

Klaus Künzel

Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung

Wissen und Lernen bieten Gesprächsstoff in des Wortes doppelter Bedeutung: Sie füllen menschliche Kommunikation und Entwicklung mit Inhalt und sind darüber hinaus selbst zum Thema geworden, heute mehr denn je. Besonders deutlich wird dies dort, wo es neben der allgemeinen Ausrufung eines 'Lernzeitalters'¹ bzw. einer auf dem Prinzip lebenslangen Lernens beruhenden 'neuen Bildungsordnung'² konkret um die öffentliche Begründung und Konturierung lerngesellschaftlicher Entwicklungspfade geht. Dass dergleichen Anliegen in konzentrierter Form vorgetragen und einer wachsenden politischen Steuerung unterworfen sind, ist besonders dem Betreiben der Europäischen Union zuzuschreiben, die sich seit den Verträgen von Maastricht und Amsterdam in grundsätzlicher Manner, nach den Sitzungen des Europäischen Rats in Lissabon und Feira (März bzw. Juni 2000) auch explizit auf das strategische Leitbild der „wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft“ festgelegt hat. Im 'Memorandum über Lebenslanges Lernen'³ greift das Brüsseler Exekutivorgan die politischen und operativen Vorgaben des Europäischen Rates auf und skizziert mit Hilfe von sechs 'Schlüsselbotschaften' einen „strukturierenden Rahmen für eine offene Diskussion über die praktische Umsetzung lebenslangen Lernens“. Verpflichtet sind diese Botschaften „zwei gleichermaßen wichtigen Ziele(n) lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“. Inhaltlich fächern sie sich auf in die Bereiche: Neue Basisqualifikationen, Investitionen in die Humanressourcen, lehr- und lernmethodische Innovation, Bewertung des Lernens, Berufsberatung und -orientierung sowie die Bereitstellung ortsnaher, ggfs. IKT-gestützter Lernmöglichkeiten.

Die 'Schlüsselbotschaften' bzw. 'Aktionsbereiche' führen die argumentative und programmatische Linie der diversen Politikbeschlüsse der EU fort, wie sie in der 1999 beschlossenen zweiten SOKRATES- und LEONARDO-Generation noch

¹ Jarvis (2001).

² Field (2000).

³ EU-Kommission (2000), S. 4 - 6.

einmal präzisiert worden sind. Hier wie dort drängt sich dabei der Eindruck auf, die angesprochenen Mitgliedsstaaten und Kulturregionen sollten mit Hilfe der suggestiven Formel von der 'europäischen Lerngesellschaft' auf einen Modernisierungskurs verpflichtet werden, der bei aller sozialstaatlichen Sensibilität und unter Wahrung des Subsidiaritätsgebots auf eine ausdifferenzierte, expansive Humanressourcenpolitik hinaus läuft.⁴ Globalisierung, Wettbewerb und innereuropäischer Sozialfrieden sind in diesem Zusammenhang zentrale Legitimationsfiguren. Vor diesem Hintergrund signalisiert das zivilgesellschaftliche Leitbild, welches das 'Memorandum' kennzeichnet, ein umfassendes Interesse an der Rekrutierung und Angleichung von Qualifikationspotenzial, das gleichermaßen Bürger- wie Wirtschaftsnähe anstrebt. Vor dem Verdacht zentralistischer Bevormundung und krudem Ökonomismus versuchen sich die Modellvorstellungen der EU-Kommission durch das libertäre Konstrukt des eigenverantwortlichen 'selbstgesteuerten Lernens' und dessen infrastruktureller Vernetzung zu schützen. In die gleiche Richtung weist das programmatische Motto 'Vom Wissenserwerb zum Kompetenzaufbau'. Es soll eine explizite Öffnung für bislang unbeachtete bzw. unterbewertete Lernformen und Leistungsmaßstäbe signalisieren und Lernenden wie 'Lernförderern' neue, partnerschaftliche Rollen nahe legen.⁵ Besonders mit dem Netzwerkgedanken soll dem 'lebensumspannenden Kontinuum des Lernens' eine konzeptionelle und organisatorische Implementierungsbasis verschafft werden, die das zeitliche Regime der Politik des lebenslangen Lernens um eine lebensweltlich-räumliche Dimension erweitert und so für eine größere Erschließungstiefe „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ sorgt.⁶

Wie konsequent diese „Mobilisierung der Ressourcen für das lebenslange Lernen“⁷ angestrebt wird, macht die ausdrückliche Berücksichtigung des informellen Lernens deutlich. Obwohl als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ ständig in Gefahr „überhaupt nicht wahrgenommen (zu werden)“, böte informelles Lernen „ein enormes Reservoir an Lerngelegenheiten“,⁸ das nicht nur innovative lernmethodische Entwicklungen begünstigen könne. Es müsse auch darum gehen, mittels verbesserter Verfahren der „Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg (...) insbesondere im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens“⁹ der gestiegenen Nachfrage nach zertifiziertem Lernen zu begegnen, indem lebensbegleitend und somit eher 'inoffiziell' erworbene Kenntnisse und Kompetenzen mittels geeigneter Anrechnungsprozeduren auf ihre formale Akkreditierungstauglichkeit hin überprüft werden (APEL - Accreditation of Prior

⁴ Künzel (2000).

⁵ EU-Kommission (2001), S. 5; dazu auch Raven & Stephenson (2001).

⁶ EU-Kommission (2000), S. 9.

⁷ Ebd., S. 24.

⁸ Ebd., S. 10.

⁹ EU-Kommission (2000), S. 18.

and Experiential Learning). Hier berühren und konkretisieren die Ausführungen der Europäischen Kommission u.a. das 1996 von der OECD proklamierte Leitziel eines 'Lifelong Learning for All', welches die Einbeziehung des informellen Selbstlernens im Lebensvollzug zu einer Grundvoraussetzung dynamischer und sozial gerechter Wissensgesellschaften erklärte.¹⁰

Die Erwartungen, denen sich das informelle Lernen heute ausgesetzt sieht, sind also beträchtlich. Sie haben zu tun mit der schwindenden Zuversicht, die Wissensgesellschaft der Zukunft sei in erster Linie Ergebnis weitgreifender institutioneller Transformationsprozesse und der professionellen Umsorgung traditioneller Lerneriten. Vielerorts sind sie Ausdruck der Hoffnung, den Globalisierungszwängen, auf die die Systeme formaler Bildung mit Nachdruck ausgerichtet werden, eine Vision des Lernens entgegen zu setzen, welches der Stärkung regionalkulturellen und sozialen Kapitals dient und in Verbindung mit zivilgesellschaftlichen Reformmotiven „new constituencies of learners“¹¹ ins Leben ruft. Wieder andere sehen im informellen Lernen eine symbolische Figur der Anerkennung und politischen Inkraftsetzung des Prinzips kultureller Differenz und Pluralität, wie es im Bericht der Weltkommission für Kultur und Entwicklung 'Our Creative Diversity'¹² angemahnt wird. Erwartungen verdanken sich auch dem wirtschaftlichen Kalkül, im Zuge der Lokalisierung und Erschließung privater, gleichsam inoffiziell erworbener Kompetenzen und Wissensbestände eine utilitaristische Variante ins Spiel zu bringen. Dergleichen Motive sind übrigens Anbietern wie Nachfragern anschlussfähiger Lernleistungen zu unterstellen. Kaum zu übersehen ist in diesem Zusammenhang schließlich das technologische Regime, das sich im Zuschnitt der informellen Lernmöglichkeiten - etwa via Internet - machtvoll zur Geltung bringt. Gerade weil das informelle Lernen nicht auf einen Nenner zu bringen ist, eignet es sich als Projektionsfläche für ein weit gefächertes Spektrum von Bedürfnissen der Orientierung, Selbstverwirklichung und sozial-kultureller Betätigung. Freilich bietet es auch eine Fülle von Anknüpfungspunkten für instrumentelles, intervenierendes Denken; und solchermaßen eröffnen sich Spielräume für eine rationalistische Überplanung eingespielter Lernkulturen. Nicht übersehen darf man indes, dass sich mit dem bildungspolitischen Konstrukt des informellen Lernens auch das global aufgefücherte humanistische Anliegen des Faure Report (1972)¹³ in Erinnerung ruft, dessen Titel 'Learning to be' eine Bildungsprogrammatisierung verriet, die an der Idee einer weltbürgerlichen Solidargemeinschaft ausgerichtet war und mit der ein Weg vorgezeichnet wurde, der u.a. vom Bericht der Delors-Kommission¹⁴ und von der Fünften Internationalen

¹⁰ OECD (1996).

¹¹ Johnston (2000), S. 25.

¹² UNESCO (1995).

¹³ Faure (1972).

¹⁴ Delors (1996).

Konferenz der UNESCO (CONFINTEA) 1997 bestätigt und ausdifferenziert worden ist: das Bemühen, Lernwege für die Entwicklung einer friedvollen, kreativen und inklusiven Weltgesellschaft aufzuzeigen.¹⁵

Angesichts der gesteigerten Ambitionen, der menschlichen Lernpraxis umfassend habhaft zu werden, mischen sich in die allgemeine Aufbruchstimmung notgedrungen skeptische Töne. Wenn 'lebensumspannendes' Lernen oder das Leitbild der 'Kognitiven Gesellschaft'¹⁶ im Diskurs über zukünftige Lebens- und Kulturpraxen als generative Konstrukte etwas gelten wollen, muss die Begrenztheit bildungspolitischen Legitimationsdenkens überwunden und durch offenere Annäherungen ersetzt werden. Zu ihnen zählt die Aufgabe, die lebensweltlichen Fundamente und 'topischen' Verflechtungen des informellen Lernens frei zu legen und interdisziplinär zu untersuchen. Das setzt Arbeit an ihren Begriffen, Erscheinungsformen und theoretischen Diskursen voraus. Es bedeutet aber auch die Durchsetzung einer Forschungsperspektive, in der die Erschließung des informellen Lernens als Modellfall kulturellen und historischen Verstehens begriffen wird. Glaubwürdig lassen sich dergleichen Ansätze allerdings nur verfolgen, wenn sie die Begrenztheit europäischer Argumentationsgewohnheiten überwinden und in Kategorien weltgesellschaftlicher Zusammenhänge formuliert werden. Gerade die bildungspolitischen Bemühungen um lerngesellschaftliche Leitbilder haben gezeigt, dass die 'Urbarmachung' informellen Lernens schnell an die Grenzen unseres kulturellen Wahrnehmungs- und Kategoriensystems stößt, das in seinen wesentlichen Bestandteilen eurozentrisch verfasst ist und am Leitbild westlicher Industriegesellschaften festmacht. Bedenkt man zudem, dass die bislang unternommenen Versuche, diesen Lerntypus wissenschaftlich zu ergründen, eine Vielfalt von Disziplinen, Begriffstraditionen und Theoriediskursen auf den Plan gerufen hat, stellen sich Zweifel ein, ob eine allgemein zustimmungsfähige Objektbeschreibung und -analyse z.Zt. überhaupt zu leisten ist. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass sowohl die empirischen Umriss des informellen Lernens als auch die entsprechenden theoretischen Vorstellungszusammenhänge dem historischen Wandel unterliegen und somit vertraut gewordene Beziehungen zwischen Bezeichnung und bezeichnetem Gegenstand durchkreuzt und verändert werden.¹⁷

Das vorliegende Jahrbuch ist eingebunden in die hier angedeutete Problematik, und Herausgeber, Autorinnen und Autoren sind sich der komplexen, schillernen Struktur dieses Themas bewusst. Ihr ist es u.a. zuzuschreiben, dass eine gemeinsame begriffliche und konzeptionelle Verständigungsbasis in Bezug auf die in den folgenden Beiträgen gewählte Konnotation des informellen Lernens nicht

¹⁵ UNESCO-Institut für Pädagogik (1997).

¹⁶ EU-Kommission (1996).

¹⁷ Dazu ausführlicher Künzel (2004).

vorausgesetzt werden kann. Insofern wird der Leser wahrnehmen, was die einschlägigen Diskurse eindringlich vor Augen führen: Die Untersuchung des informellen Lernens ist über die jeweiligen theoretischen Erkenntnisinteressen hinaus letztlich auch ein Anliegen anthropologischen Zuschnitts; denn hinter den Konturen der gewählten wissenschaftlichen Problemstellung zeichnet sich die Frage nach den Möglichkeiten und Gestalten gelingenden Lebens ab. Ob es sich bei den ausgewählten Beispielen informellen Lernens um biographische, berufliche, kulturelle oder soziale Systemkontexte handelt – immer wieder offenbart sich der starke Verschränkungscharakter menschlichen Lernens, die Koexistenz von Werkzeugfunktion und selbstbezüglicher Daseinsform. Lernen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und im Zeithorizont der Lebensspanne trägt sowohl Züge opportunistischen Handelns¹⁸ als auch konstitutive Merkmale, die sich kulturellen Traditionen und Wertorientierungen anschließen und in gefestigten kollektiven Handlungsmustern zur Geltung bringen.

Mit seinem Titel ‚Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis‘ versucht das aktuelle Jahrbuch, den mannigfachen Erscheinungsformen dieses Gegenstands, seiner biographischen Ausformung wie auch seiner gesellschaftlichen Rezeption Rechnung zu tragen. Wie immer auch die bisher eingeführten Bestimmungsgrößen gewichtet und verwendet werden, mit denen das informelle Lernen typologisch identifiziert und von anderen Lernkategorien unterschieden wird, seine lebensweltliche Herkunft und die Orte seines Auftretens sind nur schwer lokalisierbar und entziehen sich dem systematisierenden Zugriff gängiger pädagogischer Raumordnungen. Ein formaler Rahmen institutioneller und curricularer Gewährleistung kann hier für das Zustandekommen von Lernprozessen nicht heran gezogen werden, und doch findet – mit durchaus unterschiedlichen Graden von Bewusstheit, Intentionalität und Selbststeuerung – Lernen auch in seinen informellen Varianten statt, und es finden sich in der einschlägigen Literatur zahlreiche Hinweise darauf, dass der weitaus größte Teil der menschlichen Lernbiographie eben diesem Lernen im Lebensvollzug geschuldet ist. Von ‚Selbstbildung‘ in diesem Zusammenhang zu sprechen, bedarf einer kurzen Erklärung. Keineswegs wird unterstellt, dass den Erscheinungen ‚beiläufigen‘ oder ‚inzidentellen‘ Lernens¹⁹ pauschal eine solche Bezeichnung zukommt, da sich eine autodidaktische, auf die Bildung des Selbst gerichtete Bemühung ohne Intentionalität, Wertebewusstsein und Reflexivität schwerlich vorstellen lässt. Aber wie die folgenden Beiträge veranschaulichen, lässt das lebensweltlich aufgeschlossene Konstrukt des informellen Lernens zahlreiche Übergänge zwischen verschiedenen Graden der Intentionalität und Prozesswahrnehmung zu, erlaubt eine

¹⁸ Eraut (2000), S. 116.

¹⁹ Marsick & Watkins (1990); siehe dazu auch die folgenden Beiträge von Overwien, Straka und Winkler & Mandl.

allmähliche Ausformung gezielter Bildungsinteressen, wie sie etwa in Toughs Untersuchungen zu den ‚learning projects‘ Erwachsener beschrieben werden.²⁰

Ob projektmäßig (selbst-)organisiert oder in Abhängigkeit von den Lerngelegenheiten des Alltags – die Inszenierungsweisen informellen Lernens sind in hohem Maß getragen von sozialen Anlässen und eingebettet in lebensweltliche Praxis. Informelles oder implizites Lernen, so führen **Katrin Winkler** und **Heinz Mandl** in ihrem Beitrag aus, wird häufig von Alltagsumgebungen geprägt, die Lernen insofern als ‚situiert‘ ausweisen, als dass hierbei „soziale Interaktionen und Prozesse des Teilens von Wissen bzw. Fragen des sozial verteilten Wissens“ eine maßgebliche Rolle spielen. Auch von **Madhu Singh** werden die sozialen Bezüge und Verwendungen des informellen Lernens ausgiebig thematisiert, wobei sie dabei insbesondere auf die für viele Dritte-Welt-Länder typischen Prozesse des beruflichen Kompetenzerwerbs durch informelles Lernen abhebt. Sie könnten jedoch ohne tief verwurzelte lernförderliche Sozialstrukturen keine Wirkung entfalten. In diesem Zusammenhang plädiert die Autorin für ein lerngesellschaftliches Entwicklungsmodell, in dem nicht nur ‚workplace learning‘ und das Internet ihren Platz finden, sondern das dem informellen Lernen eine bedeutende Position im Prozess der Anerkennung und Pflege tradierter Kultur- und Wissensbestände einräumt.

Wo informelles Lernen als Bestandteil organisationalen Handelns auftritt, erweist sich nach **Griff Foley** & **Peter Sawchuk** die ganze Komplexität, aber auch das umstrittene soziale und psychodynamische Naturell solcher Prozesse. Ihnen interpretativ gerecht zu werden und sie im Zusammenhang mit institutionellen Veränderungsstrategien zugunsten verbesserter Arbeitsabläufe und Interaktionsstrukturen produktiv zur Geltung zu bringen, unterstreicht den im vorliegenden Jahrbuch getroffenen Entschluss, das informelle Lernen im Sinne einer sozialen Praxis zu thematisieren, von der Impulse zu selbstgesteuerten Bildungsaktivitäten wie zur Transformation organisationaler Gefüge ausgehen.

Die Beiträge von **Bernd Overwien**, **Gerald Straka** und **Katrin Winkler & Heinz Mandl** entsprechen der herausgeberischen Intention, dem nuancenreichen Konstrukt des informellen Lernens begriffsgeschichtliche, lerntheoretische und kognitionspsychologische Konturen zu verleihen. Dabei wird eine konsequent forschungsorientierte Blickrichtung eingenommen, die bei Straka zu einer Reihe untersuchungsstrategisch näher explizierter offener Fragen, bei Winkler & Mandl zu Hinweisen auf lernförderliche Konditionen des Erwachsenenlernens führen.

Mit **Helmut Kuwans** empirischer Bestandsaufnahme zum ‚selbstgesteuerten Lernen‘ finden die zahlreichen ‚schwer erfassbaren‘ Formen beruflichen Kompe-

²⁰ Tough (1979).

tenzerwerbs Berücksichtigung, die in Teilnahmestatistiken formaler bzw. nicht-formaler Bildungsangebote üblicherweise nicht auftauchen. Der Autor weist dabei nach, dass arbeitsintegriertes Selbstlernen und Lernförderung durch ‚Unterweisung‘ sowie durch personengestütztes Anlernen besonders hohe Zustimmung findet. Zieht man die insgesamt skeptischere Beurteilung der rein medial gestützten Lernformen hinzu, lässt sich auch für den Typus des selbstgesteuerten Lernens die große Bedeutung sozialer Unterstützungskontexte nachweisen.

Wie stellt sich informelles Lernen im Rahmen bestimmter ‚Settings‘, kultureller Zusammenhänge und institutioneller Betriebsbedingungen dar? **Madhu Singh** geht diese Frage von einer grundsätzlichen, eher makroperspektivisch ausgerichteten Warte an, wenngleich ihr Plädoyer für eine breite, inklusiv verfasste Anerkennung des informellen Lernens letztlich der so ermöglichten Wertschätzung subjektiver Lern- und Lebensleistungen gilt. Dem informellen Lernen an den Orten ‚tätigen Lebens‘ und den organisatorischen Bedingungen seines Zustandekommens und seiner Verwendung sind die Aufsätze von **Griff Foley & Peter Sawchuk**, **Peter Dehnbostel**, **Phil Hodgkinson & Helen Colley** sowie **Karsten Mündel & Daniel Schugurensky** gewidmet. Obwohl durchaus unterschiedlich in ihrem jeweiligen Betrachtungsfokus, stimmen sie in der Beobachtung überein, dass die Grenzen dessen, was formales und informelles Lernen konstituiert, nicht nur häufig fließend sind, sondern dass sich deren spezifische Beiträge zum beruflich-fachlichen und personalen Kompetenzerwerb gegenseitig befruchten und ergänzen. Besonders Mündel & Schugurensky machen darauf aufmerksam, dass zu einer positiven Einflussnahme auf die Entwicklung sozialer Praxen wie etwa Betriebe oder Organisationen der Freiwilligenarbeit, die reflexive Durchdringung von ‚tacit‘ bzw. ‚informal learning‘ erforderlich sei, da nur auf der Basis expliziten, kritisch dimensionierten Wissens produktives Veränderungshandeln möglich sei.

Wolfgang Kellner greift den Faden des informellen Lernens innerhalb der Freiwilligenarbeit auf, interessiert sich dabei aber besonders für die Möglichkeiten, die dort erworbenen Erfahrungen, Einsichten und Fähigkeiten anhand eines Kompetenz-Portfolios zu erfassen, das methodisch als ‚begleitete Selbstbewertung‘ angelegt ist und das als Teil einer grundlegenden Neubestimmung nicht nur des Eigensinns informeller Lernprozesse, sondern letztlich der Erwachsenenbildung überhaupt verstanden werden sollte. Kellners Beitrag fußt auf österreichischen Initiativen und Erfahrungen, dürfte jedoch in seinen Grundaussagen auch für deutsche Verhältnisse Geltung beanspruchen können. Ähnliches gilt – in umgekehrter Blickrichtung – für die Darstellung des deutschen *ProfilPASSes* durch **Harry Neß**. Sein Eintreten für die Weiterentwicklung und den grundständigen Einsatz von Instrumenten zur Dokumentation und umfassenden Würdigung menschlicher Lernwege und Kompetenzen dient der Erweiterung und Profilierung der Möglichkeiten, selbstgesteuertes Lernen gesellschaftlich anzuerkennen und biographisch zugunsten einer gelingenden Lebensführung einzuplanen.

Den Abschluss des vorliegenden Jahrbuchs bildet der Beitrag von **John Garrick**, dessen ‚pursuit of the intangible‘ eine Fülle kritischer Anmerkungen zu den herrschenden Diskursen über informelles Lernen zu Tage fördert. Dazu zählen u.a. Fragen, die über die anerkannten Vorzüge einer betriebsnah erworbenen Kompetenz hinausblickend auch die Gefahren thematisieren, die beim Überführen von ‚tacit knowledge‘ in ökonomisch verwertbares, explizites Arbeitnehmerwissen drohen und die als latente Ausbeutungstendenz in derartigen Zusammenhängen gewertet werden können.

Der Herausgeber möchte sich an dieser Stelle bei den Autoren des vorliegenden Bandes herzlich bedanken und dem geneigten Leser hinreichend Muße für eine erquickliche Lektüre wünschen. Mein besonderer Dank gilt meinen Mitarbeiterinnen Ulrike Devers-Kanoglu und Vanessa Keller, die das aufwendige Geschäft der redaktionellen Betreuung des Jahrbuchs betrieben und dessen Erscheinen ermöglicht haben.

Summary

In his introductory note the editor draws attention to strategic moves by the European Union to implement its vision of a learning society capable of developing and sustaining competitive economic conditions whilst maintaining and, indeed, strengthening its policy towards active citizenship and social inclusiveness. In its Memorandum on Lifelong Learning the EU endorses principles and perspectives formulated both by UNESCO and the OECD, urging their member states to recognise and pay tribute to the enormous social and economic potential of informal learning. Particular reference is being made to the importance of assessing and accrediting competencies owed to experiential and implicit forms of life-span learning commitment. Increasingly, informal learning outcomes are confronted with a variety of different expectations, be they driven by economic, social or biographic motives. The author argues that in order to fully appreciate the social and cultural capital invested in, and raised by, informal learning, the dominant discourses on lifelong learning within the EU must be thrown open to, and enriched by, cosmopolitan notions of cultural and historical understanding.

The present Yearbook bears the title of ‘Informal learning – education of the self and social practice’ and makes a point of inviting its contributors to sketch and interpret the many faces of informal learning, notably from conceptual, cross-cultural and educational points of view. The reader will note that a number of organisational and curricular aspects are being raised too – as, indeed, questions of accrediting and certifying learning outcomes. The dominant view shared by the authors is that the complex and intimate relationship between informal learning and its social and biographic setting calls for an integrated approach to under-

stand, foster and make use of informal learning as part of an overall vision of human(e) learning.

Literatur

- DELORS, J. et. al. (1996): Learning: The Treasure within. Paris.
- ERAUT, M. (2000): Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In: *British Journal of Educational Psychology*, 30, p. 113 – 136.
- FAURE, E. et. al. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris.
- FIELD, J. (2000): Lifelong learning and the New Educational Order. Stoke on Trent.
- JARVIS, P. (Ed.) (2001): *The Age of Learning*. London.
- JOHNSTON, R. (2000): Community education and lifelong learning: local spice for global fare? In: Field, J. & Leicester, M. (Ed.): *Lifelong Learning*. London, p. 12 – 28.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (1995): Weissbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- KÜNZEL, K. (2000): Europe and lifelong learning: investigating the political and educational rationale of expansionism. In: Field, J. & Leicester, M. (Ed.): *Lifelong Learning*. London, p. 201 – 212.
- KÜNZEL, K. (2004): Verborgenen, verkannt, vergessen – und bald ‚vernetzt‘? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, R. (Hg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens*. Bielefeld, S. 93 – 122.
- MARSICK, V. J. & WATKINS, K. E. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for all*. Report. Published by the OECD Education Committee, Paris.
- RAVEN, J. & STEPHENSON, J. (Ed.) (2001): *Competence in the Learning Society*. New York und Frankfurt.
- TOUGH, A. (1979): *The Adult's Learning Projects*. Toronto, 2nd Edition.
- UNESCO (Hg.) (1995): *Our Creative Diversity*. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris.
- UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.) (1997): *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter (CONFINTEA)*. Hamburg.

Prof. Dr. **Klaus Künzel**, geboren 1945, war nach seinem Studium der Germanistik, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Liverpool, Bochum und Dortmund tätig. Seit 1991 ist er Professor für Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.