftigt?
- Würden Sie nach den bisherigen Erfahrungen die Lösungsstrategien für die Wildtierpopulation anders einschätzen?
- Wie beurteilen Sie die erarbeiteten Lösungsstrategien?

Gibt es noch etwas, das ich nicht gefragt habe und was Ihrer Meinung nach wichtig für das Thema ist?

Vielen Dank für das Gespräch!

Transkriptionsnotation²⁹

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (--) markiert.
5. Besonders **betonte** Begriffe werden gekennzeichnet.
6. Überlappungen von Redebeiträgen werden erfasst:

E: Ich will jetzt nicht sagen
I: Können Sie noch
7. Wortabbrüche (Wortabbr_) und gefüllte Pausen (äh) werden ebenfalls aufgenommen.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I“, die befragte Person durch „E“ gekennzeichnet.

²⁹ in Anlehnung an Dausien 1996, S. 613 f. und Kuckartz u.a. 2008, S. 27 f.

Schriftliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Arbeit selbständig verfasst habe.

Ich erkläre ferner, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten sind unter der Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Frankfurt, 14. Januar 2014

--- Nina Carstensen ---