

PANORAMA

Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen

Analyse der Länderberichte

Konsultationsprozess zum
Memorandum der Europäischen Kommission
über lebenslanges Lernen
Analyse der Länderberichte

Cedefop

Cedefop Panorama series; 22

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet, Server Europa (<http://europa.eu.int>).

Bibliographische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002

ISBN 92-896-0126-4

ISSN 1562-6180

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2002
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Printed in Belgium

Das **Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung. Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystem sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.

Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europa 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Herausgegeben von:

Cedefop

Martina Ní Cheallaigh, Projektleiterin

Veröffentlicht unter der Verantwortung von:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Vorwort

Vor einem Jahr veröffentlichte die Europäische Kommission ein *Memorandum über Lebenslanges Lernen* ⁽¹⁾, in dem die Mitgliedstaaten der Europäischen Union aufgefordert wurden, im ersten Halbjahr 2001 einen Konsultationsprozess einzuleiten. Dieser Prozess sollte möglichst bürgernah und unter Beteiligung der für das lebenslange Lernen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene zuständigen Schlüsselakteure geführt werden. Zweck des Konsultationsprozesses war es, Gedanken darüber zusammenzutragen, wie sich bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens am besten Fortschritte erzielen lassen. Lebenslanges Lernen ist ein übergreifendes Schwerpunktthema der beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU und liefert den Gesamtrahmen für die gegenwärtige Generation der europäischen Programme in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend. Die Ergebnisse des Konsultationsprozesses wurden von der Europäischen Kommission zur Vorbereitung der Mitteilung *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* herangezogen ⁽²⁾.

Die Generaldirektion Bildung und Kultur ersuchte das Cedefop, die von den Mitgliedstaaten und den EWR-Ländern eingegangenen Berichte über den Konsultationsprozess zum Memorandum zu analysieren ⁽³⁾. Das vorliegende Dokument ist das Resultat dieser Analyse, die als Begleitmaterial zu der eigentlichen Mitteilung dienen soll. Kurze Angaben zu der Art der Berichte und der Analysemethode befinden sich in Anhang I (am Ende dieses Dokuments).

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Dokuments wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten aus den Berichten hervorgehenden Tendenzen gegeben. Nach einer kurzen Einleitung folgen thematische Analysen aller sechs Grundbotschaften des Memorandums. Diese Analysen beinhalten keine wörtlichen Zitate aus den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder, da alle diese Berichte im Internet zur Verfügung stehen ⁽⁴⁾. Der Bericht schließt mit einem Nachwort zu einigen Themen, die – entweder im Memorandum oder in den als Reaktion auf das Memorandum verfassten Berichten – ausführlicher hätten behandelt werden können, mit dem Ziel, weitere Diskussionen anzuregen.

Die Beitrittsländer wurden ebenfalls aufgefordert, Berichte im Rahmen des Konsultationsprozesses zum Memorandum zu erarbeiten, die von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung analysiert wurden ⁽⁵⁾. Außerdem unterstützte die Europäische Kommission umfassende Konsultationen von Vereinen und Interessengruppen der Zivilgesellschaft, deren

⁽¹⁾ SEK(2000) 1832, 30. Oktober 2000, Brüssel.

⁽²⁾ *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*, Mitteilung der Kommission, KOM (2001) 678 endg., 21. November 2001, Brüssel.

⁽³⁾ Liechtenstein legte keinen Bericht vor.

⁽⁴⁾ Siehe: www.europa.eu.int/comm/education/life/report_en.html.

⁽⁵⁾ *Vergleichender Länderbericht. Die Konsultationen zum Memorandum über Lebenslanges Lernen in den Beitrittsländern* / Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, November, 2001.

Beiträge in einem europäischen Konferenzbericht ⁽⁶⁾ zusammengefasst sind. Somit liefern diese beiden Berichte ebenfalls Hintergrundinformationen, die die Mitteilung der Kommission begleiten und zusammen mit dem Bericht des Cedefop gelesen werden sollten, damit sich ein vollständiges Bild von den Ergebnissen des Konsultationsprozesses ergibt.

⁽⁶⁾ Making Lifelong Learning a Reality: Consultation of civil society, 10. September 2001, Brüssel.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Überblick über die wichtigsten Tendenzen in den Berichten der Mitgliedstaaten und der EWR-Länder.....	5
1.1. Beschäftigungsfähigkeit und aktive Bürgerschaft.....	6
1.2. Ein integrativer oder sektoraler Ansatz?	6
1.3. Die europäische Dimension	7
1.4. Zusammenarbeit	7
1.5. Kritik am Memorandum.....	8
1.6. Verhältnis zwischen den Grundbotschaften.....	9
2. Thematische Analysen nach Grundbotschaften.....	13
2.1. Einleitung	13
2.2. Botschaft 1 – Neue Basisqualifikationen für alle.....	14
2.2.1. Basisqualifikationen.....	16
2.2.2. Soziale Integration	18
2.3. Botschaft 2 – Höhere Investitionen in die Humanressourcen	19
2.3.1. Individuelle und gesellschaftliche Verantwortung.....	20
2.3.2. Verantwortung der Sozialpartner und der Unternehmen	21
2.3.3. Hindernisse und Anreize.....	22
2.3.4. Prioritäten und Mittelverteilung.....	23
2.4. Botschaft 3 – Innovation in den Lehr- und Lernmethoden	24
2.4.1. Lernmethoden	25
2.4.2. Das Potenzial der IKT.....	27
2.4.3. Organisation des Lernens.....	28
2.5. Botschaft 4 – Bewertung des Lernens	29
2.5.1. Europaweite Ansätze und Praktiken	29
2.5.2. Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens	31
2.6. Botschaft 5 – Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung	34
2.6.1. Proaktive und individualisierte Dienstleistungen	35
2.6.2. Positionierung der Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste.....	35
2.6.3. Qualität und Reichweite der Beratungsdienste	37
2.7. Botschaft 6 – Das Lernen den Lernenden näher bringen	38

2.7.1. Netzwerke und Partnerschaften	39
2.7.2. Erleichterung des Zugangs.....	40
3. Nachwort	43
3.1. Bewertung des nicht formalen und informellen Lernens	43
3.2. Reform der Curricula	44
3.3. Technologie und Pädagogik	44
3.4. Der Ausgleich zwischen Arbeit und Privatleben	45
 Anhang I: Verwendetes Material und Analyseverfahren	 47
Anhang II: In den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder enthaltene Vorschläge für Forschungsarbeiten und Maßnahmen.....	49
Literaturverzeichnis.....	57

1. Überblick über die wichtigsten Tendenzen in den Berichten der Mitgliedstaaten und der EWR-Länder

Mit dem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* wurde der Versuch unternommen, durch einen ausgewogenen Ansatz für einer Reihe von Schlüsselthemen einen Konsens zu erzielen. In Anlehnung an den Europäischen Rat ⁽⁷⁾ heißt es im Memorandum, dass die Förderung der aktiven Bürgerschaft sowie der Beschäftigungsfähigkeit Ziele des lebenslangen Lernens sind, die beide gleichermaßen von Bedeutung und miteinander verknüpft sind ⁽⁸⁾. Dem Memorandum zufolge ist Zusammenarbeit bei der Verwirklichung des lebenslangen Lernens – auch auf europäischer Ebene – der beste Weg, um weiter voranzukommen um:

- eine integrative Gesellschaft aufzubauen, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zu hochwertigem Lernen bietet;
- Vermittlungsarten von Bildung und Berufsbildung anzupassen, damit Menschen während ihres gesamten Lebens am Lernen teilnehmen können;
- insgesamt höhere Bildungs- und Qualifikationsniveaus zu erreichen, um den sich wandelnden Beschäftigungsanforderungen gerecht zu werden;
- sowie Menschen zur noch aktiveren Mitwirkung zu ermutigen und zu befähigen, vor allem am sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen.

Im Memorandum heißt es ferner: „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten“ ⁽⁹⁾.

Es herrscht ein **breiter Konsens über die zentralen Fragen**, die bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens anzugehen sind. **Wie dies jedoch am besten geschehen soll, darüber gehen die Meinungen erwartungsgemäß auseinander.**

⁽⁷⁾ Europäischer Rat von Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, (23./24. März 2000, Ziffer 5, 24 und 25) und Europäischer Rat von Santa Maria de Feira (19./20. Juni 2000, Ziffer 33).

⁽⁸⁾ „Bei der aktiven Staatsbürgerschaft geht es darum, ob und wie die Menschen in allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilhaben, es geht um die damit verbundenen Chancen und Risiken, und um die Frage, inwieweit sie das Gefühl entwickeln, zu der Gesellschaft, in der sie leben, dazuzugehören und ein Mitspracherecht haben. ... Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben – ist nicht nur eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, sondern auch eine entscheidende Voraussetzung für Vollbeschäftigung, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas und für die Gewährleistung von Wohlstand in der ‚Neuen Wirtschaft‘. Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten.“ (*Memorandum über Lebenslanges Lernen*, S. 6).

⁽⁹⁾ Memorandum über Lebenslanges Lernen, S. 3.

1.1. Beschäftigungsfähigkeit und aktive Bürgerschaft

Etwa **die Hälfte** der Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder ⁽¹⁰⁾ scheint bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens **einen Ansatz zu befürworten, der ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Zielen Beschäftigungsfähigkeit und aktive Bürgerschaft anstrebt**, die als gleichermaßen wichtige Grundprinzipien für die erfolgreiche Verwirklichung des lebenslangen Lernens im Interesse sowohl der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit als auch des sozialen Zusammenhalts eingestuft werden. **In den meisten anderen Berichten werden vor allem die Ziele aktive Bürgerschaft, sozialer Zusammenhalt und persönliche Entwicklung betont**, ohne jedoch die Rolle der Beschäftigungsfähigkeit zu unterschätzen ⁽¹¹⁾.

1.2. Ein integrativer oder sektoraler Ansatz?

Gut die Hälfte der Berichte ⁽¹²⁾ bevorzugt offenbar einen **explizit integrativen Ansatz bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens**, d. h. ein Grundprinzip, das das gesamte Kontinuum des Lehrens und Lernens umfasst. Diese Gruppe von Berichten ist auch am aussagekräftigsten, was die Qualitätsverbesserung, die Ausdehnung und die Stärkung der Ressourcengrundlage der Bildung im frühen Kindesalter betrifft. Die **übrigen Berichte tendieren eher dazu**, die Verwirklichung des lebenslangen Lernens vor allem **als ein dringendes Problem der Erwachsenenbildung und der Berufsbildung**, insbesondere der Weiterbildung, zu **sehen** ⁽¹³⁾. Dafür gibt es offensichtlich vielfältige Gründe, die mit den tatsächlichen Gegebenheiten vor Ort, den politischen Prioritäten der einzelnen Länder und den historisch-kulturellen Traditionen zusammenhängen.

⁽¹⁰⁾ Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Österreich und Portugal.

⁽¹¹⁾ Belgien (französisch-sprachige Gemeinschaft), Island, Italien, Luxemburg, Norwegen, Schweden und Spanien. Die Berichte der Niederlande und des Vereinigten Königreiches scheinen die Fragen der Beschäftigungsfähigkeit stärker zu betonen. Dies kann jedoch dadurch bedingt sein, wie diese Länder den Zusammenhang zwischen aktiver Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit sehen, und nicht so sehr dadurch, dass der aktiven Bürgerschaft weniger Bedeutung als der Beschäftigungsfähigkeit beigemessen wird.

⁽¹²⁾ Dänemark, Finnland, Island, Irland, Italien, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien und das Vereinigte Königreich.

⁽¹³⁾ Belgien (beide Gemeinschaften), Deutschland, Frankreich, Griechenland, Luxemburg, die Niederlande (mit einem größeren Gewicht auf der beruflichen Erstausbildung) und Österreich.

1.3. Die europäische Dimension

Allgemein spielt die **europäische Dimension** in den meisten Länderberichten eine **relativ untergeordnete Rolle** ⁽¹⁴⁾. Zum Teil liegt die Ursache hierfür darin, dass einige Länder den Konsultationsprozess als eine Gelegenheit zur nationalen Bestandsaufnahme wahrgenommen haben. Dies bedeutet, dass sie gegenwärtige Politiken und Maßnahmen beschrieben haben, die zur Durchsetzung des lebenslangen Lernens beizutragen scheinen. Einige Länder legten großen Wert darauf, die Qualität und Vielfalt der von ihnen verfolgten Initiativen zu betonen. Aus einer Reihe von Berichten geht hervor, dass verschiedene Länder der Ansicht sind, ihre Politik und Praxis auf diesem Gebiet sei der derzeitigen Diskussion auf europäischer Ebene voraus. Eine deutliche Mehrheit vertritt freilich auch den Standpunkt, dass die Umsetzung des lebenslangen Lernens vor allem eine nationale Angelegenheit sei. **Aktionen auf europäischer Ebene sollten sich im Allgemeinen darauf beschränken, die Möglichkeiten des Austausches von Informationen und bewährten Verfahrensweisen zu verbessern.** Breite Unterstützung fand auch der Gedanke, die vorhandenen EU-Mittel und -Programme effektiver und gezielter zur Finanzierung von Maßnahmen und Projekten im Bereich des lebenslangen Lernens vor allem auf regionaler und lokaler Aktionsebene zu nutzen. Die Einführung eines neuen Teilbereichs für politische Maßnahmen und Aktionen zugunsten des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene findet dagegen kaum Unterstützung. Es wird davon ausgegangen, dass sich das **angestrebte Ziel mit den bestehenden politischen Instrumenten und Initiativen erreichen** liesse, wenn die Prioritäten neu gesetzt werden und dem lebenslangen Lernen ein integrativer Ansatz zugrunde gelegt wird.

1.4. Zusammenarbeit

In Anhang II sind die wichtigsten der in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder enthaltenen Aktionsvorschläge zusammengefasst. Aufgrund der sehr allgemein gehaltenen Formulierung der Gedanken und Anregungen ist es mitunter schwierig, Vorschläge auch als solche zu erkennen. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich nur wenige auf regionale oder lokale Ebenen beziehen. Dies mag einen gewissen Aufschluss über die Reichweite der nationalen Konsultationsprozesse geben, deren Zeitrahmen, wie alle Beteiligten übereinstimmend feststellten, sehr knapp bemessen war. Einige Berichte konzentrieren sich auf nationale Maßnahmen, andere schlagen vor allem Aktionen auf europäischer Ebene vor. Allerdings sind auch bei Letzteren Unterschiede zu beobachten. Wie auch in anderen Bereichen gibt es Länder, die stärker integrativ zusammenarbeiten möchten, während andere einen eher „zwischenstaatlichen“ Ansatz vorziehen.

Die meisten Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder **scheinen jedoch für eine Verbesserung der Informationsgrundlage zu plädieren, die** bei der Umsetzung des

⁽¹⁴⁾ In einigen Berichten wird die europäische Dimension jedoch relativ stark betont (vor allem in den Berichten Italiens, Luxemburgs und Spaniens).

lebenslangen Lernens die erforderlichen **Vergleiche ermöglicht**. In einigen Berichten wird darauf hingewiesen, dass die EU mit anderen internationalen Organisationen (insbesondere mit der OECD) aktiv zusammenarbeiten sollte, um Doppelarbeit zu vermeiden, Fachwissen zu bündeln und die verfügbaren Ressourcen in einem zweifellos kostenintensiven Vorhaben effektiver zu nutzen. **Dennoch fällt der konkrete Input in Bezug auf Indikatoren und Benchmarks recht schwach aus.** Im Gegensatz dazu gibt es eine **große Zahl konkreter thematischer Vorschläge sowohl für europäische Forschungsvorhaben als auch für europäische Experten-/Beratergruppen**, was als ein erster praktischer Schritt zur Entwicklung geeigneter Indikatoren und Benchmarks gewertet werden könnte; im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ist dies – hierüber sind sich alle einig – ein äußerst schwieriges Unterfangen ⁽¹⁵⁾.

1.5. Kritik am Memorandum

Natürlich wurde in den Berichten über den Konsultationsprozess auch Kritik ⁽¹⁶⁾ am Ansatz und am Inhalt des Memorandums geäußert. Einige Länder vermissten eine detaillierte Diskussion und Klärung der Begriffe, andere hätten es begrüßt, wenn die Politiken und Maßnahmen der einzelnen Mitgliedstaaten ausführlicher beschrieben worden wären. In den meisten Berichten wurde Bedauern darüber geäußert, dass Themen, denen im jeweiligen nationalen Kontext besondere soziale oder politische Bedeutsamkeit beigemessen wurde, nicht umfassender behandelt wurden, wobei es hier sich allerdings um recht unterschiedliche Themen handelte.

Durchweg werden jedoch in allen Berichten **drei inhaltliche Kritikpunkte** vorgebracht, wonach das Memorandum

- **den sozialen Zusammenhalt und die Chancengleichheit** (zwischen den Geschlechtern, aber auch umfassender in Bezug auf eine Reihe sozial und bildungsmäßig benachteiligter Gruppen) **nicht explizit genug betont**;
- den verschiedenen Bedürfnissen und Erfordernissen spezieller **Zielgruppen** im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen nur **ungenügende Aufmerksamkeit** schenkt;

⁽¹⁵⁾ Zumindest ein Teil dieser Arbeit wird im Rahmen des Arbeitsprogramms geleistet werden, das von der Europäischen Kommission im Zuge der Folgemaßnahmen zum *Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung* des Rates der Bildungsminister, Mitteilung der Kommission, KOM(2001) 501 endg., Brüssel ausgearbeitet wurde.

⁽¹⁶⁾ Die Berichte Belgiens (beide Gemeinschaften), Deutschlands, Frankreichs, Norwegens, Österreichs und Schwedens enthalten zahlreiche kritische Anmerkungen. Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Portugal, Spanien und das Vereinigte Königreich äußerten weniger *explizite* Kritik.

- **die individuelle Verantwortung übermäßig stark betont** und der Verantwortung der Gesellschaft in puncto Lernangebot, Lernzugang, Lernbeteiligung und Lernergebnisse zu wenig Bedeutung beimisst.

Was den sozialen Zusammenhalt, die Chancengleichheit und die Zielgruppen anbelangt, so liegt dem Memorandum ein rein integrativer Ansatz zugrunde, der nach allgemeiner Auffassung allein jedoch nicht ausreicht. Hinsichtlich eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen der Verantwortung des Einzelnen und der Verantwortung der Gesellschaft wird in vielen Berichten Besorgnis darüber geäußert, dass die kollektive oder öffentliche/staatliche Verantwortung für die Bürger abnimmt bzw. abzunehmen droht. Daher wird in den Berichten besonders darauf geachtet, dass der Regierung und der öffentlichen Hand, entweder eine bedeutende oder gar eine führende Rolle bei der Verwirklichung des lebenslangen Lernens zukommt. Den Einzelnen in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen impliziert nicht, dass dieser die gesamte Verantwortung für das Lernen tragen muss.

1.6. Verhältnis zwischen den Grundbotschaften

Generell ist festzustellen, dass die Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder ausführlicher auf Botschaft 1 (Neue Basisqualifikationen für alle), Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) und Botschaft 4 (Bewertung des Lernens) als auf Botschaft 5 (Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung) und Botschaft 6 (Das Lernen den Lernenden näher bringen) eingehen. Botschaft 2 (Höhere Investitionen in die Humanressourcen) wird in unterschiedlicher Weise besondere Aufmerksamkeit gewidmet, wobei jedoch Fragen im Zusammenhang mit Ressourcen auch in allen anderen Grundbotschaften behandelt werden. Das vorliegende Dokument liefert (im weiteren Verlauf des Textes) eine Synthese der in den Länderberichten zu jeder Grundbotschaft vorgebrachten Anmerkungen, doch sollen hier die Haupttendenzen kurz zusammengefasst werden.

Durchweg wird dem Thema „Basisqualifikationen für alle“ große Aufmerksamkeit gewidmet. Zum einen wird in zahlreichen Berichten betont, dass die **traditionellen Basisqualifikationen im Verhältnis zu den anderen nicht abgewertet werden sollten**, da sie die Voraussetzung für den Erwerb neuer Grundqualifikationen (wie z. B. der digitalen Kompetenz) darstellen, aber auch angesichts des **weiterhin bestehenden Problems des funktionalen Analphabetismus** von Bedeutung sind. Zum anderen wird in vielen Berichten die „Lissabonner Liste“ der neuen Basisqualifikationen ergänzt oder abgeändert, insbesondere im Hinblick auf die **Bedeutung, die dem ‘Lernen lernen’, kritischem Urteilsvermögen und sozial-kommunikativer Kompetenz** beigemessen wird.

Der Gedanke, **Anreize zur Förderung der Erwachsenenbildung zu schaffen, findet allseitige und umfassende Unterstützung**, sowohl was Zeit und finanzielle Mittel als auch andere Ressourcen betrifft. In einigen Berichten werden jedoch **große Vorbehalte gegen einen individualisierten Ansatz** bei der Schaffung von Anreizen geäußert. Interessanterweise findet auch gelegentlich die Anhebung des Rentenalters (angesichts des derzeitigen

demografischen Übergangs) Erwähnung, in Verbindung mit der Ausweitung der Rechte und Möglichkeiten zur Erzielung eines ausgewogeneren Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben über einen längeren Zeitraum im Lebensverlauf. In den Berichten wird **wiederholt darauf hingewiesen, dass Zeit Lernbeteiligung sowohl verhindern als auch ermöglichen kann**. Damit werden Fragen der Neugestaltung der Arbeitszeit und der Arbeitsverträge aufgeworfen, die bisher kaum behandelt wurden. Im Großen und Ganzen **akzeptieren alle Beteiligten eine Teilung der Aufgaben und Verantwortung** zwischen Regierung/Staat, Wirtschaft/Arbeitgebern und den Individuen, obwohl erwartungsgemäß nach wie vor Divergenzen und Unsicherheiten bestehen, wie die Verantwortung verhältnismäßig aufzuteilen ist.

Ein Großteil der Reaktionen auf die Frage der **Einführung von Innovationen in die Lehr- und Lernmethoden** konzentriert sich darauf, **wie das Potenzial der IKT zur Verbesserung des Zugangs und der Qualität genutzt werden kann**. Dies ist vermutlich auf den hohen Stellenwert zurückzuführen, den die eLearning-Initiative ⁽¹⁷⁾ genießt. Hier klingen die Berichte generell positiv, mitunter sogar enthusiastisch. Gleichzeitig wird wiederholt darauf hingewiesen, dass es sich bei den IKT lediglich um ein Werkzeug handelt und **personenbezogene Lehrmethoden und zwischenmenschliche Interaktion auch weiterhin der Schlüssel** zu einem erfolgreichen und befriedigenden Lernen sind.

Alle Berichte loben, dass das Memorandum die Notwendigkeit herausstellt, das ganze Spektrum der Lernkontexte und persönlicher Lernstile anzuerkennen, und eine systematische Unterscheidung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen vornimmt. Das Interesse der Berichte konzentriert sich darauf, wie diese Lernergebnisse am besten zu bewerten und zu zertifizieren sind. Somit sind **Anerkennungsformen des Lernens ebenfalls** ein Thema, das allgemein **auf großes Interesse gestoßen** ist. In zahlreichen Berichten werden **verstärkte Anstrengungen zur Verbesserung der Transparenz und der gegenseitigen Anerkennung** in den Bildungssystemen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Landesgrenzen gefordert. **Neue Vorhaben** in diesem Bereich **finden große Unterstützung**. Gleichzeitig wird der Wunsch laut, die verschiedenen europäischen Mechanismen der „Übertragbarkeit“ von Qualifikationen und Berufserfahrung zu verknüpfen, auszubauen oder zu vereinheitlichen.

Es herrscht auch beträchtlicher Enthusiasmus, was den Punkt betrifft, dem **Lernen am Arbeitsplatz** einen höheren Stellenwert einzuräumen und diese Lernform **auf konkretere Weise zu fördern**. Verschiedene Länder schlagen vor, das Lernen am Arbeitsplatz verstärkt in das reguläre Angebot der allgemeinen und beruflichen Bildung einzubeziehen. Im Gegensatz dazu gibt es **wenig wirkliche Substanz in Bezug auf nicht formale und informelle Lernkontexte und Lernprozesse, die in Familie, Gemeinschaft und Jugendorganisationen** sowie im breiteren Rahmen der organisierten Zivilgesellschaft stattfinden. Dies ist möglicherweise auf die Lückenhaftigkeit der nationalen

⁽¹⁷⁾ eLearning – *Gedanken zur Bildung von Morgen*, Mitteilung der Kommission, KOM(2000) 318 endg., Brüssel.

Konsultationsprozesse zurückzuführen. Man sollte sich jedoch auch vor Augen halten, dass diese Bereiche in der Vergangenheit in der Regel kaum als anerkannte Lernkontexte und als Reservoir von beruflicher Kompetenz im Lichte der gesellschaftlichen oder politischen Öffentlichkeit standen. Erwähnt wird auch die Notwendigkeit, den Beitrag der Eltern zur Förderung des Lernens zu valorisieren und ihnen Unterstützung zuteil werden zu lassen. Mitunter wird Bedauern geäußert, dass das Memorandum der Jugenderziehung und der von der Gemeinschaft getragenen Bildung nicht mehr Raum gewidmet hat.

Ferner kommen die **Ansichten der Pädagogen und der Ausbilder** – unabhängig vom jeweiligen Sektor – in den meisten Berichten **nicht deutlich zum Ausdruck**, obgleich weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass die Qualifikationen und Kompetenzen dieser Personengruppe aktualisiert und vervollkommnet werden müssen, damit sie den neuen Anforderungen gerecht werden. In den Berichten ist jedoch auch ein interessanter Trend zu größerer **Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Berufsprofilen** zu beobachten, **die über die herkömmlichen beruflichen und sektoralen Grenzen hinausgehen** (z. B. Spezialisten in IKT und Pädagogik oder Berufsprofile, die Sozialarbeit, Pädagogik und Orientierungs-/Beratungskompetenz miteinander verbinden). Dies äußert sich in der breiten Unterstützung für die Entwicklung von Teams mit Mehrfachspezialisierungen, die in Mehrzweckzentren zusammenarbeiten, wodurch das Lernen stärker in die Gemeinschaft und die lokale/regionale Wirtschaft eingebunden wird.

Festzustellen ist auch, dass **lokale Mehrzwecklernzentren allseits unterstützt werden, und in vielen Berichten wird vorgeschlagen, die gesamte lokale Infrastruktur** (Gebäude, Ausstattung, Unterstützungsdienste und Personal) der Gemeinschaft für eine intensivere Nutzung **zugänglich zu machen**, wobei mitunter auch Ausbildungszentren und Büroräume in Privatunternehmen ausdrücklich erwähnt werden. In allen Berichten wird **nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Netze und Partnerschaften jedweder Art auf allen Ebenen stärker zu fördern und zu unterstützen sind**, sowohl im Interesse von Synergieeffekten als auch im Interesse der qualitativen Verbesserung der Dienstleistungen für Lernende und potenziell Lernende. Hier **treten die Sozialpartner deutlich als Hauptvermittler** von Netzen und Partnerschaften **in Erscheinung**. In zahlreichen Berichten wird jedoch klar herausgestellt, dass das **ganze Spektrum der Interessengruppen und Akteure aus allen Bereichen der Zivilgesellschaft** aktiv in die Verwirklichung des lebenslangen Lernens einzubeziehen ist, damit das Lernen tatsächlich im täglichen Leben aller Menschen positiv angenommen und erfahren wird.

2. Thematische Analysen nach Grundbotschaften

2.1. Einleitung

Die Einteilung in sechs Grundbotschaften im *Memorandum über Lebenslanges Lernen* erfolgte aufgrund von drei breit gefassten Maßnahmekategorien, die für eine effektive Umsetzung des lebenslangen Lernens erforderlich sind. Dabei handelt es sich um:

- *Schaffung wesentlicher Voraussetzungen für das lebenslange Lernen*
Botschaft 1 – Neue Basisqualifikationen für alle; Botschaft 2 – Höhere Investitionen in die Humanressourcen;
- *Verbesserung der Qualität und der Nutzeffekte der Lernprozesse und -ergebnisse*
Botschaft 3 – Innovation in den Lehr- und Lernmethoden; Botschaft 4 – Bewertung des Lernens;
- *Schaffung eines lernerfreundlichen Umfelds und Bereitstellung von Unterstützungsdiensten für lebenslanges und lebensumspannendes Lernen*
Botschaft 5 – Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung; Botschaft 6 – Das Lernen den Lernenden näher bringen.

Trotz der Einteilung nach Kategorien sind die Themen der sechs Grundbotschaften miteinander verflochten. Natürlich gibt es auch andere, gleichermaßen plausible Methoden, diese Themen einzuordnen.

Viele – jedoch nicht alle – Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder – richten ihre Ausführungen an den sechs Grundbotschaften aus, jedoch **unterscheiden bzw. überschneiden sich die von ihnen unter jeder Grundbotschaft behandelten Themen in gewisser Hinsicht**. Beispielsweise wird in den Antworten unter Botschaft 1 (Neue Basisqualifikationen für alle) in der Regel auf allgemeine Prinzipien in Bezug auf das lebenslange Lernen und dessen Umsetzung eingegangen. Gleichzeitig werden aber auch die Merkmale „alter“ und „neuer“ Basisqualifikationen und die damit verbundenen Fragen des Lernzugangs untersucht. Zu Veranschaulichung: Im französischen Bericht (wie in allen anderen Berichten auch) wird die Notwendigkeit anerkannt, zielgerichtete Maßnahmen des lebenslangen Lernens für schwer erreichbare Personengruppen zu entwickeln. Gleichzeitig sollte der Zielgruppenansatz jedoch nicht so weit geführt werden, dass er das Prinzip des allgemeinen und gleichberechtigten Zugangs zur regulären allgemeinen und beruflichen Bildung und der Teilnahme an derartigen Bildungsgängen während des ganzen Lebens überschattet. Irland unterstreicht beispielsweise in seinem Bericht, dass der Notwendigkeit, bereits im frühen Kindesalter eine solide Grundlage für lebenslanges Lernen zu legen, entschieden mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Außerdem entwickelt sich Irland gegenwärtig bewusst zu einer multikulturellen Gesellschaft. Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens kann und sollte eine aktive Rolle bei der praktischen Umsetzung einer Integrationspolitik spielen.

Im vorliegenden Dokument erscheinen die sechs Grundbotschaften in der gleichen Reihenfolge wie im Memorandum. In den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder **wird den einzelnen Grundbotschaften jedoch nicht unbedingt die gleiche Aufmerksamkeit zuteil**, was auf Unterschiede in den Gegebenheiten und politischen Ansätzen auf nationaler Ebene zurückzuführen ist. Island misst beispielsweise Botschaft 6 (Das Lernen den Lernenden näher bringen) erhebliche Bedeutung bei. Die Tatsache, dass Island eine kleine Bevölkerung hat, die unter rauen klimatischen Bedingungen und auf einem schwer zugänglichen Terrain verstreut lebt, bestimmte seit jeher das Angebot und die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Bildung auf allen Ebenen in diesem Land. Im Vergleich dazu widmen die Niederlande Botschaft 2 (Höhere Investitionen in die Humanressourcen) besondere Aufmerksamkeit und führen eine Reihe von Beispielen für die gegenwärtige Praxis an, die sich auf die Förderung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben, auf das Lernen am Arbeitsplatz und auf Partnerschaften/Netzwerke beziehen. Soziale Traditionen und politische Prioritäten werden miteinander verzahnt, in der festen Absicht, eine umfassende und kohärente Strategie des lebenslangen Lernens auszuarbeiten und umzusetzen. Dies geschieht jedoch innerhalb eines ausgesprochen pluralistischen Modells, das auf jedes „Schema“ zugunsten lokaler und regionaler Reaktionsbereitschaft und Vielfalt verzichtet.

Aus der Tatsache, dass in den Berichten mit unterschiedlicher Ausführlichkeit auf die verschiedenen Grundbotschaften eingegangen wird, **lässt sich nicht unbedingt schließen, dass** die Mitgliedstaaten/EWR-Länder, einzeln oder als Gruppe, **einer bestimmten Grundbotschaft prinzipiell mehr Bedeutung beimessen als anderen Grundbotschaften**. Beispielsweise wird in allen Berichten explizit oder implizit anerkannt, dass höhere Investitionen in die Humanressourcen (Botschaft 2) zur Umsetzung der Politik des lebenslangen Lernens das Fundament bilden. In allen Berichten wird der Begriff Investition auch weit über den rein steuerlichen oder finanziellen Aspekt hinaus interpretiert. Daher ziehen sich Informationen zu den Ansätzen und Beispiele derzeitiger Investitionen in die Humanressourcen wie ein roter Faden durch die Antworten zu allen Grundbotschaften. Vermutlich sind einige Länder absichtlich weniger ausführlich auf Botschaft 2 eingegangen, gerade weil sie eine übergreifende Voraussetzung für eine effektive politische Umsetzung darstellt.

2.2. Botschaft 1 – Neue Basisqualifikationen für alle

Ziel des Memorandums: Den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren

Dieser Grundbotschaft widmen die meisten Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder große Aufmerksamkeit, wobei sie eine **Vielzahl von Fragen** behandeln, die häufig über das eigentliche Thema hinausgehen. Die im Rahmen von Botschaft 1 angesprochenen Fragen

stehen oft auch in engem Zusammenhang mit den unter den anderen Grundbotschaften behandelten Themen.

Auf die Notwendigkeit, die Investitionen in die Humanressourcen zu erhöhen (Botschaft 2), wird insofern hingewiesen, als betont wird, dass **allen Bürgerinnen und Bürgern kostenloser Zugang zu** einem bestimmten Niveau an **Basisqualifikationen** zu gewähren ist, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form auch immer. Dies liegt eindeutig in der Verantwortung des Staates, obwohl nur wenige Länder (am deutlichsten und nachdrücklichsten Frankreich, in schwächerer Form auch Belgien) ein kodifiziertes Recht des Einzelnen auf kontinuierliche allgemeine und berufliche Bildung fordern.

Die Notwendigkeit, **geeignete Methoden** zu entwickeln, **um vom Lernen entmutigte Personen zu erreichen**, steht in direkter Beziehung zu Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden). In diesem Kontext wird in vielen Ausführungen zu Botschaft 1 betont, dass es darauf ankommt, die **Lernmotivation** und die **Freude am Lernen** zu stimulieren. Einige Länder legen den Schwerpunkt darauf, den Einzelnen in die Lage zu versetzen, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen (z. B. das Norwegen, Österreich und Vereinigte Königreich), während andere die Notwendigkeit der Unterstützung aus privaten und öffentlichen Quellen hervorheben (z. B. Dänemark). Viele Länder (insbesondere Spanien, Irland, die Niederlande, Portugal und Finnland) weisen in ihren Berichten darauf hin, dass die **Grundlage für lebenslanges Lernen im frühen Kindesalter** gelegt wird. Diese Länder würden es begrüßen, wenn lebenslanges Lernen, das sich häufig nur auf die Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung zu konzentrieren scheint, in ausgewogenerer Form neu interpretiert wird. Die Fähigkeit, kontinuierlich zu lernen und dies als sinnvolle Beschäftigung zu verstehen, kann entweder aktiv gefördert werden oder – und dies geschieht leider nur allzu oft – in den ersten Lebensjahren verkümmern, was den Berichten Belgiens und Schwedens zufolge Auswirkungen auf die Lernmotivation im späteren Leben hat. Im Vergleich dazu wird in anderen Berichten (z. B. im deutschen und österreichischen Bericht) die Notwendigkeit stärker betont, mehr Mittel für die berufliche Erstausbildung bzw. Weiterbildung und Erwachsenenbildung zur Verfügung zu stellen (Punkte, die auch im Zusammenhang mit anderen Grundbotschaften vorgebracht werden).

Die Entwicklung **neuer Bewertungs- und Zertifizierungsmethoden** in Ergänzung geeigneterer Lehr- und Lernmethoden sowohl für ältere als auch für jüngere Lernende macht deutlich, warum Fortschritte bei der Bewertung unterschiedlicher Lernformen und -methoden (Botschaft 4) für die Umsetzung des lebenslangen Lernens unerlässlich sind. Zahlreiche Berichte (z. B. aus Belgien, Griechenland, Spanien, Frankreich, Irland, Luxemburg und Österreich) verweisen auch auf die Bedeutung, die der **Beobachtung und Antizipierung neu entstehender beruflicher Kompetenzen** zukommt. Zu diesem Zweck wurden bereits in einigen Ländern Beobachtungsverfahren etabliert bzw. sind in Vorbereitung.

Die Länderberichte gehen auf diesen Punkt im Rahmen von zwei Themen ein: erstens Definition „alter“ und „neuer“ Basisqualifikationen und deren relative Bedeutung und

zweitens der Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Basisqualifikationen und der Verhinderung der sozialen Ausgrenzung.

2.2.1. Basisqualifikationen

Es herrscht **keine Übereinstimmung in Bezug auf die Definition der Basisqualifikationen** und auch kaum Begeisterung für eine europäisch dominierte Initiative zur Lösung dieser Frage auf der Grundlage eines gemeinsamen Bezugsrahmens der Basisqualifikationen auf europäischer Ebene, wie sie im Memorandum vorgeschlagen wurde. Die Antworten zu Botschaft 1 enthielten in der Tat kaum geeignete Vorschläge für Maßnahmen auf welcher Ebene auch immer, obwohl (durchweg in allen Berichten) die Verbesserung der Möglichkeiten des Austausches von Informationen und bewährten Verfahrensweisen sowie Vorschläge für europäische Forschungsthemen befürwortet wurden.

Einige Länder verstehen unter Basisqualifikationen vor allem die herkömmlichen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie digitale Kompetenzen, während andere dazu auch die sogenannten Kern- oder Schlüsselqualifikationen zählen, die umfassendere und möglicherweise auch fortgeschrittenere Kenntnisse und Fähigkeiten beinhalten. In einigen Berichten (z. B. aus den Niederlanden und aus Finnland) wird nicht deutlich zwischen „alten“ und „neuen“ Basisqualifikationen unterschieden. In vielen Berichten wird der Standpunkt vertreten, dass die „Lissabonner Liste“ der neuen Basisqualifikationen (IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten) zu eng gefasst ist und sich zu sehr auf die Beschäftigungsfähigkeit konzentriert.

In den meisten Berichten wird die „Lissabonner Liste“ der neuen Basisqualifikationen erweitert. Am häufigsten wird die Liste um eine Gruppe von Kompetenzen ergänzt bzw. spezifiziert, die einerseits in den **kommunikativen, interkulturellen und sozialen Bereich** (z. B. Frankreich, Island und Spanien) und andererseits in die Kategorie der persönlichen Kompetenzen fallen, die die **Motivation und Fähigkeit zum kontinuierlichen Lernen** umfassen, **die Fähigkeit zur Selbststeuerung und kritischen Analyse und die Fähigkeit, dynamische Wissensströme kreativ zu steuern und zu nutzen** (siehe z. B. die Berichte aus Dänemark, Italien, den Niederlanden, Österreich, Finnland, und dem Vereinigten Königreich). Der irische Bericht fügt hinzu, dass sportliche Betätigung, Freizeitbeschäftigungen und kulturelle Aktivitäten in der Gemeinschaft („community arts“) ebenfalls für die Herausbildung breit gefächerter Basisqualifikationen von Bedeutung sind, indem sie zur Entfaltung der gesamten Persönlichkeit beitragen.

Im deutschen Bericht wird beispielsweise hervorgehoben, dass **Beschäftigungsfähigkeit** zunehmend **Vielseitigkeit und ein hohes Maß an persönlicher und sozialer Kompetenz voraussetzt**. Dadurch begründet sich die Richtung, in der die „Lissabonner Liste“ in den Länderberichten insgesamt erweitert wurde. Daneben findet in den Berichten Irlands, Norwegens, Österreichs und des Vereinigten Königreiches die Förderung des Unternehmergeistes besondere Erwähnung, wobei jedoch auf Definitionen, geeignete Lernkontexte und -methoden sowie auf die Bewertungsmechanismen nicht im Einzelnen

eingegangen wird. Im österreichischen Bericht wird sogar die Frage aufgeworfen, ob Unternehmergeist überhaupt intentional gelehrt werden kann. Der Bericht Frankreichs stellt die umfassendere Frage, ob alles auf herkömmliche Weise gelehrt und erworben werden können.

Die meisten Berichte (siehe insbesondere die Berichte aus Belgien, Deutschland, Frankreich, Österreich und Portugal) unterstreichen **die große Bedeutung, die der Mehrsprachigkeit im heutigen Europa zukommt**. Der isländische Bericht weist speziell darauf hin, dass Mehrsprachigkeit für kleine Völker mit seltenen Sprachen eine zwingende Notwendigkeit ist. Verschiedene Berichte (z. B. aus Griechenland, Island, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und dem Vereinigten Königreich) unterstreichen die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Förderung des interkulturellen Verständnisses und der Bekämpfung des Fremdenhasses. Hierzu gehört auch das Erlernen der von den einheimischen Volksgruppen oder von Immigrantengruppen im eigenen Land sowie der in Nachbarländern gesprochenen Sprachen. Ob das Erlernen von Fremdsprachen auch wirklich für diejenigen eine Priorität sein kann, die Mühe haben, die grundlegenden Kulturtechniken in der/den offiziellen Sprache/n eines Landes zu erwerben, wird in einigen Berichten in Frage gestellt.

Ungeachtet der Bedeutung der „neuen“ Basisqualifikationen wird in zahlreichen Berichten geltend gemacht, dass die „alten“ **Basisqualifikationen** (Lesen, Schreiben und Rechnen) **auch weiterhin zumindest genauso wichtig** sind, sowohl für sich genommen als auch als unerlässliche Grundlage für die neuen Qualifikationen. Einige Länder (z. B. Irland und das Vereinigte Königreich) weisen darauf hin, dass **funktionaler Analphabetismus und mangelnde Rechenkenntnisse nach wie vor ein gravierendes Problem** darstellen, zu dessen Überwindung einige politische Maßnahmen überarbeitet und umgesetzt werden. An der Schnittstelle zwischen alten und neuen Basisqualifikationen sehen einige Berichte die **Gefahr einer wachsenden digitalen Kluft** (mit Ausnahme des niederländischen Berichts, wonach diese Kluft in den Niederlanden kein signifikantes Problem darstellt). In einigen Berichten wird daher vorgeschlagen, dass alle Bürgerinnen und Bürger unentgeltlichen Zugang zu IKT-Hardware und -Software erhalten sollten. In einzelnen Ländern (wie z. B. im Vereinigten Königreich) sind Pläne für die Ermöglichung eines universellen Zugangs bereits weit vorangeschritten.

Dennoch werden die **Implikationen**, die sich aus den Veränderungen und der Erweiterung der Basisqualifikationen für das **Curriculum und die Pädagogik** ergeben, in den meisten Berichten (Frankreich und Luxemburg ausgenommen) **nicht konkret untersucht**, obwohl im Memorandum ausdrücklich die Frage gestellt wird, wie mit der gegenwärtigen Überfrachtung der Curricula und der interdisziplinären Neugestaltung der Wissensbereiche umzugehen ist. Im Bericht Luxemburgs wird beispielsweise ein konkreter Vorschlag unterbreitet, wie Wissensbereiche und spezifische Kompetenzen an verschiedene Stufen der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung gekoppelt werden können. Andererseits wird in mehreren Berichten vorgeschlagen, dass es am zweckmäßigsten wäre, die Basisqualifikationen im Rahmen der Folgemaßnahmen zum Bericht des Rates der Bildungsminister über die konkreten zukünftigen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme zu behandeln,

wobei der Rat der Bildungsminister der Zusammenstellung eines Pakets von Grundfertigkeiten und von Möglichkeiten, wie diese am besten zugänglich gemacht und erworben werden können, Priorität eingeräumt hat.

2.2.2. Soziale Integration

In den Länderberichten herrscht praktisch Übereinstimmung darüber, dass der individuelle Zugang zu einem **Mindestniveau an Basisqualifikationen und der Erwerb dieser Qualifikationen** (obwohl dieses Mindestniveau bzw. der Anspruch auf Zugang zu diesen Qualifikationen noch einer genauen Definition bedarf) ein wirksames Instrument darstellt, die **soziale und wirtschaftliche Integration zu fördern**, wenn nicht sogar zu gewährleisten (siehe z. B. die Berichte Belgiens, Frankreichs und der Niederlande). Das Vereinigte Königreich führt jedoch zu Botschaft 2 (Höhere Investitionen in die Humanressourcen) an, dass lebenslanges Lernen nicht immer das geeignetste Mittel zur Überwindung der sozialen Ausgrenzung darstellt, sondern bezahlte Beschäftigung der beste Weg zur Lösung dieses Problems ist. Alle Berichte fordern nachdrücklich, dass allgemeine und berufliche Bildung jeder Art und in allen Phasen des Lebens **auf die Bedürfnisse des gesamten Spektrums der Lernenden zugeschnitten** werden muss, und ganz besonders auf die der sozial und bildungsmäßig Benachteiligten. Dies setzt eine genaue Ermittlung der Zielgruppen und ihrer speziellen Bedürfnisse voraus, denn benachteiligte Einzelpersonen und Gruppen stellen keine homogene Einheit dar, und ihre Bedürfnisse sind sehr unterschiedlich. Lernhindernisse – sei es in Bezug auf Motivation, Chancen, Zugang oder finanzielle Möglichkeiten – bedürfen einer genauen Analyse und praktischer Maßnahmen zur ihrer Überwindung. Allgemeine und berufliche Bildungsmaßnahmen sind auf allen Ebenen so anzulegen, dass **kontinuierliche Möglichkeiten** zum Zugang und zur Teilhabe geschaffen und aktiv **gefördert** werden. Die Menschen sollen nicht nur in die Lage versetzt werden, Bildung und Qualifikationserwerb jederzeit im Laufe ihres Lebens wiederaufzunehmen, sondern dies muss auch zu einer Selbstverständlichkeit werden.

Insgesamt wird in den Berichten eine recht lange (doch gewiss nicht vollständige) Liste von Zielgruppen vorgelegt, die der besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Beispielsweise werden die Gruppen der Immigranten, Wanderarbeitnehmer und ethnischen Minderheiten in den Länderberichten kaum erwähnt. Gleiches trifft für die Menschen in ländlichen und abgelegenen Gebieten zu. Beide Kategorien spielen in vielen Regionen Europas eine große Rolle. Die **Implikationen, die sich daraus für die regulären allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme ergeben**, die einer immer größeren Vielfalt an Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden müssen, werden jedoch **selten** direkt **angesprochen**. Ein offensichtliches Problem, das z. B. von Frankreich aufgeworfen wird, ist die Gefahr der Stigmatisierung der Gruppen, an die sich spezielle Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung richten. Wie kann dies vermieden werden? Wenn das reguläre Bildungssystem den Bedürfnissen so unterschiedlicher Individuen und Gruppen gegenwärtig nicht effektiv gerecht werden kann, welchem Teil der Bevölkerung wird es dann wirklich gerecht und wie kann dieser Anteil erhöht werden, und zwar sowohl im Interesse der Qualität

und Effektivität als auch im Interesse der Gleichheit und sozialen Gerechtigkeit? Andererseits werden diese Fragen bis zu einem gewissen Grad in den Ausführungen der Mitgliedstaaten/EWR-Länder zu Botschaft 3 angesprochen, in deren Mittelpunkt Innovationen und Veränderungen in den Lehr- und Lernmethoden und nicht so sehr in den Systemen selbst stehen.

2.3. Botschaft 2 – Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Ziel des Memorandums: Investitionen in Humanressourcen deutlich erhöhen und damit Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal nutzen

Mittelzuweisungen bilden das Fundament für die konzeptionelle Gestaltung und die daraus resultierenden Umsetzungsmaßnahmen. Welche Art von Ressourcen sind relevant, in welcher Höhe werden bzw. sollten sie bereitgestellt werden, wie sind sie zu verteilen und zu nutzen und welche Erträge und Effekte werden mit den Investitionen erzielt? Die Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder schenken dieser Grundbotschaft in unterschiedlicher Weise gezielte Aufmerksamkeit, jedoch **wird das Thema der Ressourcen sehr oft auch in den Antworten zu den anderen Grundbotschaften berührt**. Deutschland, Frankreich, Irland, die Niederlande und das Vereinigte Königreich setzen sich wohl am ausführlichsten mit der Notwendigkeit auseinander, die Investitionen in die Humanressourcen zu erhöhen, und behandeln eingehend verschiedene Methoden, um dieses Ziel zu erreichen. Österreich und Finnland machen detaillierte Angaben darüber, in welcher Höhe und nach welchem Muster gegenwärtig Investitionen in allen Bereichen und auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung getätigt werden. Schweden unterstreicht die Bedeutung dieses Themas, macht jedoch geltend, dass **viele Fragen hinsichtlich der Definition und der Erfassung der Kosten und der Nutzeffekte des Lernens**, einschließlich ihrer Verteilung unter den einzelnen Interessengruppen und Beteiligten, **nach wie vor unbeantwortet bleiben**. Dies erklärt zweifellos auch die Tatsache, dass in den Berichten insgesamt **kaum wirklich neue Ideen und innovative Maßnahmen** vorgebracht werden. Interessanterweise stimmen die Berichte jedoch weitgehend überein, dass Investitionen in Humanressourcen gleichermaßen im Zusammenhang mit Beschäftigungsfähigkeit, aktiver Bürgerschaft, sozialer Integration und persönlicher Entwicklung gesehen werden müssen. Irland erklärt ausdrücklich, dass alle Investitionen im menschlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhang und nicht allein vom ökonomischen Standpunkt aus zu betrachten sind.

Zweifellos herrscht unter den Mitgliedstaaten/EWR-Ländern **weitgehend Konsens über die einzuschlagende Richtung**. Alle sind sich einig, dass die erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens erstens **höhere Ausgaben** für die allgemeine und berufliche Bildung erfordert, obwohl nur wenige Berichte Angaben über die Höhe und die Quelle der zusätzlichen Mittel machen. Lediglich Irland, Italien, die Niederlande, Finnland und das Vereinigte Königreich sowie die Sozialpartner in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens legen sich konkret fest, den Anteil des Bruttosozialprodukts für die Bildung zu erhöhen. Allerdings wird in allen Berichten betont, dass **eine effektivere Nutzung der vorhandenen**

Ressourcen (einschließlich der Gemeinschaftsmittel für das lebenslange Lernen) eindeutig zur Erhöhung der Investitionserträge beiträgt, welche jedoch auch **zusätzliche Maßnahmen zur Überwachung, Bewertung und Qualitätssicherung erfordert**. Einmal mehr sind die meisten Länder der Ansicht, dass sich Maßnahmen auf europäischer Ebene in diesem Bereich auf den strukturierten Austausch von Informationen und bewährten Verfahrensweisen beschränken sollten. Ausdrücklich wird auch befürwortet (Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Österreich, Schweden und das Vereinigte Königreich), weitere Forschung zu betreiben (eventuell in Zusammenarbeit mit der OECD), um **ungeklärte Fragen** (siehe vorangegangene Absätze) **näher zu beleuchten**. Die Zuweisung höherer Mittel für Maßnahmen des lebenslangen Lernens im Rahmen der bestehenden Gemeinschaftsprogramme, insbesondere des ESF, würde sicherlich begrüßt werden, jedoch sollten keine weiteren Bedingungen daran geknüpft sein, d. h. die Mitgliedstaaten möchten über die Mittel nach eigenem Ermessen verfügen können.

Zweitens herrscht Einigkeit darüber, dass **es bei Investitionen nicht nur um finanzielle Mittel geht**, sondern auch um Zeit, aktive Förderung und unterstützende Maßnahmen und letztendlich auch um die Motivation des Einzelnen, in seine Bildung Mühe zu investieren. Dies heißt, **dass die Nutzeffekte des Lernens allen Beteiligten deutlicher vor Augen geführt werden müssen**. Ferner werden verschiedene **Anreizmechanismen** (einschließlich der altbekannten Frage der Steuererleichterung für betriebliche Investitionen in Humanressourcen, die beispielsweise in den Berichten Luxemburgs und der Niederlande erwähnt wird) **umfassend unterstützt**. Drittens herrscht Übereinstimmung darin, dass **Investitionen die gemeinsame Verantwortung** der öffentlichen Hand, der Arbeitgeber und eines jeden Einzelnen sind. Allerdings machen nur wenige Berichte präzise Angaben über die Art, die Höhe und den Zweck der Investitionen, für die die einzelnen Beteiligten zuständig sind. Schließlich wird in allen Berichten der Standpunkt vertreten, **dass Investitionen den Bedürftigsten zugute kommen sollten**, und zwar sowohl direkt in Form finanzieller Beihilfen als auch indirekt in Form von Lernmöglichkeiten und andere Formen der Unterstützung, die auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind.

2.3.1. Individuelle und gesellschaftliche Verantwortung

In Bezug auf zwei miteinander verbundene Fragen **gehen die Meinungen deutlich auseinander**. Diese betreffen **die Rolle des Staates** und des öffentlichen Sektors **und das Ausmaß der individuellen Verantwortung**. Einige Berichte (insbesondere der französische, aber auch der belgische und der dänische Bericht) heben hervor, dass allgemeine und berufliche Bildung im Verlaufe des gesamten Lebens in erster Linie eine gesellschaftliche Verantwortung ist. Diesen Berichten zufolge ist ein hohes Maß an öffentlicher Finanzierung zwingend, wobei Fragen des Zugangs und der Qualität Gegenstand kollektiver Garantien und staatlicher Regulierung sein sollten. Dänemark macht deutlich, dass ein Ansatz zur Verwirklichung des lebenslangen Lernens, der die individuelle Verantwortung überbewertet, zur Kürzung öffentlicher Mittel für die allgemeine und berufliche Bildung führen kann. Dem sollte entschieden Widerstand entgegengesetzt werden, und zwar aus Prinzip und weil dies,

wie es im belgischen Bericht heißt, soziale Ungleichheit und Bildungsunterschiede nur verschärfen würde. Andere Länder (insbesondere das Vereinigte Königreich, aber auch die Niederlande) legen den Schwerpunkt auf freiwillige und ausgehandelte Vereinbarungen über die Höhe der Investitionen und die Aufteilung der Verantwortung zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor, wobei die individuelle Verantwortung stärker betont wird. Wieder andere (z. B. Deutschland und Irland) weisen vor allem auf die Notwendigkeit hin, ein funktionierendes und realistisches Gleichgewicht zwischen öffentlichen und privaten Investitionen, zwischen gesellschaftlicher und individueller Verantwortung zu erzielen. Diese Länder treten auch entschieden dafür ein, dass jegliche zusätzlichen Mittel in erster Linie den sozial Benachteiligten, den für die Bildung schwer erreichbaren Personen und den am Arbeitsmarkt Benachteiligten zugute kommen sollten.

Dennoch herrscht Einigkeit darüber, dass dem Staat die Schlüsselrolle zukommt, was das Lernen im frühen Kindesalter und die Vorschulerziehung, die allgemeine und (in den meisten Fällen) berufliche Erstausbildung sowie den zweiten Bildungsweg und das Angebot von Möglichkeiten zur ständigen Weiterbildung betrifft.

2.3.2. Verantwortung der Sozialpartner und der Unternehmen

Nach allgemeiner Auffassung nehmen die **Sozialpartner** bei der effektiven Umsetzung des lebenslangen Lernens eine **zentrale Aufgabe** wahr. **Arbeitgeber und Unternehmen sollten stärker** als bisher **zur Verantwortung gezogen werden**. Sowohl Frankreich als auch Schweden hätten es u. a. begrüßt, wenn das Memorandum gerade in diesem Punkt eine deutlichere Aussage getroffen hätte. Die Sozialpartner nehmen jedoch bereits eine Vielzahl von Funktionen wahr und engagieren sich in den einzelnen Ländern in unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlichem Ausmaß, so dass allgemeine Schlussfolgerungen, ob und in welchem Maße sie stärker in Erscheinung treten sollten, nicht gezogen werden können. Viele Unternehmen bieten ein ausgezeichnetes Umfeld für arbeitsplatzbezogenes Lernen und Weiterbildung. In anderen Unternehmen ist dies jedoch nicht der Fall, **und in einigen Kreisen gibt es Widerstand seitens der Arbeitgeber, ihre Leistungen** in dieser Hinsicht zu **verbessern** (wie es z. B. im britischen, griechischen, norwegischen und spanischen Bericht angeführt wird).

In diesem Zusammenhang schlägt Griechenland die **Aufstellung von Indikatoren zur Messung der betrieblichen Investitionen** in Lernaktivitäten vor. Im niederländischen Bericht wird dagegen vorgeschlagen, dass die Unternehmen **bürgerschaftliches Engagement** („corporate citizenship“) entwickeln sollten, indem sie zur Schaffung eines hochwertigen Lernumfelds beitragen, das allen Interessierten offen steht. Dies könnte z. B. bedeuten, dass sie ihre Arbeitsplatzressourcen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen, Betreuungsprogramme finanzieren oder die Ausstattung örtlicher Lernzentren übernehmen (was wiederum mit den Antworten zu Botschaft 6 – Das Lernen den Lernenden näher bringen – zusammenhängt).

In vielen Berichten (z. B. aus Luxemburg, Norwegen, Portugal und Schweden) wird vorgeschlagen, **dass ein Ausbildungs- und Qualifizierungsplan**, der durch jährlich aktualisierte persönliche Entwicklungspläne für jeden einzelnen Mitarbeiter ergänzt wird, **regulärer Bestandteil der Geschäftsplanung der Unternehmen sein sollte**. Dänemark und Italien befürworten **forschungsgestützte nationale Kompetenzerhebungen**, um Kompetenzstandards zu vereinbaren, nach Möglichkeit im Rahmen nationaler Beobachtungsstellen, die den Bedarf und das Angebot an Qualifikationen überwachen und prognostizieren (dieser Gedanke findet ebenfalls Erwähnung in den Antworten zu Botschaft 1 – Neue Basisqualifikationen für alle). Spanien und das Vereinigte Königreich verweisen beispielsweise auch auf die **Rolle der Gewerkschaften bei der Schaffung von Rahmenvereinbarungen** über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und der Motivation sowohl der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer, das Lernen am Arbeitsplatz (weiter) zu entwickeln.

Die verhältnismäßig geringen Investitionen der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) in die Humanressourcen stellen eine große Herausforderung dar. Dennoch investieren sie Zeit und Mühe in eine Form des Lernens am Arbeitsplatz, die möglicherweise nicht sichtbar oder nicht erfassbar ist. Einigen Berichten zufolge spricht vieles für öffentliche Investitionen in die Bereitstellung KMU-relevanter Lernangebote. Die KMU sind ferner auf externe Gutachten angewiesen, damit sie den an die Unternehmen gestellten Anforderungen, betriebliche Ausbildungspläne und persönliche Entwicklungspläne für die einzelnen Mitarbeiter aufzustellen und umzusetzen, gerecht werden können.

2.3.3. Hindernisse und Anreize

In ihren Berichten sind sich die Länder in hohem Maße der Tatsache bewusst, dass Lernbereitschaft nicht automatisch zu Lernbeteiligung führt. **Es müssen** nicht nur finanzielle, sondern ebenso alle anderen **Lernhindernisse abgebaut werden** (siehe die Ausführungen zu Botschaft 6 – Lernen den Lernenden näher bringen – im weiteren Text). Vorhandene **Anreize** in Form von Beförderungen und höhere Löhne und Gehälter **werden nicht voll ausgeschöpft**. Gleiches gilt für Vereinbarungen über bezahlten Bildungsurlaub, obwohl es hier offensichtlich Beispiele für bewährte Verfahrensweisen gibt (siehe z. B. Dänemark, Frankreich, Island, Norwegen, Österreich, Schweden und Spanien). Betriebliche Anreize unterschiedlicher Art werden in einigen Berichten (z. B. in den Berichten Irlands, der Niederlande und des Vereinigten Königreiches) erwähnt. Griechenland fordert verstärkte Aktivitäten in diesem Bereich.

Einige Länder (die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich) haben **bedarfsorientierte Anreize zur individuellen Finanzierung** wie z. B. individuelle Lernkonten eingeführt bzw. ziehen dies in Erwägung. In zahlreichen anderen Berichten wird Interesse an ähnlichen Maßnahmen bekundet. Zum Beispiel erkennt Frankreich das Potenzial derartiger Maßnahmen an, jedoch lediglich im Rahmen von Tarifvereinbarungen und öffentlichen Garantien in Bezug auf die Finanzierung, Qualität und Übertragbarkeit. Island

vertritt einen ähnlichen Standpunkt und schlägt vor, individuelle Ersparnisse durch Verknüpfung mit dem Rentensystem zu garantieren. Dänemark und Deutschland sind eher an individuellen Zeitkonten interessiert als an zweckgebundenen Mitteln für das Lernen. Einige Länder (z. B. Irland) möchten **sicherstellen, dass derartige Programme bestehende Ungleichheiten nicht verstärken**, indem sie vor allem Personen erreichen, die ohnehin schon regelmäßig an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Wichtigstes Anliegen ist jedoch, **Programme zu konzipieren, die den Einzelnen davor schützen, Anbietern minderwertiger Bildungsmaßnahmen zum Opfer zu fallen**, was sowohl einer Vergeudung von Mitteln gleichkäme als auch dazu führen könnte, dass sich Menschen *entmutigt* vom Lernen zurückziehen.

2.3.4. Prioritäten und Mittelverteilung

Einige Berichte unterstreichen die Forderungen nach anteilmäßiger Erhöhung der Mittel zur Finanzierung der Bildung im frühen Kindesalter. Andere wiederum weisen darauf hin, dass jeglicher Form der Erwachsenenbildung absolut und relativ mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden müssen. Alle fordern, dass *sowohl* der Zuweisung von Mitteln für sozial und bildungsmäßig Benachteiligte *als auch* den Maßnahmen zur Anhebung des allgemeinen Bildungs- und Qualifikationsniveaus der Gesamtbevölkerung Priorität einzuräumen ist. **Diese Prioritäten sind zwar äußerst wünschenswert, jedoch ist es unwahrscheinlich, dass sie alle in gleichem Maße verwirklicht werden können.** Schließlich sind Ressourcen, wie es im irischen Bericht heißt, zwangsläufig endlich.

Allein schon durch die Herausbildung neuer Bedürfnisse und Anforderungen erhöht sich der Druck auf die vorhandenen Haushaltsmittel. Örtliche Lernzentren und die Verwirklichung der eLearning-Initiative, die von allen Seiten umfassende und engagierte Unterstützung genießen, wirken sich in bedeutendem Maße auf die Mittelausstattung aus. Die Förderung der Qualität und Effektivität nicht formalen und informellen Lernens erfordert eine größere Zahl speziell ausgebildeter Pädagogen und mehr begleitende Unterstützung (wie z. B. Berufsorientierung und -beratung, Kinderbetreuung, Anerkennungs- und Validierungsstellen). Die Gewährleistung eines ungehinderten Zugangs zur Lerninfrastruktur (IKT-Ausstattung, Studienzentren, Unterstützung durch Tutoren) steht zwar im Mittelpunkt der meisten Berichte, jedoch entstehen auch dadurch weitere Kosten.

Die Berichte enthalten einige Hinweise zu den **derzeitigen Prioritäten bei der Finanzierung des lebenslangen Lernens.** Viele konzentrieren sich auf Bemühungen, die **Lernmotivation** der gering Qualifizierten und der am Arbeitsmarkt Benachteiligten **und deren Zugang** zu Lernmöglichkeiten **zu verbessern** (z. B. Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, die Niederlande, Norwegen und das Vereinigte Königreich). In diesem Kontext werden auch Evaluierungsverfahren erwähnt, die im Voraus und im Nachhinein die zielgruppenspezifischen Folgen von relevanten Aktionsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Chancengleichheit einschätzen und beurteilen. Andere legen das Gewicht auf die **allgemeine Erhöhung der Beteiligung und des Leistungsniveaus**, von der Vorschul-

erziehung (z. B. Finnland) bis zur Erwachsenenbildung jeglicher Art (z. B. Griechenland, Island, Österreich und Portugal). Schweden unterstreicht die Notwendigkeit, eine lokale Infrastruktur zur Unterstützung des lebenslangen Lernens zu schaffen, während es in Spanien, Italien und Luxemburg Bestrebungen gibt, **eine Weiterbildungskultur zu fördern**, vor allem durch Sensibilisierung der Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

2.4. Botschaft 3 – Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Ziel des Memorandums: Effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen entwickeln

Das Memorandum vertritt die Ansicht, dass die erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens von einem grundlegenden Wandel im individuellen, professionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Verständnis des Lehrens und Lernens als intentionale Prozessen und als Zusammenspiel zielgerichteter Rollen und Beziehungen abhängt. Dazu gehört die **Gleichstellung verschiedener Lernkontexte und Bildungswege** und insbesondere eine **Aufwertung des nicht formalen und informellen Lernens** im Vergleich zum formalen Lernen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die **Beurteilung der Qualität und Effektivität der Pädagogik und Didaktik** in allen Lernkontexten und für alle Zielgruppen einschließlich der **Aufgaben und Qualifikationsprofile der Lehrer und Ausbilder**.

Der Innovationsimpuls entsteht auf vielfältige Art und Weise. Erstens ist eine zunehmende **gegenseitige Bereicherung verschiedener Sektoren** zu beobachten, etwa zwischen Schulen und Jugendverbänden oder zwischen Lernen am Arbeitsplatz und gemeinschaftlichen Lernumgebungen. Zweitens erfordert eine Verbesserung der Qualität auch ein stärkeres **Eingehen auf die vielfältigen Bedürfnisse und Erfordernisse der Lernenden**, wie z. B. von ungelerten älteren Arbeitern im Gegensatz zu jungen Alleinerziehenden oder von Flüchtlingskindern in den Städten im Gegensatz zu älteren Bürgern in ländlichen Gebieten. Drittens stellen auch **neue Qualifikationsprofile** (vgl. die vorstehende Zusammenfassung der Reaktionen auf Botschaft 1 – Neue Basisqualifikationen für alle) eine Innovationsquelle dar, da Kompetenzen sowohl durch die Lernmethoden als auch durch die Lerninhalte erworben werden. Schließlich – dies erwähnen die meisten Mitgliedstaaten/EWR-Länder in ihren Reaktionen auf Botschaft 3 besonders – werden Innovationen im Bereich des Lehrens und Lernens zurzeit vor allem durch das **Potenzial von IKT und eLearning** vorangetrieben.

Diese Grundbotschaft wurde in den Mitgliedstaaten/EWR-Ländern sehr positiv aufgenommen. Die Berichte zeigen insgesamt reges Interesse an folgenden Punkten:

- Aufwertung von Status, Qualität und Akzeptanz des **Lernens am Arbeitsplatz und gemeinschaftlichen Lernens**;
- Untersuchung von Inhalt und Form der **Erstausbildung und Weiterbildung** von Lehrenden und Ausbildern;

- Verbindung der Innovation von Methoden mit Innovationen bei der Anerkennung des Lernens, insbesondere im Hinblick auf die **Ergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens** (hier wird der enge Zusammenhang zwischen den Botschaften 3 und 4 deutlich);
- und nicht zuletzt die Entwicklung hochwertiger, für alle Lernenden zugänglicher **IKT-gestützter Lehrmaterialien und -methoden**.

Zudem besteht Konsens darüber, dass neben der Einführung neuer Lernmethoden auch eine Weiterentwicklung der Lerninhalte stattfinden muss. Wenngleich die Berichte diesen Punkt nur kurz erwähnen, fordern viele eine Verlagerung zu **praxisorientierten fachübergreifenden Wissens- und Qualifikationsbereichen**, die möglichst durch **aktive und selbstständige Lernende** in verschiedenen Kontexten und mit Unterstützung von **Lehrenden bzw. Ausbildern, die Ressourcen, Beratung und Unterstützung bieten**, gesteuert wird. Der dänische Bericht liefert hierzu das Leitmotiv, indem er einen Übergang „vom Unterricht der Lehrer zum Lernen der Lernenden“ fordert.

Der **weitgehende Konsens über Kernthemen**, der in den Reaktionen auf Botschaft 3 zum Ausdruck kommt, weist auf ein **beträchtliches Potenzial für die weitere politische Debatte und innovative Maßnahmen auf nationaler und europäischer Ebene** hin. Alle Berichte sprechen sich entschieden für einen stärkeren Austausch von Informationen und bewährten Verfahrensweisen auf diesem Gebiet aus und unterbreiten mehrere Vorschläge für angewandte Forschungsthemen auf europäischer Ebene. Dazu gehören beispielsweise Methoden für die Vermittlung und den Erwerb neuer Basisqualifikationen, die Entwicklung kompetenzbasierter Lernkulturen, das Verständnis des individuellen Lernverhaltens, Methoden zur Steigerung der Lernmotivation, die Evaluierung innovativer Ausbildungsformen und die Bewertung der Qualität der innerbetrieblichen Personalschulung und -entwicklung. Mehrere Berichte begrüßen explizit die Einrichtung von Expertenarbeitsgruppen auf europäischer Ebene, um die im Zuge des Konsultationsprozesses zum Memorandum angesprochenen Themen weiterzuverfolgen, besonders im Hinblick auf das Potenzial und den Einfluss der IKT auf Lehr- und Lernmethoden und -prozesse. Insbesondere soll auch die Finanzierung länderübergreifender Projekte auf der Ebene der örtlichen Gemeinschaft und im nicht formalen Bereich des Sozial- und Bildungswesens verstärktes Augenmerk erhalten.

2.4.1. Lernmethoden

Viele Berichte erwähnen die Notwendigkeit, die überwiegend theoretisch orientierten Lehr- und Lernmethoden, die lange Zeit in der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung dominierend waren, mit dem Erwerb der Fähigkeit zu kompetentem Verhalten sowohl bei der Arbeit als auch in der Gemeinschaft und im Privatleben in Einklang zu bringen (mit den Worten des irischen Berichts entspricht dies auch einem **ganzheitlichen, auf den Lernenden ausgerichteten Ansatz**). Der niederländische Bericht betont, dass Menschen heutzutage praxisbezogenes Wissen benötigen, und der griechische Bericht fügt hinzu, dass sie **in der**

Lage sein müssen, **Informationen, Wissen und Deutungsmuster zu sondieren, damit umzugehen und neu zu strukturieren**, statt sie lediglich zu sammeln, auswendig zu lernen und wiederzugeben. Tatsächlich müssen die Europäer von heute, wie der dänische Bericht zusammenfasst, gegenüber den komplexen Welten, in denen sie leben, eine kritische Position einnehmen können. Der schwedische Bericht betont, dass diese Art des Lernens bereits im frühen Kindesalter, unter anderem auch in den Kindertagesstätten, beginnen muss.

Dem niederländischen Bericht zufolge müssen sich daher Pädagogik und Didaktik eine aktive und konstruktivistische Sichtweise des Lernprozesses zu Eigen machen, unabhängig vom Ort, an dem dieser stattfindet. Aus dieser Sicht ist **Lernen eine interaktive, gruppenorientierte Tätigkeit**, in deren Rahmen die Lernenden selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, unterstützt von professionellen Begleitpersonen, die (zum Beispiel) als Lehrer, Tutoren, Betreuer, Mentoren und Kollegen bezeichnet werden können. Diese Art des Lernens ist keineswegs neu, wenngleich ihre Bedeutung und ihr Wert nach wie vor unterschätzt werden, da sie traditionell mehr am Arbeitsplatz und im Leben der Gemeinschaft als in konventionellen Klassenzimmern stattfindet. Manche Berichte (z. B. aus Frankreich und Österreich) argumentieren, dass für diese Art des Lernens weder rein formale Umgebungen gänzlich geeignet sind noch Ausbildungsgänge, die zu traditionellen Qualifikationsnachweisen führen. Vielmehr **erfordert sie sowohl ein durchlässigeres und dynamischeres Umfeld als auch ein ständiges (Weiter-)Lernen** zur Entwicklung und Aufrechterhaltung der entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen (viele davon sind in den unter Botschaft 1 aufgeführten Listen der Mitgliedstaaten/EWR-Länder über neue Basisqualifikationen enthalten). Spanien hat sich beispielsweise das Ziel gesetzt, Menschen zu selbstständigem und kontinuierlichem Lernen zu befähigen, und zwar im Rahmen von Lernprozessen, die nicht nur zum Erwerb neuer Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch zur Veränderung eigener Ideen und Einstellungen beitragen können. Hier verweist Dänemark auf seine Tradition der offenen und flexiblen Allgemeinbildung (*folkeoplysning*) als mögliches Beispiel einer bewährten Verfahrensweise für Europa.

Auf den Lernenden ausgerichtete Methoden definieren die Rolle des Lehrers und Ausbilders neu. Dessen Aufgabe besteht nunmehr darin, **Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten**, anstatt den Weg, die Richtung und den Rhythmus dafür vorzugeben und zu steuern. **Besonderes Augenmerk sollte den im nicht formalen und informellen Bildungsbereich Tätigen** gelten. Politik und Maßnahmen der Mitgliedstaaten/EWR-Länder gehen eindeutig dahin, für die außerhalb des formalen Sektors Tätigen anerkannte Qualifikationen einzuführen und deren Ausbildung und berufliche Aussichten zu verbessern (z. B. in Belgien, Irland, Portugal und Schweden); das Einstellungs- und Qualifikationsspektrum von Lehrern an Schulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen zu erweitern (z. B. in den Niederlanden); das gesellschaftliche Ansehen und die Vergütung von Bildungs- und Ausbildungsfachleuten insgesamt zu verbessern (in Belgien); und die Lehrerausbildung im Licht einer allgemeinen Perspektive des lebenslangen Lernens im gesamten Bildungs- und Ausbildungsbereich zu untersuchen (in Norwegen). Das Vereinigte Königreich plant die Einführung von Standards und Zielen, um die Qualität des Lehrens und Lernens in allen Bereichen der weiterführenden Bildung, der Hochschulbildung, der Erwachsenenbildung und des von der Gemeinschaft

getragenen Lernens zu verbessern. Dies schließt auch die Ausbildung von Lehrern in diesen Sektoren ein. Der britische Bericht befürwortet ferner die Entwicklung europaweiter Qualitätsstandards und die europaweite Anerkennung von Qualifikationen auf der Basis von Vereinbarungen über Mindeststandards für Beschäftigte in nicht formalen Sektoren.

2.4.2. Das Potenzial der IKT

Viele Berichte betonen das Potenzial der **IKT**, eine Vielzahl an Lehrmaterialien für den individuellen Bedarf verfügbar zu machen (siehe insbesondere Frankreich und das Vereinigte Königreich). Sie betonen jedoch auch, dass die **Nutzung dieses Potenzials** von seiner Verankerung in einem **stabilen menschlichen und sozialen Lernumfeld abhängt** (z. B. Dänemark, Deutschland und Schweden). In diesem Zusammenhang weist Frankreich darauf hin, dass die personenbezogenen Lehrmethoden durch nichts zu ersetzen sind, und das Vereinigte Königreich unterstreicht, dass die IKT nicht zum Nachteil anderer Lehrmittel gefördert werden sollten. Obgleich die IKT die Entwicklung individualisierter Bildungswege fördern können, werden sie sicher nicht in der Lage sein, die Gesamtlehr- und -lernkosten zu senken, indem sie den Beitrag von Bildungs- und Ausbildungspraktikern verringern. Der isländische Bericht geht auf einen interessanten Aspekt dieses Themas ein und weist darauf hin, dass entgegen allen Erwartungen IKT-basierte Methoden und Materialien noch nicht so weit verbreitet sind, da der traditionelle Fernunterricht bereits seit langem fester Bestandteil des isländischen Bildungssystems und der dort verwendeten Bildungsmethoden ist und man über große Erfahrung und Sachkenntnis in diesem Bereich verfügt. Andere Berichte (z. B. aus Irland und dem Vereinigten Königreich) erwähnen auch, dass **ältere Kommunikationstechnologien** (wie Radio und Fernsehen) **auf breiter Basis effektiver** sein könnten, da sie fast jeden erreichen und sehr vertraute Aspekte des täglichen Lebens sind. Somit **trägt** ihr Einsatz in der allgemeinen und beruflichen Bildung **tendenziell weniger zur Verstärkung sozialer Ungleichgewichte** im Hinblick auf den Zugang zum Lernen **bei**.

Wieder andere Länderberichte (z. B. aus Spanien, den Niederlanden und Finnland) betonen jedoch besonders das Innovationspotenzial der IKT für den Bereich des Lehrens und Lernens und investieren in diesen Bereich beträchtliche Ressourcen und Anstrengungen. Die Initiative „eLuxembourg“ steht für Politik und Maßnahmen auf einer breiten Basis, die die Integration der IKT in die allgemeine und berufliche Bildung fördern sollen. Dazu gehören die Umgestaltung der Curricula, die Aus- und Weiterbildung von Lehrern, die Anpassung der Bildungsgänge an neue Berufsprofile in der Informationsgesellschaft, die Entmystifizierung der IKT und die Motivierung potenziell Lernender zur Teilnahme an Computerkursen mit Hilfe lokaler Mehrzwecklernzentren. Auch mit der **Herstellung qualitativ hochwertiger IKT-basierter Lernmaterialien** beschäftigen sich manche Berichte – mit **unterschiedlichen Ansichten über die bestmögliche Qualitätssicherung**. Schweden weist z. B. deutlich darauf hin, dass Qualitätskontrolle eine nationale (und keine europäische) Aufgabe ist. Finnland hingegen lehnt Steuerungssysteme ab, mit der Begründung, die Qualitätssicherung unterliege allein der beruflichen Verantwortung der einzelnen Bildungs- und Ausbildungspraktiker. Das Vereinigte Königreich spricht sich allerdings einmal mehr für die Entwicklung europaweiter

Standards zur Qualitätskontrolle für IKT-basierte Methoden und für das mit ihrer Entwicklung und Nutzung beschäftigte Personal aus. Hierzu gehört auch ein Qualitätszeichen für IKT-basierte Materialien, das im Zusammenhang mit europäischen Verfahren zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen genutzt werden kann.

2.4.3. Organisation des Lernens

Um neue Beziehungen zwischen formalen, nicht formalen und informellen Lernumgebungen herzustellen, sind Überlegungen erforderlich, wie das Lernen insgesamt besser organisiert werden kann. Praktisch alle Länderberichte unterstreichen die **Notwendigkeit neuer Allianzen und Partnerschaften** zwischen Universitäten, Schulen, lokalen Einrichtungen und Arbeitsorganisationen. Der italienische Bericht fordert z. B. eine erneute Evaluierung der Rolle formaler Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen insgesamt und schlägt vor, dass diese in Zukunft als **Katalysator und Anbieter** eines breiten Spektrums nicht formaler Lernumgebungen fungieren sollten. Norwegens Beschreibung des kürzlich ins Leben gerufenen „Kompetenzentwicklungsprogramms“ zur Förderung von Innovationen im Bereich der weiterführenden allgemeinen und beruflichen Bildung ist ein Beispiel dafür, wie politische Maßnahmen auf nationaler Ebene auf die Gründung multilateraler Partnerschaften und Netze hinwirken.

Ein breiter Konsens zeichnet sich hinsichtlich der Notwendigkeit ab, dass die Bildungs- und Ausbildungssysteme selbst größere **Flexibilität, Offenheit und bedarfsorientierte Strukturen** für den Einstieg und Aufstieg während des gesamten Lebens anstreben (z. B. in den Niederlanden und Portugal). Beispielsweise versuchen sowohl Dänemark als auch Norwegen derzeit, die innere Struktur ihrer allgemeinen und beruflichen Erstausbildung zu verbessern, um flexiblere Bildungs- und Qualifizierungslaufbahnen innerhalb ihres jeweiligen Systems zu ermöglichen. Deutschland und Österreich befassen sich mit der Frage des **relativen Stellenwerts der beruflichen Erstausbildung, Weiterbildung und Erwachsenenbildung** im Vergleich zur allgemeinen Schulbildung und Hochschulbildung. Dies findet seinen Niederschlag nicht nur in der Verteilung der finanziellen und sonstigen Ressourcen zwischen den einzelnen Sektoren, sondern auch in den Möglichkeiten des Wechsels und des Übergangs zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen und Qualifikationen. Eng verbunden mit Botschaft 4 (Bewertung des Lernens) sind andere Methoden zur Förderung der Flexibilität, die sich auf die **Selbstevaluierung des Lernprozesses und seiner Ergebnisse**, z. B. durch Einführung persönlicher Lernpläne und Logbücher, konzentrieren. Im Vereinigten Königreich z. B. wird ein Pilotprojekt mit einem „progress file“ („Fortschrittsbericht“) durchgeführt, in dem Lernleistungen festgehalten werden sollen, und der somit dem Einzelnen die Planung der eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn ermöglicht und deutlich macht, welche Kenntnisse und Fertigkeiten er erworben hat. Die meisten Länderberichte gehen auch davon aus, dass die Einführung von IKT-basierten und eLearning-Initiativen zur Verbesserung der Flexibilität der Bildungs- und Ausbildungsangebote und der Bildungsbeteiligung beiträgt (Beispiele sind das britische „National Grid for Learning“, der „Virtuelle Campus“ in den Niederlanden und die geplante Plattform „IKT, Menschen und Gesellschaft“ in Belgien).

2.5. Botschaft 4 – Bewertung des Lernens

Ziel des Memorandums: Die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich verbessern, insbesondere im Bereich des nicht formalen und des informellen Lernens

Lernen ist letzten Endes ein persönlicher und sozialer Prozess, der in definierbaren Umgebungen stattfindet, nachvollziehbaren Wegen und Methoden folgt und zu erkennbaren Ergebnissen führt, wenngleich all diese miteinander verbundenen Elemente äußerst unterschiedliche Formen annehmen und verschiedenen Zwecken dienen können. Aus diesem komplexen Prozess hebt Botschaft 4 das Thema der erkennbaren Resultate hervor, d. h. die glaubhafte und verlässliche Darstellung und Auswertung des Gelernten zu präzisieren und zu validieren. Dies findet je nach Zielsetzung auf unterschiedliche Art und Weise statt und soll Menschen in die Lage versetzen, weitere Lernaktivitäten aufzunehmen, einer bezahlten Arbeit nachzugehen und eine Berufslaufbahn zu verfolgen, um dadurch nicht zuletzt Selbstachtung und reale Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen zu gewinnen.

Dieser Grundbotschaft wird auch in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder große Aufmerksamkeit geschenkt, wobei die Reaktionen insgesamt zeigen, dass **Lernmethoden und -ergebnisse in engem Zusammenhang zu sehen sind**. Dies bedeutet, dass sich die in den Ausführungen zu Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) und Botschaft 4 behandelten Themen häufig überschneiden. Insbesondere wird in den Reaktionen auf beide Grundbotschaften die im Memorandum geforderte Unterstützung **einer differenzierten Sichtweise des Lernprozesses** befürwortet, die durch die Unterscheidung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen und die gleichwertige Behandlung dieser Lernformen erreicht werden soll. Diese differenzierte Sichtweise **beeinflusste die Richtung und den Tenor der Länderberichte** und beherrscht zweifellos die Reaktionen in Bezug auf die Bewertung des Lernens. Darauf soll im Nachfolgenden eingegangen werden.

Nicht eigens angesprochen wird in den Berichten jedoch die Frage, welche Bewertungs- und Anerkennungssysteme und -verfahren grundsätzlich am besten für das lebenslange Lernen als Gesamtrahmen für die allgemeine und berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft geeignet sind. Dies bedeutet, dass nur in **wenigen Beiträgen untersucht wird, ob existierende Politiken und Systeme für die Bewertung des Lernens angemessen und effektiv sind**. Interessanterweise wird auch die Entwicklung IKT-basierter oder automatisierter Bewertungs- und Prüfungsmethoden kaum diskutiert, wenngleich in den letzten Jahren einige diesbezügliche Pilotprojekte und Initiativen im Rahmen der EU-Aktionsprogramme im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ins Leben gerufen wurden.

2.5.1. Europaweite Ansätze und Praktiken

Obwohl laufende Prozesse auf europäischer Ebene zur gegenseitigen Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen kaum erwähnt wurden, unterstützen die meisten Berichte doch die europäischen Bemühungen um eine Konsolidierung und weitere Fortschritte auf diesem Gebiet. Vorschläge betreffen die Ausweitung bestehender und die Schaffung neuer

Arbeitsgruppen sowie eine höhere Mittelausstattung für entsprechende Forschungs- und Pilotprojekte. Einige Berichte empfehlen auch die Ausarbeitung gemeinsamer europäischer Richtlinien, Standards oder Verfahren. Meist beziehen sich diese Vorschläge ausdrücklich auf die Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens (z. B. Dänemark, die Niederlande, Österreich und Finnland). Der Bericht des Vereinigten Königreichs empfiehlt, den Schwerpunkt in erster Linie auf die Entwicklung von Methoden zur Bewertung des **Lernens am Arbeitsplatz sowie auf die Erwachsenenbildung und das gemeinschaftliche Lernen („community learning“)** im Allgemeinen zu legen.

Andere Länderberichte (z. B. aus Spanien und Luxemburg) enthalten allgemeinere Bemerkungen, die das gesamte Spektrum des Lernens betreffen, erwähnen jedoch auch besonders die Notwendigkeit, umfassende Anerkennungssysteme zu entwickeln, die die **Komplementarität der Ergebnisse von formalem, nicht formalem und informellem Lernen** berücksichtigen. Italien z. B. befürwortet gemeinsame europäische Kriterien für die Zertifizierung von Kompetenzen und die Anerkennung von Ausbildungsleistungen. Damit verbunden ist die Forderung nach einer stärkeren Koordinierung der nationalen Validierungssysteme, da es den europäischen Ansätzen bisher an Geschlossenheit fehlt. Einige Berichte (z. B. aus Frankreich, Island, Schweden und dem Vereinigten Königreich) empfehlen einen **eher graduellen, zweistufigen Ansatz**, der auf konzertierten Bemühungen um die Verbesserung der nationalen Politiken und Maßnahmen zur Bewertung des Lernens als Ganzes aufbauen sollte. Im Anschluss daran könnten dann gemeinsame Ansätze und Richtlinien entwickelt werden. In diesem Zusammenhang schlagen die Niederlande vor, in den Mitgliedstaaten ein Netz nationaler Kompetenzzentren für die Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens zu errichten, um schließlich auf dem Wege der Zusammenarbeit europaweite Standards und Verfahrensweisen in diesem Bereich zu entwickeln.

Im Hinblick auf europaweite Maßnahmen in allen Bereichen, doch insbesondere in Bezug auf gemeinsame Richtlinien und Standards, finden **Fortschritte durch freiwilligen Konsens** zwischen den Mitgliedstaaten weit mehr Unterstützung als ordnungspolitische oder normative Lösungen – wie für den Bereich der Bildungspolitik auch zu erwarten war. Der deutsche Bericht äußert sich in diesem Punkt wohl am deutlichsten, spricht sich aber dennoch für eine größere Koordinierung von Politik und Maßnahmen hinsichtlich der Transparenz von Qualifikationen aus. Viele Berichte (z. B. aus Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Finnland und dem Vereinigten Königreich) äußern sich positiv zur Arbeit des **Forums für die Transparenz beruflicher Qualifikationen**. Sie schlagen vor, es solle **seine Arbeit fortsetzen und sie auf den Bereich nicht formaler und informeller Lernergebnisse ausdehnen**. Außerdem stelle das Forum ein ausgezeichnetes Modell dar, auf dem weitere Gruppen verwandter Themen aufbauen könnten.

2.5.2. Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens

In den meisten Reaktionen auf Botschaft 4 kommt deutlich die Bereitschaft zum Ausdruck, **sicherzustellen, dass Menschen für die Lernprozesse, die sie in Angriff nehmen und abschließen, entsprechend belohnt werden**, unabhängig davon, ob das Lernen am Arbeitsplatz oder im gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Leben stattfindet. Dänemark beispielsweise macht darauf aufmerksam, dass diese Aufgabe schon allein praktisch nicht einfach zu bewältigen ist, ganz zu schweigen davon, wenn es um die Durchsetzung von Glaubwürdigkeit und Legitimität geht. **Kriterien und Verfahren** der Beurteilung und Anerkennung müssen nicht nur **verlässlich und neutral** sein, sondern ihre Verlässlichkeit und Neutralität muss auch demonstriert und akzeptiert werden – Frankreich merkt jedoch an, dass hierbei **vielfältige Interessengruppen** zu berücksichtigen sind. Wie der schwedische und der spanische unterstreicht auch der französische Bericht, dass **die Sozialpartner maßgeblich** an allen Aspekten der Entwicklung und Implementierung neuer Methoden für die Anerkennung nicht formaler und informeller Lernergebnisse **beteiligt werden müssen**. Der italienische Bericht präzisiert diese Sichtweise, indem er empfiehlt, dass die Bewertungs- und Anerkennungsmethoden, die im Zusammenhang mit **der innerbetrieblichen oder vom Betrieb finanzierten Ausbildung** entwickelt wurden, systematischer berücksichtigt werden sollten. In jedem Fall kommt der Qualität eine Schlüsselrolle zu, wie der Bericht aus den Niederlanden unterstreicht, indem er auf die Notwendigkeit hinweist, Standards für nicht formale und informelle Kompetenzen zu entwickeln.

Einige Berichte (z. B. aus Deutschland, Spanien, Frankreich und Österreich) enthalten konkrete Beispiele für die Art von **Anerkennungsinstrumenten**, die bereits entwickelt wurden bzw. entwickelt werden könnten. Diese Instrumente liegen vorwiegend als **Portfolio** vor und entsprechen ähnlichen Kriterien, wie sie bereits in den Reaktionen zu Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) dargelegt wurden. Dort gilt die Aufmerksamkeit jedoch der Dokumentation und der Reflexion des Lernprozesses an sich und nicht so sehr seinen Ergebnissen (d. h. im Mittelpunkt steht die formative und nicht so sehr die summative Evaluation). In seiner Reaktion auf Botschaft 4 führt das Vereinigte Königreich ebenfalls explizit einen **stärker formativ ausgerichteten Ansatz zur Bewertung des Lernens** ein. Darin wird deutlich, dass Rückmeldungen an Lernende über ihre Fortschritte (im Gegensatz zu einer bloßen Zertifizierung des Lernens) bei den Bewertungs- und Anerkennungsmethoden/-instrumenten eine größere Rolle spielen sollten.

Mehrere Berichte weisen jedoch auch auf die **zunehmende Trennung („Loslösung“) der Lernprozesse von den Lernergebnissen** hin. In Finnland ist es beispielsweise immer häufiger möglich, Qualifikationsnachweise und Diplome zu erwerben, ohne die formalen allgemeinen und/oder beruflichen Bildungsgänge absolviert zu haben, mit denen sie gewöhnlich verbunden sind. Dies ist eine Möglichkeit, **bestehende Akkreditierungssysteme** dahin gehend **zu öffnen**, dass Menschen, die die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere Weise erworben haben, direkten Zugang zu einem anerkannten Leistungs- und Kompetenznachweis erhalten. In ähnlicher Weise wird im deutschen Bericht auf die **Bedeutung der Modularisierung für innovative Bewertungs- und Anerkennungsformen**

hingewiesen. Derartige Modelle erlauben die Integration verschiedener Lernformen und Bewertungsmethoden von Zwischen- oder Teilergebnissen, wobei sie letztendlich einen einheitlichen Qualifikationsnachweis oder ein einheitliches Diplom anstreben.

Die Aspekte europäischer Bildungs- und Ausbildungssysteme lassen sich stets auf unterschiedliche Art und Weise miteinander kombinieren. Völlig zufriedenstellend ist jedoch keine dieser Kombinationsmöglichkeiten. Eine Methode, die Länderberichte in Gruppen einzuteilen, orientiert sich am **Ausmaß, in dem das formale Bildungs- und Ausbildungssystem als primärer Bezugspunkt** für die Entwicklung neuer Methoden zur Bewertung nicht formaler und informeller Lernergebnisse **dient**. Dies spiegelt sich in den Berichten aus Belgien, Griechenland, Italien, Luxemburg, Norwegen, Portugal und Spanien wider. Darin wird die Ausweitung der vollen Anerkennung auf das Lernen in allen Bereichen befürwortet und die Legitimität von Ergebnissen anerkannt, die in unterschiedlichen Kontexten bewertet wurden – insbesondere unter Mitwirkung der Sozialpartner. Allerdings wird damit vor allem bezweckt, Zugang zu Kursen und Bildungsgängen bzw. zu anrechnungsfähigen Leistungseinheiten innerhalb der bestehenden Bewertungs- und Qualifikationssysteme zu erlangen. Belgien und Luxemburg beziehen sich insbesondere auf den **Zugang zur Berufsausbildung und zum Hochschulstudium**. In Spanien besteht vor allem Interesse an Anrechnungssystemen, die auch nicht formale und informelle Komponenten umfassen, während Italien den Schwerpunkt auf formative Bewertungsverfahren legt, die den Bildungsweg an sich bewerten. Norwegen weist darauf hin, dass der Zugang zur Hochschulbildung prinzipiell bereits für Bewerber ohne formale Zugangsqualifikationen offen steht. Interessanterweise vertritt der norwegische Lehrerverband die Ansicht, dass nicht formales und informelles Lernen als komplementär zum formalen Lernen zu betrachten sei, jedoch nicht an dessen Stelle treten sollte.

Aus anderen Länderberichten geht hervor, dass **Glaubwürdigkeit am Arbeitsmarkt ebenfalls berücksichtigt werden sollte**. Zu dieser Gruppe zählen vor allem Frankreich, Irland, die Niederlande, Finnland und das Vereinigte Königreich. Diese Berichte legen besonderen Wert darauf, die **Dominanz der bestehenden Anerkennungssysteme**, die aus dem formalen Bildungs- und Ausbildungssektor hervorgehen, **einzuschränken**. Sie beschreiben laufende Bemühungen um einen Übergang zu kompetenzbezogenen Qualifikationen und erwähnen alle den **potenziellen Nutzen einer Trennung** zwischen Teilnahme und Zertifizierung. Frankreich legt besonderen Wert auf die **Sicherstellung der sozialen Legitimität und des Arbeitsmarktwertes** von Qualifikationen und Diplomen jeder Art, die daher allgemein bekannt und zugänglich sein müssen. Der Bericht aus den Niederlanden fügt jedoch hinzu, dass eine zu große Vielfalt allgemein zugänglicher Qualifikationsnachweise in Europa unvermeidlich kontraproduktiv wäre und zu einer Inflation der Zertifikate führen würde. Der irische Bericht geht insgesamt davon aus, dass die Durchsetzung allgemein anerkannter Anrechnungsmethoden für nicht formale und informelle Lernergebnisse den entscheidenden Schritt für den Übergang zum lebenslangen Lernen darstellt.

Eine dritte Gruppe, zu der Dänemark, Island und Schweden, aber auch Deutschland und Österreich gehören, vermittelt ein vielschichtigeres Bild; vor allem aus den nordischen

Ländern kommen Beispiele für **alternative Ansätze im Hinblick auf das Verständnis der wesentlichen Ziele einer Bewertung des Lernens**. Österreich befürwortet z. B. prinzipiell die Einführung von Modularisierungsprogrammen, Systemen zur Anrechnung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten und Portfolios für die weiterführende allgemeine und berufliche Bildung von Erwachsenen, verfolgt jedoch in der Praxis eine eher vorsichtige Strategie, indem es versucht, neue Formen in die bestehenden formalen Anrechnungssysteme zu integrieren. Schweden spricht sich für eine vollständige Öffnung der Bildungs- und Ausbildungsstruktur sowohl auf nationaler als auch (als letztendliches Ziel) auf europäischer Ebene aus, so dass Zugang, Übergang und Übertragung in verschiedenen Richtungen ohne Schwierigkeiten möglich sind. **Alle Bewertungs- und Anerkennungssysteme geben jedoch naturgemäß der Stabilität den Vorrang vor dem Wandel**, indem sie die gängige Praxis in Bewertungskriterien und -prozessen „festlegen“. Eine der wertvollsten Eigenschaften nicht formalen und informellen Lernens besteht darin, dass es keiner solchen inhärenten „Veränderungsbremse“ unterworfen ist. Daher kann die Entwicklung **neuer Anerkennungsmethoden von eben jenen Qualitäten ablenken, die die Wissensgesellschaft im Bereich des Lehrens und Lernens fördern will**. Zudem wird befürchtet, dass die Anwendung von Bewertungsmethoden auf nicht formales und informelles Lernen gerade die Menschen abschrecken könnte, die am dringendsten auf positive Lernerfahrungen angewiesen sind.

Im dänischen Bericht wird schließlich explizit anerkannt, dass die Interessen derjenigen, die sich am Arbeitsmarkt und an der Berufsbildung orientieren, von denen der Verfechter von Allgemeinbildungstraditionen abweichen. Die erste Interessengruppe möchte nicht formal und informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für Unternehmen und den einzelnen Arbeitssuchenden und Arbeitnehmer sichtbar und nutzbar machen. Für die Vertreter der zweiten Gruppe ist das Lernen eher Selbstzweck, mit dem kein instrumentelles Ziel verfolgt wird. Viele Lernergebnisse sind zudem überhaupt nicht messbar, was eine Bewertung und Zertifizierung schon prinzipiell ausschließt. Eine praktische und philosophische **Begrenzung des Potenzials zur Entwicklung neuer Bewertungsmethoden des Lernens** kommt für die Politik vielleicht nicht sofort in Frage, da dieses Potenzial offensichtlich noch nicht voll ausgeschöpft ist. Man sollte sich jedoch bewusst sein, dass solche Dilemmata in Zukunft gelöst werden müssen.

2.6. Botschaft 5 – Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Ziel des Memorandums: Für alle einen leichten Zugang sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens

Die Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder enthalten insgesamt keine umfangreichen und detaillierten Reaktionen auf diese Grundbotschaft. Dennoch ist das Echo darauf **durchweg positiv**, und es gibt eine bemerkenswert **breite Unterstützung für einige Maßnahmen auf europäischer Ebene**, die über den umfassenden Austausch von Informationen und bewährten Verfahrensweisen hinausgehen. Die Berichte stimmen überwältigend darin überein, dass angemessene und effektive Angebote der Bildungs- und Berufsberatung und -orientierung für die erfolgreiche Umsetzung des lebenslangen Lernens von grundlegender Bedeutung sind.

Die gegenwärtig angebotenen **Dienste bedürfen einer Neuorientierung und Verbesserung**, um dieser Herausforderung gewachsen zu sein, die auch eine ausdrücklich europäische Dimension umfasst. Einige Berichte (z. B. aus Finnland, Island, Spanien und dem Vereinigten Königreich) begrüßen insbesondere die Entwicklung **europaweiter Qualitätsleitlinien und -standards**. Andere (wie z. B. Dänemark und Irland) betrachten die verschiedenen europäischen Initiativen als hilfreich hinsichtlich der Vermittlung neuer Impulse und der Entwicklung kohärenter Strategien auf nationaler Ebene. Bestehende europäische Beratungsnetze (EURES, Euroguidance, Eurodesk, ERYICA) werden ausdrücklich unterstützt, wobei eine größere Zusammenarbeit empfohlen wird.

Die in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder genannten Bedenken und Prioritäten lassen sich unter vier Gesichtspunkten zusammenfassen. Erstens sollten die Beratungsdienste **während des gesamten Lebens zugänglich sein** und auf einem **ganzheitlichen Modell** (alle Lebensbereiche umfassend, an der ganzen Person orientiert) basieren. Die **Beratungsdienste für Erwachsene müssen zweifelsohne ausgeweitet werden** und können nicht einfach die etablierten Angebote für jugendliche Berufseinsteiger kopieren (siehe z. B. Frankreich, Irland, die Niederlande und Norwegen). Dienstleistungen für Menschen jeden Alters und jeder Lebenssituation sollen auf einem **individualisierten und maßgeschneiderten Ansatz** beruhen. Zweitens stellen **vernetzte und team-orientierte Beratungsdienste**, die lokal, aber mit koordinierten Verknüpfungen im ganzen System operieren, die beste Lösung für die Zukunft dar (wie z. B. die von Irland und dem Vereinigten Königreich unterstützten „one-stop-shops“. Wie beispielsweise Norwegen unterstreicht, müssen Netzwerke und Kooperationen auch ihre **Kontakte zu Arbeitgebern und Unternehmen ausbauen**. Drittens erkennen die Mitgliedstaaten/EWR-Länder die Notwendigkeit einer systematischeren **Einführung von Qualitätsstandards** in den Bereich der Bildungs- und Berufsberatung an. Hier könnte eine europäische Zusammenarbeit, wie bereits erwähnt, willkommene Hilfe bieten. Und schließlich bestehen zwischen den europäischen Ländern erhebliche Unterschiede

in der Art, dem Niveau und dem Grad der Anerkennung der beruflichen **Ausbildung von Bildungs- und Berufsberatern**. Es besteht weitgehende Übereinstimmung dahin gehend, dass diese Situation **anhaltender Aufmerksamkeit bedarf**, wobei auch Interesse daran besteht, den umgestalteten Ausbildungsgängen und Qualifikationen eine deutliche europäische Komponente hinzuzufügen (z. B. in Belgien und Dänemark).

2.6.1. Proaktive und individualisierte Dienstleistungen

Der französische Bericht liefert das Leitmotiv für die Richtung des zukünftigen Wandels in der Orientierungs- und Beratungspraxis, die sich allmählich vom Leitgedanken der Funktionsweise von allgemeiner und beruflicher Bildung als Auswahl- und Zuweisungsinstrument entfernt und **auf das Prinzip der Befähigung zu einer kontinuierlichen Auswahl und Entscheidung zwischen verschiedenen Alternativen zubewegt**. Dieser neuen Maxime liegt die Annahme zugrunde, dass es praktisch möglich ist, individualisierte Bildungs- und Berufswege zu verfolgen, und dass Menschen über die Fähigkeit und Möglichkeit verfügen, persönliche und berufliche Lebensprojekte zu entwerfen. Da dies offensichtlich noch nicht auf alle zutrifft, müssen, wie aus Portugal verlautet, die Orientierungs- und Beratungsdienste ebenfalls einen proaktiveren Ansatz entwickeln, um **neue Zielgruppen zu erreichen** und die Menschen zu ermutigen, ihr Leben bewusster in die eigene Hand zu nehmen. Der Bericht aus den Niederlanden erwähnt in diesem Zusammenhang einen „aktivierenden“ Ansatz, der spanische Bericht spricht von der **Entfaltung der persönlichen Autonomie** als Arbeitnehmer und Bürger, und der italienische Bericht verweist auf das **Potenzial der Selbstberatung**. Der schwedische Bericht berücksichtigt auch den allgemeineren **Kontext der Internationalisierung und Mobilität**. Dadurch erweitert sich das Spektrum der möglichen Bildungs- und Berufslaufbahnen wahrscheinlich um ein Vielfaches, was wiederum die Notwendigkeit hervorhebt, grundsätzlich individualisierte Dienste zu schaffen, und nicht nur, um den speziellen Bedürfnissen einzelner Zielgruppen effektiver Rechnung zu tragen.

Mehrere Berichte (z. B. aus Spanien, Italien und Portugal) äußern mit Nachdruck die Ansicht, dass **Bildungs- und Berufsorientierungs- und -beratungsdienste dezentralisiert werden** und auf lokaler Ebene leicht zugänglich sein **müssen**. Außerdem sollten sie in **fachübergreifende Netzwerke von Spezialisten** integriert sein, die von **Partnerschaften mehrerer Akteure** geleitet werden. Das Vereinigte Königreich hebt besonders die **Einbeziehung der Nutzer** hervor, wenn es darum geht, einem Beratungsdienst Qualität und Relevanz zu verleihen. Als Beispiel hierfür wird die neue, eigens für Teenager entworfene „Connexions“-Initiative genannt.

2.6.2. Positionierung der Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste

Als Berufszweig und als institutionalisierte Dienstleistung **nehmen Bildungs-/Berufsberatung und -orientierung in den Ländern Europas äußerst unterschiedliche Positionen ein**. Manche Länder blicken auf eine lange Tradition der Bildungs- und Berufs-

beratung zurück, die sich in erster Linie an diejenigen richten, die an der Schwelle zwischen Schule, Berufsausbildung, weiterführender oder Hochschulbildung und Erwerbsleben stehen. Einige Länder verfügen auch über gut strukturierte arbeitsmarktorientierte Informations- und Beratungszentren sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche. In manchen Ländern sind all diese Dienste der öffentlichen Verwaltung unterstellt, in anderen existiert neben den öffentlichen Beratungszentren eine Vielzahl gemeinnütziger und kommerzieller Anbieter. Diese sind häufig auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet, so u. a. auf die Vermittlung von Führungskräften. Manche Beratungsdienste verstehen sich als primär im Dienste der Arbeitsuchenden stehend, andere orientieren sich mehr am Bedarf des Arbeitsmarktes, und wieder andere wenden sich direkt an die Arbeitgeber. In manchen Ländern sind Bildungs-/Berufsberatung und -orientierung reglementierte Berufe mit speziellen Einstiegsqualifikationen, auf andere Länder trifft dies weniger zu. Auch können Verbände der Zivilgesellschaft und ehrenamtliche Mitarbeiter einen Großteil der Information und Beratung übernehmen.

Diese Vielfalt ist allseits bekannt, allerdings entstehen immer wieder Spannungen, wenn Veränderungen an bestehenden Systemen und Praktiken in Erwägung gezogen werden. Ein Aspekt dieser Spannungen hängt mit den **unterschiedlichen Meinungen darüber zusammen, wo und wie Bildungs-/Berufsberater angesiedelt werden sollten im Hinblick auf spezifische Fragen der Bildung und Ausbildung sowie unter Berücksichtigung von Beschäftigungs- und arbeitsmarktbezogenen Fragen. Zwischen den Interessen der verschiedenen Nutzer und Nutznießer sollte ein vernünftiges Gleichgewicht hergestellt werden.** Dieses Thema wird interessanterweise in zwei Berichten angesprochen, von denen keiner davon ausgeht, dass es hierauf eine „richtige“ Antwort gibt. Im norwegischen Bericht wird offen die Frage gestellt, ob es zweckmäßiger ist, Bildungs-/Berufsberatung und -orientierung in die formale Bildung und Ausbildung zu integrieren und auf diese Weise mit dem Bereich des Lehrens und Ausbildens an sich zu verknüpfen, oder ob diese Funktionen und Aufgaben voneinander getrennt werden sollten. Der dänische Bericht stellt fest, dass die Ansichten zu dieser Frage auseinander gehen. Pädagogen sind eher der Meinung, dass Berufsberatung und Berufsorientierung keine institutionell unabhängigen Dienste sein sollten. Besser sei es, sie in den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu integrieren, weil dies die Zugangsmöglichkeiten optimiert und sicherstellt, dass die Berufsberater die Lernumgebungen kennen. Diejenigen, die der Geschäfts- und Arbeitswelt näher stehen, befürworten eher eine Trennung der Berufsberatung und Berufsorientierung von einer bestimmten institutionellen Umgebung, mit der Begründung, dass dies einen neutraleren Informations- und Beratungsansatz fördere. Es könne auch zu einem gesunden Wettbewerb zwischen verschiedenen Beratungsanbietern beitragen.

Wie in den Reaktionen zu Grundbotschaft 2 (Höhere Investitionen in die Humanressourcen) bestehen auch hier **gegensätzliche Meinungen hinsichtlich des Ausmaßes staatlicher und öffentlicher Verantwortung für die Beratungsdienste.** Belgien und Frankreich betonen, dass Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste alleinige Verantwortung der öffentlichen Hand seien. Unabhängig von ihrem persönlichen und beruflichen Hintergrund müssten alle Menschen kostenlosen Zugang zu qualitativ hochwertiger Information und

Beratung erhalten. In Frankreich hat sich das Recht auf die inzwischen allgemein bekannte „Feststellung der Kompetenzen“ (*bilan de compétence*) durchgesetzt. Diese umfasst einen strukturierten Prozess der Selbstanalyse und -diagnose unter fachlicher Anleitung, der den Einzelnen bei der Ermittlung seiner Kompetenzen und seines zukünftigen Aus- bzw. Weiterbildungsbedarfs unterstützen soll, um ein persönliches bzw. berufliches Lebensprojekt zu entwerfen und zu verwirklichen. Das Vereinigte Königreich stimmt zwar zu, dass Beratungs- und Orientierungsangebote für alle zugänglich sein sollten, arbeitet aber auf der Basis eines gemischten öffentlich-privaten Beratungsmodells, in dem die entsprechenden Dienstleistungen durch Lernpartnerschaften erbracht werden, gegebenenfalls unter Einbeziehung des privaten Sektors.

2.6.3. Qualität und Reichweite der Beratungsdienste

Weitgehendes Einvernehmen besteht (z. B. in Belgien, Deutschland, Spanien, Österreich, Schweden, und im Vereinigten Königreich) **über die Notwendigkeit, die Erstausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung** von Praktikern in der Bildungs-/Berufsberatung und -orientierung **auf den neuesten Stand zu bringen und zu verbessern**. Island und die Niederlande weisen darauf hin, dass Ausbildungseinheiten für Beratungs- und Orientierungsaufgaben im Rahmen der Ausbildungsgänge für Lehrer, Berufsschullehrer, Ausbilder und andere im Bildungsbereich Tätige eingeführt bzw. verbessert werden sollten, **unter anderem für die im nicht formalen Sektor und am Arbeitsplatz Tätigen**. In vielen Reaktionen (z. B. aus Dänemark, Irland, Portugal und dem Vereinigten Königreich) wird auch betont, dass **spezielle Angebote für benachteiligte und schwer erreichbare Personengruppen** ausgeweitet werden müssen. Einige Länder – wie z. B. Luxemburg – erwähnen explizit, dass sie erst vor kurzem begonnen haben, ihr Angebot und ihre Praxis im Bereich der Beratung und Orientierung zur Förderung des lebenslangen Lernens zu überdenken. Andere – wie beispielsweise Finnland – sind der Ansicht, dass bereits umfassende Beratungsdienste bestehen, und wenden sich nun spezifischen neuen Herausforderungen zu, die sich aus der Verfügbarkeit neuer Technologien ergeben.

Finnland und Island führen an, dass sie dabei sind, **internetgestützte Beratungs- und Orientierungsangebote** mit einer europäischen Dimension zu entwickeln; somit wäre **ein europäisches Informationsportal eine wirkliche Errungenschaft** (und ein Vorhaben, das von allen Seiten Unterstützung findet). In allen Berichten wird das Potenzial IKT-gestützter Hilfsmittel zur Verbesserung der Reichweite und der Qualität der Beratungs- und Orientierungsangebote begrüßt, wenngleich z. B. Spanien die Ansicht vertritt, dass sie in erster Linie für die Übermittlung von Informationen und den Zugriff auf diese geeignet sind. **Bildungs-/Berufsberatung und -orientierung sind auf die zwischenmenschliche Interaktion angewiesen**, wenn sie ihrem Ziel gerecht werden sollen. Ähnliche Feststellungen wurden auch in den Ausführungen zu Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) über das Lehren im Allgemeinen getroffen. Das Vereinigte Königreich weist darauf hin, dass selbst „grenzüberschreitende“ Angebote weiterhin lokale Elemente enthalten und für gering Qualifizierte problemlos zugänglich sein müssen.

2.7. Botschaft 6 – Das Lernen den Lernenden näher bringen

Ziel des Memorandums: Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken nutzen

Die **Antworten** der Mitgliedstaaten/EWR-Länder **auf diese Grundbotschaft** sind mit wenigen Ausnahmen **ziemlich kurz** gehalten und wagen sich, was Ideen und Aktionen betrifft, kaum auf neues Terrain vor. Ein Grund dafür könnte sein, dass in einigen Ländern (z. B. in Dänemark, in den Niederlanden, in Finnland und in Schweden) Dezentralisierung und lokale Autonomie schon seit langem praktiziert werden, und es dort etablierte Traditionen des gemeinschaftlichen Lernens („community education“) gibt. Aus ihrer Sicht bieten sie also bereits eine Reihe von Lernmöglichkeiten in unmittelbarer Nähe an, sowohl räumlich als auch hinsichtlich der lokalen und individuellen Bedürfnisse und Erfordernisse. Im französischen Bericht wird jedoch angedeutet, dass diese Grundbotschaft möglicherweise einige Interessengruppen mehr anspricht als andere. Das französische Ministerium für Beschäftigung bemerkt, dass Botschaft 6 wenig Begeisterung bei denjenigen hervorrief, die zu dem Teil des Konsultationsprozesses beitrugen, für den das Ministerium zuständig war. Das französische Bildungsministerium betrachtet hingegen Botschaft 6 als ein vorrangiges Thema und zieht, wie auch der portugiesische Bericht, in Erwägung, alle Schulen künftig zu lokalen Mehrzwecklernzentren (einem der Hauptvorschläge in den Schlussfolgerungen des Rates von Lissabon) umzugestalten. Generell **legen die Länderberichte den Schwerpunkt auf die lokalen Mehrzwecklernzentren und auf andere Aspekte der Dezentralisierung und Regionalisierung**. Darüber hinaus findet auch das Lernen in der Familie und das generationenübergreifende Lernen Beachtung, was vielleicht der innovativste Aspekt ist, der sich aus den Antworten ergibt.

Obwohl die Antworten relativ kurz gehalten waren, geht aus ihnen hervor, dass über die erörterten Themen **weitgehender Konsens** herrscht. Alle sind sich einig, dass wirksame Maßnahmen zur ständigen Integration des Lernens in das tägliche Leben eines jeden Bürgers nur dann möglich sind, wenn **den örtlichen und regionalen Behörden und Akteuren** das politische **Mandat und** die finanziellen **Mittel übertragen werden und ihnen praktisch Handlungsfreiheit gewährt wird**. Dabei müssen eine verbesserte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen allen gegenwärtig und künftig Beteiligten gewährleistet und wirksame Verbindungen mit einzelstaatlichen und europäischen Ebenen der Politik und der Maßnahmen hergestellt werden. Die nationalen Behörden und Akteure sind (zumindest) dafür zuständig, umfassendere politische Leitlinien zu entwickeln und eine angemessene Verteilung der Mittel in ihrem Land zu gewährleisten, wohingegen **Maßnahmen auf europäischer Ebene den Austausch und die Verbreitung bewährter Verfahrensweisen zwischen den einzelnen Kommenen bzw. Landkreisen** (innerhalb einzelner Länder sowie über Ländergrenzen hinweg) **fördern sollten**.

2.7.1. Netzwerke und Partnerschaften

Maßnahmen auf lokaler Ebene müssen die Menschen motivieren, indem sie **eine Reihe lernfreundlicher Umgebungen schaffen**. In den Länderberichten finden die **lokalen Mehrzwecklernzentren**, die **die Knotenpunkte** in diesen lokalen Angebotsnetzen **darstellen sollen**, umfassende Unterstützung. Diese lokalen Lernzentren sollen **durch multilaterale Partnerschaften konzipiert und geleitet werden**, die wirklich alle Akteure einbeziehen. Zweifellos besteht großes Interesse, sich solchen Initiativen anzuschließen. Der Beitrag des französischen Ministeriums für Jugend und Sport betont zum Beispiel die Bereitschaft von **Verbänden und Gruppierungen der Zivilgesellschaft**, die Entwicklung der lokalen Mehrzwecklernzentren aktiv zu unterstützen. Ihre Mitglieder **verfügen über große Fachkompetenz im Bereich des nicht formalen und informellen Lernens**, ein Argument, das auch im deutschen Bericht in Bezug auf Jugendorganisationen vorgebracht wird. Auch Finnland und die Niederlande wissen ihr Glück zu schätzen, dass sie über eine Vielzahl von Nichtregierungsorganisationen verfügen, die auf lokaler und regionaler Ebene im sozialen, kulturellen und Bildungsbereich tätig sind. Im niederländischen Bericht wird angeführt, dass sich das Land im Allgemeinen auf tief verwurzelte Strukturen und Traditionen der Gruppenarbeit in allen beruflichen Spezialisierungsgebieten und Arbeitsbereichen stützen kann. Viele andere Berichte (zum Beispiel aus Deutschland, Irland, Luxemburg und Portugal) erwähnen, dass in ihren Ländern großer Wert auf die Traditionen der Partnerschaft und Vernetzung sowie auf das Engagement gelegt wird, diese im Hinblick auf die Umsetzung des lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln.

Die **Sozialpartner** werden oft als **entscheidendes Element** in solchen Partnerschaften und Netzwerken erwähnt, vor allem weil – wie Norwegen betont – der Arbeitsplatz für einen großen Teil der Bevölkerung das primäre tägliche Lernumfeld darstellt. Dort, wo es den lokalen Mehrzwecklernzentren gelingt, ein vielfältiges Spektrum an Erfahrung und Fachkompetenz zu vereinen, könnten sie erheblich dazu beitragen, die Entwicklung neuer Arten der Bewertung des Lernens voranzutreiben (was wiederum mit den Antworten unter Botschaft 4 in Zusammenhang steht). Spanien weist darauf hin, dass sie auch die Koordinierung lokaler Qualifikationsbedarfsanalysen übernehmen könnten. Norwegen fügt hinzu, dass **der Einstellung von entsprechend qualifiziertem Personal** in diesen Zentren **besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss**. Mit anderen Worten, sie sollten sich nicht auf ein Sammelsurium von Mitarbeitern ohne anerkannten beruflichen Status und adäquate Arbeitsbedingungen stützen.

In diesem Zusammenhang **findet auch** die Förderung **lernender Regionen und lernender Städte breite Unterstützung** (siehe z. B. Deutschland, Griechenland und die Niederlande). In Deutschland wurde gerade das Aktionsprogramm *Lebensbegleitendes Lernen für alle* eingeführt, in dem die Förderung von lernenden Regionen und Netzwerken ein Schlüsselement darstellt. Das Vereinigte Königreich stimmt jedoch dem (im Memorandum vorgebrachten) Vorschlag nicht zu, dass die lokalen und regionalen Behörden einen bestimmten Prozentsatz ihres Jahresbudgets für das lebenslange Lernen zur Verfügung stellen

sollten. Da diese Frage in anderen Länderberichten nicht angesprochen wurde, lässt sich nicht beurteilen, inwieweit dieser Vorschlag allgemein unterstützt bzw. abgelehnt wird.

Der **isländische Bericht** geht sehr ausführlich auf Botschaft 6 ein und stellt **ein anschauliches Beispiel für ein gängiges Praxismodell vor, mit dem das Lernen den Lernenden näher gebracht werden kann**. Angesichts der dort herrschenden geografischen Gegebenheiten verfügt Island über eine lange Tradition des Fernunterrichts und stellt das soziale Gefüge des Lernens in den Mittelpunkt von Politik und Praxis. Das Bildungs- und Ausbildungssystem als Ganzes ist gewohnt, flexibel zu reagieren, über sektorale und fachliche Grenzen hinweg zusammenzuarbeiten und sich auf Partnerschaften und Vernetzungen zu stützen, die auf Gruppenarbeit basieren. Es wurden bereits regionale Lernzentren eingerichtet, in denen der Schwerpunkt sowohl auf den Bedürfnissen der gering Qualifizierten als auch auf der Entwicklung maßgeschneiderter Lösungen für Mikrogemeinschaften liegt.

2.7.2. Erleichterung des Zugangs

Aus den Berichten geht hervor, dass nach Ansicht der Mitgliedstaaten/EWR-Länder **das Potenzial der lokalen Mehrzwecklernzentren mit der Integration von IKT und eLearning** in deren Organisations- und Arbeitsmethoden **verbunden ist**. So richtet Luxemburg zum Beispiel bereits lokale Telezentren im Rahmen neuer Initiativen zur Erwachsenenbildung und zur Umsetzung von eLearning ein. In den Niederlanden wurde mit der Regierungsinitiative *IKT und die Stadt* das *SeniorWEB*, ein gemeinschaftliches Portal für ältere Menschen, geschaffen. Der dänische Bericht hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass **Technologien so gestaltet und angewendet werden sollten, dass sie den Bedürfnissen der Menschen positiv entsprechen**. Sie sollten die Benachteiligung und die Isolation nicht verstärken, die bestimmte Gruppen möglicherweise bereits erfahren – wie z. B. ältere Menschen, Personen, die in abgelegenen Gegenden leben, und Behinderte. Das Ziel sollte darin bestehen, eine uneingeschränkte Teilnahme an allen Lernumgebungen und ungehinderten Zugang zu allen Lernressourcen zu ermöglichen. In den Antworten zu Botschaft 3 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) wird auch das **Potenzial der „alten“ Kommunikationstechnologien** – wie sie seit langem beim herkömmlichen Fernunterricht genutzt werden – **zur Optimierung des Zugangs erwähnt**. Das Vereinigte Königreich liefert Informationen über eine Reihe von Initiativen, die gemeinschaftliches Lernen und IKT-Werkzeuge als neue Dienstleistungsformen miteinander verknüpfen. Dazu gehören: *UKOnline*, eine öffentlich-private, multilaterale Partnerschaft zur Förderung des allgemeinen Zugangs zum Internet; das landesweite Lernnetz *National Grid for Learning*, mit dem vorrangig eine IKT-Infrastruktur in den Schulen und für die Lehrer entwickelt werden soll, und das geplante *People's Network* (Netzwerk der Menschen), das Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen unter Einbeziehung von Bibliotheken, Museen und Kunstgalerien bietet.

Optimierung des Zugangs zum Lernen in Wohnortnähe bedeutet auch, **dafür Sorge zu tragen, dass über die lokalen Lernzentren selbstverständlich auch praktische Unterstützung zur Verfügung steht**, was eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Im

französischen Bericht werden zum Beispiel Kinderbetreuung, Transport, Berufsberatung und Berufsorientierung erwähnt. Solche Themen stehen wiederum in Zusammenhang mit den Antworten unter Botschaft 2 (Höhere Investitionen in die Humanressourcen), bei denen nichtfinanzielle Barrieren und Anreize in der Diskussion über die Bereitstellung von Ressourcen und die Anerkennung des gesamten Spektrums der Investitionsmöglichkeiten eine wichtige Rolle spielen. In verschiedenen Berichten wird die Aufmerksamkeit auf **geschlechtsspezifische Themen gelenkt, die mit dem Abbau nichtfinanzieller Lernhinder-nisse in Zusammenhang stehen**. Österreich bemerkt zum Beispiel, dass fehlende Zeit zum Lernen nicht nur ein Problem für Erwerbstätige, sondern auch für diejenigen ist, die den ganzen Tag über familiären oder anderen Betreuungspflichten nachkommen müssen. Die Verpflichtungen in Familie und Beruf mit der persönlichen und beruflichen Entwicklung zu vereinbaren ist nach wie vor für die Mehrzahl der Frauen weitaus schwieriger als für die meisten Männer.

Schließlich wird in einer Reihe von Berichten (zum Beispiel aus dem flämischen Teil Belgiens, aus Griechenland, Irland, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich) die Bedeutung des **familienbezogenen und generationenübergreifenden Lernens** hervor-gelassen. Im Vereinigten Königreich wurden bereits Maßnahmen zur Förderung des Lernens in der Familie (wie zum Beispiel die Initiative zur Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten in der Familie, *Family Literacy and Numeracy Initiative*) eingeführt, und der Staat ist dort daran interessiert, noch mehr in diesem Bereich zu tun. Spanien weist darauf hin, dass **beide Bereiche vernachlässigt wurden**, und regt an, Forschungsvorhaben ins Leben zu rufen, um zu untersuchen, wie **deren Potenzial besser** für das lebenslange Lernen **genutzt werden kann**. Sowohl Spanien als auch Norwegen werfen die Frage nach der Anerkennung und Nutzbarmachung der Erfahrungen und Fähigkeiten **älterer Arbeitnehmer und Bürger** auf, die in verschiedenen Kontexten, einschließlich am Arbeitsplatz, **als Mentoren und nicht formale Tutoren** agieren könnten. Auch sollte verstärkt darüber nachgedacht werden, das generationenübergreifende Lernen zu fördern, wobei ältere und jüngere Menschen entsprechend ihren jeweiligen Stärken sich gegenseitig unterrichten und voneinander lernen.

3. Nachwort

Das Konzept und die Praxis des lebenslangen Lernens eröffnen breiten Raum für Diskussionen und politische Maßnahmen auf allen Ebenen der europäischen Volkswirtschaften und Gesellschaften. Es ist unmöglich, in einem einzigen Schritt auf diese Fragen in aller Ausführlichkeit einzugehen. In den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder wurde eine Fülle von Informationen und Ansichten als Reaktion auf einen einzigen Diskussionsbeitrag – das Memorandum der Europäische Kommission – zusammengetragen. Die kritischen Bemerkungen zum Memorandum konzentrieren sich größtenteils darauf, dass man sich eine eingehendere Diskussion zu einer ganzen Reihe spezifischer Themen gewünscht hätte, die zwar alle zweifellos wichtig sind, aber in ihrer Gesamtheit nicht auf wirklich befriedigende Weise hätten behandelt werden können. Das Memorandum konnte unmöglich dem offenkundigen Bedarf nach einer sachkundigen und umfassenden Debatte über die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa nachkommen, aber die Ergebnisse des Konsultationsprozesses sind eine reiche Quelle für einen weiteren Austausch von Informationen und bewährten Verfahrensweisen auf europäischer Ebene. So können bei künftigen Debatten und Maßnahmen auf allen Ebenen bestimmte Themen und vorrangige Fragen zielgerichtet und genauer weiterverfolgt werden.

In dieser Analyse werden aus dem breiten Spektrum möglicher Themen vier Fragen hervorgehoben, die zu weiteren Debatten über die Umsetzung des lebenslangen Lernens beitragen könnten. Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll nicht nahe legen, dass diese Themen in der Debatte notwendigerweise vorrangig zu behandeln sind. Sie weist lediglich auf die Art von Fragen hin, die während des Analyseprozesses aufgetreten sind.

3.1. Bewertung des nicht formalen und informellen Lernens

Die im Memorandum vorgenommene Unterscheidung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen als gleichwertigen Formen des Lernens wurde in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder sehr positiv aufgenommen. Große Beachtung fand dabei die Notwendigkeit, neue Formen der Anerkennung und Bewertung zu entwickeln, damit die Ergebnisse unterschiedlicher Lernformen in verschiedenen Kontexten berücksichtigt werden. Erstens stellt sich jedoch die Frage, wie das produktivste Gleichgewicht zwischen der Komplementarität und der Integration der formalen und der nicht formalen/informellen Bildungsbereiche und ihrer unterschiedlichen Funktionsweise erreicht werden kann. Eine zu starke Betonung der Komplementarität könnte zu einer Differenzierung zwischen den verschiedenen Bereichen beitragen und Lernhindernisse schaffen. Andererseits kann eine übermäßige Betonung der Integration ein bewertungsgesteuertes Lernen in nicht formale/informelle Kontexte einführen, wodurch die Qualität des Lernens beeinträchtigt werden könnte. Zweitens wird die Trennung von Teilnahme und Bewertung gegenwärtig als eine innovative Möglichkeit gesehen, den Zugang zur Anerkennung von Kenntnissen und

Kompetenzen unabhängig von der Art ihres Erwerbs zu erweitern. Demgegenüber behaupten viele Bildungs- und Ausbildungsexperten, dass der Lernprozess selbst einen bedeutenden und vielleicht definitiven Teil der Lernergebnisse im wahrsten Sinne bildet, nicht zuletzt deshalb, weil Lernen im Grunde genommen ein sozialer Prozess ist. Bewertung ohne vorherige Teilnahme kann ihrem Wesen nach nur summativ sein, wohingegen die Teilnahme formativ ist – das heißt, Lernprozesse verbinden die persönliche und soziale Entwicklung mit der Entwicklung von Kenntnissen und Kompetenzen. Dies ist längst zum Beispiel ein überzeugendes Argument für die berufliche Erstausbildung nach dem Muster der Lehrlingsausbildung und für die wichtige Rolle, die berufliche Identitäten bei der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit Europas spielen.

3.2. Reform der Curricula

Es wird offensichtlich noch lange dauern, bis unumstößliche und allseits anerkannte Definitionen der Basisqualifikationen für die gegenwärtige Gesellschaft vorliegen, sowohl im engeren Sinne als auch in Bezug auf die Grundkompetenzen, Kernkompetenzen, Schlüsselqualifikationen, fachübergreifenden Qualifikationen und, allgemeiner gesehen, in Bezug auf Kompetenzen auf höherem Niveau insgesamt. Die Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder mögen der impliziten Unterscheidung zwischen „alten“ und „neuen“ Basisqualifikationen, die sich aus der „Lissabonner Liste“ ergibt, beigespflichtet haben oder auch nicht, in den meisten Berichten wurde diese Liste jedoch erweitert, indem entweder neue Qualifikationen hinzugefügt oder bei breiten Kategorien (wie z. B. „sozialen Kompetenzen“) Differenzierungen vorgenommen wurden. Unabhängig von den Schlussfolgerungen auf einzelstaatlicher oder (möglicherweise) europäischer Ebene scheint es kaum Zweifel daran zu geben, dass die Curricula der allgemeinen und beruflichen Bildung in erheblichem Maße umstrukturiert werden müssen, um den grundlegenden Anforderungen gerecht zu werden, ohne dass die Lehrer, Ausbilder oder Lernenden überfordert werden. Dies bedeutet, dass die Curricula sowohl innerhalb der formalen Bildung und Ausbildung als auch zwischen formalen, nicht formalen und informellen Lernumgebungen hinsichtlich Zeit, Raum und Inhalt umgestaltet werden müssen. Zudem muss erneut darüber nachgedacht werden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten junge Menschen während der Erstausbildung erwerben sollten, was sinnvollerweise zu tun ist, wenn sie dies nicht schaffen, und welche Art von Kenntnissen und Kompetenzen nach dem ersten Übergang ins Erwachsenen-, Erwerbs- und Familienleben am zweckmäßigsten zu erwerben, zu pflegen und zu aktualisieren sind.

3.3. Technologie und Pädagogik

Die Nutzung des Potenzials der IKT zur Verbesserung des Zugangs zu Unterricht und Lernen und von deren Qualität stand in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder bei der Erörterung innovativer Methoden sehr stark im Vordergrund. Die Bedeutung des davon ausgehenden Impulses und der damit verbundenen Chance sowohl für die Politik als auch für

die Praxis ist kaum zu unterschätzen. Dennoch gibt es noch viele Fragen, die Gegenstand eingehender Diskussionen sein sollten. Erstens stehen Forscher und Praktiker aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung den Vorteilen „technischer Lösungen“ für pädagogische Anforderungen in der Regel mit gesunder Skepsis gegenüber. In der Geschichte des heutigen Bildungs- und Ausbildungswesens gibt es unzählige Beispiele für nicht mehr genutzte Lerntechnologien, während die Gestaltung und das Erzielen positiver Lernerfahrungen und -ergebnisse für alle ein schwer erreichbares Ziel bleibt. Zweitens müssen noch immer zuverlässige und effektive Lehr- und Lernmethoden gefunden werden, um durchweg aktive, kritische, selbstständig denkende demokratische Bürger heranzubilden. Dieses Thema wird zwar unter den Fachleuten für allgemeine und berufliche Bildung schon seit langem diskutiert, hat aber nicht immer die Aufmerksamkeit der maßgeblichen politischen Entscheidungsträger gefunden. Dies beginnt sich nun zu ändern, zum einen, da immer mehr erkannt wird, dass die genannten Eigenschaften die persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen untermauern, auf die es in wissensbasierten Volkswirtschaften und Gesellschaften ankommt – und zum anderen, weil sich die jungen Europäer immer stärker für Veränderungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung einsetzen, die ihren tatsächlichen Lebensumständen gerecht werden (¹⁸).

3.4. Der Ausgleich zwischen Arbeit und Privatleben

In einzelstaatlichen und europäischen Grundsatzdokumenten ist jetzt recht häufig die Rede vom „Ausgleich zwischen Arbeit und Privatleben“. Damit wird ein ernsthafter Versuch unternommen, eine Reihe von Fragen zur ungleichen Verteilung der Arbeit (überlastete Beschäftigte gegenüber chronischer Arbeitslosigkeit) zusammenzufassen, um Zeit und Raum zum Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen und nicht zuletzt geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Vereinbarung von beruflichen und familiären Verpflichtungen anzugehen. Die Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder beinhalten viele Hinweise auf Politiken und Maßnahmen zur Förderung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben und stellen hierfür einige Beispiele vor, wobei zum größten Teil auf Möglichkeiten zur Erhöhung der Investitionen in die Humanressourcen eingegangen wird. Die Vorteile einer Verbesserung des Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben können vom Standpunkt des Unternehmens (verbesserte berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten, höhere Motivation und Arbeitsmoral der Arbeitnehmer und Stärkung ihrer Gesundheit) oder vom Standpunkt des Einzelnen (größere persönliche und berufliche Befriedigung, Aufstiegschancen, verbesserte Lebensqualität) gesehen werden. Bei näherer Betrachtung jedoch gehen viele der – hier und anderswo – diskutierten Fragen vom Arbeitsplatz bzw. der Sicht des Einzelnen als Arbeitnehmer aus. Seltener werden mögliche

(¹⁸) Die Internetseite http://europa.eu.int/comm/education/youth/ywp/whitepaper_de.pdf bietet einschlägige Informationen zu dieser Frage im Zusammenhang mit dem in Vorbereitung befindlichen Konsultationsprozess für das Weißbuch der Europäischen Kommission zum Thema Jugend, KOM(2001) 681 endg., Brüssel.

Verbesserungen unter dem Aspekt des Familienlebens bzw. des Einzelnen als privater Bürger betrachtet. Die Kosten und die Nutzeffekte des Lernens können jedoch recht unterschiedlich berechnet und wahrgenommen werden, je nachdem, welchen Standpunkt der Einzelne vertritt und wessen Interessen im Vordergrund stehen. Darüber hinaus sind die Lebensmuster der Menschen langfristig (der Lebensverlauf) und kurzfristig (der Rhythmus des täglichen Lebens) ganz offensichtlich im Fluss begriffen, was neue Möglichkeiten für eine individuellere Organisation von Zeit und Raum mit sich bringt. Da sich für immer mehr Menschen Arbeitsplatz und Zuhause überschneiden, werden sich auch verschiedene Formen des Lernens überlappen, so dass die Erzielung eines akzeptablen Gleichgewichts immer mehr der öffentlichen Politik entgleiten und vom Einzelnen mehr Anstrengungen erfordern könnte.

Anhang I: Verwendetes Material und Analyse- methode

Diese Analyse basiert auf 18 einzelnen Berichten, die der Europäischen Kommission als Teil des Konsultationsprozesses zu ihrem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* vorgelegt wurden. Alle 15 Mitgliedstaaten haben einen nationalen Bericht eingesandt, wobei Belgien zwei Berichte – einen für Flandern und einen für Wallonien – vorlegte. Diese beiden Berichte setzten sich ihrerseits aus gesonderten Beiträgen von verschiedenen Regierungsstellen zusammen. Auch der französische Bericht bestand aus einzelnen Beiträgen der Ministerien für Bildung, Beschäftigung und Jugend/Sport sowie aus zusammenfassender Sicht der Regierung. Ferner gingen von zwei EWR-Ländern, und zwar Island und Norwegen, Berichte ein.

Die meisten Berichte standen Ende Juli 2001 für eine Analyse zur Verfügung. Sie waren jeweils zwischen knapp 15 und über 100 Seiten lang und zum größten Teil in der Amtssprache (oder in einer der Amtssprachen) des jeweiligen Landes verfasst. Ein oder zwei Berichte wurden von vornherein in Englisch vorgelegt; später trafen noch weitere in englischer Übersetzung ein. In vielen Berichten – aber keineswegs in allen – wurde der Bitte der Europäische Kommission entsprochen, indem die Antworten nach den sechs Grundbotschaften des Memorandums gegliedert wurden. Die meisten Berichte gingen jedoch selbst weder im Besonderen noch im Allgemeinen auf die Fragen ein, die die Grundbotschaften begleiteten. Vielmehr nutzten die Länder die Gelegenheit, um über den neuesten Stand ihrer eigenen Aktivitäten zu berichten.

Die Berichte wurden auf unterschiedliche Art zusammengestellt. Einige wurden innerhalb eines koordinierenden Ministeriums unter Mitwirkung anderer Ministerien erstellt. Andere hingegen wurden von den zuständigen Ministerien gemeinsam erarbeitet, hier und da mit getrennten Beiträgen der einzelnen Ministerien. In anderen Fällen beauftragte das zuständige Ministerium externe, auf dem jeweiligen Gebiet tätige Fachagenturen oder -institute mit der Ausarbeitung des Berichts. Einige Berichte gaben mehr oder weniger die offiziellen Standpunkte der jeweiligen Regierung wieder. Andere dienten als Forum, um verschiedene Meinungen, darunter auch gegensätzliche Ansichten von unterschiedlichen Experten- und Interessengruppen (die von Bericht zu Bericht variierten) vorzustellen. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Analyse handelte es sich bei ein oder zwei Berichten offiziell immer noch um Entwürfe.

Die Analyse war daher sowohl eine umfangreiche als auch komplizierte Aufgabe. Sie wurde in Teamarbeit und in Form einer Inhaltsanalyse erstellt, wobei zunächst mit einem thematischen Raster gearbeitet wurde, das induktiv von einer Stichprobe der Anfang Juli verfügbaren Länderberichte abgeleitet und später nach Bedarf modifiziert wurde. Dies ermöglichte sowohl eine Analyse nach Grundbotschaften als auch eine übergreifende Analyse quer durch alle Grundbotschaften und über sie hinaus. Über einen längeren Zeitraum wurden wiederholt Schritte der Klassifizierung, des Filterns und der Synthese durchgeführt. Jeder Bericht wurde von mindestens zwei Personen vollständig gelesen und analysiert, von denen

wenigstens eine den Bericht in seiner Originalsprache gelesen hat. Die Leser/Analytiker wurden in jeder nachfolgenden Phase ausgetauscht, um ein umfassendes und ausgewogenes Ergebnis zu gewährleisten.

Der Hauptzweck der Arbeit bestand darin, Hintergrundinformationen und eine Analyse als Begleitmaterial für eine Mitteilung der Kommission zur Verfügung zu stellen. Daher liegt der Schwerpunkt auf Beschreibungen und Beispielen und nicht auf einer umfassenden Wiederholung aller in den Berichten genannten Punkte. Bei der Synthese werden zwangsläufig einzelne Details zugunsten der Darstellung allgemeiner Nuancen geopfert. Diese Analyse stellt keine Bewertung der Genauigkeit und Qualität der Berichte der Mitgliedstaaten/EWR-Länder dar. Das Analyseteam versuchte auch nicht, Informationen zu nationalen Politiken und Praktiken hinzuzufügen, selbst wenn ihnen diese unter Umständen aus anderen Quellen zur Verfügung gestanden hätten. Daher erhebt diese Analyse auch keinen Anspruch darauf, die Gestaltung und Ausrichtung der nationalen Standpunkte und Politiken als solche genau widerzuspiegeln; es werden lediglich die in den Berichten der Mitgliedstaaten/EWR-Länder enthaltenen Informationen über die Ansichten und Politiken dieser Länder und der Tenor der Berichte wiedergegeben. Somit handelt es sich hierbei um eine skizzenhafte Analyse eines politischen Diskurses, die nicht unbedingt die politischen Perspektiven und gesellschaftlichen Realitäten in den Mitgliedstaaten, Island und Norwegen exakt widerspiegelt.

Anhang II: In den Berichten der Mitgliedstaaten/ EWR-Länder enthaltene Vorschläge für Forschungsarbeiten und Maßnahmen

Vorschläge für Forschungsarbeiten

Die Forschung der EU sollte die der Mitgliedstaaten ergänzen und die Forschungsergebnisse zusammenfassen.

- Vergleichende Forschung über Lernansätze und -methoden zur Förderung lebenslanger und lebensumspannender Lernkonzepte, die bestimmte Themen wie zum Beispiel geschlechtsspezifische Unterschiede, Zielgruppen sowie Ergebnisse von EU-Programmen und -Initiativen abdecken;
- Basisqualifikationen, einschließlich offener Lernmodelle für Erwachsene zum Erwerb von Basisqualifikationen, Ermittlung und Erwerb von Lernfähigkeiten, IKT-Kompetenzen, Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie digitale Kompetenz und sonstige Fertigkeiten, die unerlässlich sind, um im Leben bestehen zu können und eventuelle Defizite zu überwinden, Entwicklung einer kompetenzbasierten Lernkultur;
- **wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ertrag der Investitionen in das lebenslange Lernen/Nutzen des lebenslangen Lernens;**
- Theorien und Forschungsmethoden zum besseren Verständnis des persönlichen Lernens, der Motivation, der Belohnungen und Verhaltensweisen;
- Regelungen zum Bildungsurlaub und Anreizmechanismen;
- **Lehr- und Lernmethoden** (länderübergreifende und einzelstaatliche Forschung), einschließlich IKT-vernetzter und anderer Methoden zur Vermittlung verschiedener neuer Basisqualifikationen (unter aktiver Beteiligung von Praktikern), und Methoden zur Anpassung neuer Lernansätze an die Bedürfnisse verschiedener Gruppen;
- Lernumgebungen, -szenarien und -kontexte, die auch die den verschiedenen einzelstaatlichen Bildungs- und Ausbildungssystemen innewohnenden sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Unterschiede widerspiegeln;
- Qualität der innerbetrieblichen Mitarbeiterförderung;
- Aktionsforschung zur Ermittlung und Verbreitung bewährter Verfahrensweisen; Beteiligung von praktisch in der allgemeinen und beruflichen Bildung Tätigen als reguläres Merkmal angewandter Bildungsforschung;
- innovative Ausbildungsformen, einschließlich der Evaluierung von Teilnehmerprofilen und -ergebnissen;
- neue Formen der Zertifizierung unter Einbeziehung des informellen Lernens;

- Qualitätssicherung in (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen und in Berufsberatungs- und Berufsorientierungsstellen.

Vorschläge für Maßnahmen – EU-Ebene

- **Förderung von Forschung und Überwachung im Bereich des lebenslangen Lernens auf EU-Ebene** (z. B. durch eine Beobachtungsstelle/ein Institut), einschließlich einer nutzerfreundlichen, aktuellen Datenbank zu einschlägigen Forschungsprojekten in Europa;
- aktive Zusammenarbeit mit der OECD, der UNESCO und der IAO bei Forschungs- und Überwachungsaktivitäten, einschließlich der Entwicklung von Indikatoren zur Erzielung von Synergien;
- **Koordinierung von Evaluierung, Austausch, Transfer und Anpassung von Erfahrungen, Informationen und bewährten Verfahrensweisen bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens** in Bezug auf vorrangige Themen, die für alle Grundbotschaften relevant sind. Überarbeitung und Harmonisierung der Bildungsterminologie zur Förderung des Verständnisses und der Verbreitung auf länderübergreifender wie auch auf lokaler Ebene;
- dynamische Bestandsaufnahme des lebenslangen Lernens in Europa, eventuell auch Erarbeitung eines vielgestaltigen, jedoch kohärenten Entwicklungsrahmens;
- Kampagne zur Förderung des lebenslangen Lernens (gemeinsam mit den Mitgliedstaaten);
- Überprüfung aller Programme, Fonds und Initiativen der EU hinsichtlich ihres Beitrags zum lebenslangen Lernen, wobei folgende Ergebnisse angestrebt werden:
 - effektivere Bündelung der Ressourcen für das lebenslange Lernen und Aufstockung der Mittel im Hinblick auf die Abdeckung neuer Aktivitäten wie etwa der länderübergreifenden Mobilität von Erwachsenen und von Berufspädagogen/Ausbildern für Erwachsene;
 - verbesserte Koordinierung zwischen den Programmen, Fonds und Initiativen und Aufstellung von Leitlinien in Bezug darauf, wie die Bereiche des Bildungs- und Ausbildungswesens am besten von diesen profitieren können;
 - Weiterführung bestehender erfolgreicher Initiativen und Erleichterung der Integration in reguläre einzelstaatliche Mechanismen;
 - Integration der Folgearbeit zum Memorandum über Lebenslanges Lernen in die Folgemaßnahmen zum Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und Verknüpfung einschlägiger Aktivitäten im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie, des Transparenz- und des Qualitätsforums und des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung;
- Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Bezugsrahmens und von Mindestleistungsstandards für Grundkompetenzen, u. a. Lesen, Schreiben und Rechnen; Schaffung einer Plattform für den Austausch von Informationen über die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen

und Antizipation des Wissensbedarfs, einschließlich des Wissensbedarfs von Personen, die der besonderen Förderung bedürfen;

- weitere Entwicklung von Methoden zur Bewertung und gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen. Dieses Verfahren muss transparent und leicht zu überwachen sein sowie von allen Mitgliedstaaten anerkannt werden und sollte:
 - Anerkennungsverfahren vereinfachen und eine tendenzielle Inflation der Zertifikate verhindern; berufliche Kompetenzen harmonisieren;
 - das Forum für Transparenz erweitern, um Fragen der Bewertung und Anerkennung des nicht formalen Lernens anzugehen, z. B. beginnend mit arbeitsbezogenen Lernumgebungen; europäisches Kompetenzportfolio in Verbindung mit dem europäischen Lebenslauf, der Zeugniserläuterung usw.;
 - nationale Zentren für die Anrechnung von früher und durch Erfahrung erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (accreditation of prior and experiential learning, APEL) in den Mitgliedstaaten einrichten und Mindestqualifikationsstandards für ein APEL-Portfolio entwickeln;
- vorrangige Maßnahmen für die Ausbildung von Lehrern für neue Aufgaben in allen Bereichen und auf allen Ebenen;
- weitere Entwicklung und kostenlose Bereitstellung von IKT-Lernpaketen bzw. Bereitstellung gegen eine symbolische Gebühr;
- verstärkte Unterstützung und Entwicklung von Qualitätsleitlinien für Berufsinformations-, Berufsberatungs- und Berufsorientierungsnetze; Förderung der Mobilität von Praktikern; Förderung innovativer Formen der Berufsberatung/-orientierung (integraler Bestandteil des Prozesses des lebenslangen Lernens); Schaffung eines europäischen Internetportals für Datenbanken zu Arbeits- und Lernmöglichkeiten;
- Bereitstellung von Mitteln auf lokaler Ebene, z. B. zur Einrichtung lokaler Lernzentren und zur Installation von IKT, vor allem für Träger der Erwachsenenbildung bzw. gemeinnützige örtliche Bildungsanbieter (einschließlich Nichtregierungsorganisationen), zur Ermöglichung der Lernbeteiligung kleiner Unternehmen, ausgegrenzter Gruppen und benachteiligter Gemeinschaften und zum Erfahrungsaustausch in den Bereichen Bibliothekswesen und Allgemeinbildung. Nutzung von Strukturfonds zu diesem Zweck entsprechend den spezifischen lokalen Bedürfnissen.

Vorschläge für Maßnahmen – Nationale Ebene

Im Folgenden sind die Hauptelemente der auf der Ebene der Mitgliedstaaten vorgeschlagenen Maßnahmen zusammengefasst. Weitere Einzelheiten darüber, was die einzelnen Länder vorschlagen bzw. womit sie bereits begonnen haben, sind in den Länderberichten ⁽¹⁹⁾ nachzulesen.

- **Förderung eines allgemeinen und ständigen Zugangs**
 - individuelles Recht im Rahmen von Tarifvereinbarungen (F);
 - Recht auf Lernen durch öffentliche Stellen gewährleistet (B-nl);
 - Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für alle, Kofinanzierung durch den ESF in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern (D);
 - Ermutigung des Einzelnen, selbst die Verantwortung für das Lernen zu übernehmen (UK);
 - Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten, einschließlich eines breiteren Vermittlungsangebots z. B. durch Nutzung von Bibliotheken, Museen, Initiativen zum Lernen in der Familie und in der Gemeinschaft usw. (B, DK, IRL, A, FIN, S, UK).

- **Förderung des Lernens von Risikogruppen und schwer erreichbaren Personengruppen (B, DK, D, IRL, I, NL, A, UK)**
 - mehr finanzielle Mittel für Benachteiligte, gering Qualifizierte und Frauen, einschließlich des kostenlosen Angebots, die Pflichtschule nachzuholen (A);
 - Mindestqualifikationen für diejenigen, bei denen die Schule versagt hat (B-fr, IRL);
 - Qualifizierungsoffensive Berufliche Bildung in Zusammenarbeit zwischen den Bundesregierungen und den Sozialpartnern, um die Beteiligung vor allem der gering qualifizierten und benachteiligten Gruppen an der beruflichen Weiterbildung zu erhöhen, wobei das Lernen am Arbeitsplatz und eLearning im Mittelpunkt stehen (D);
 - Konzentration auf die Arbeitslosen, die wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen wollen (NL);
 - Sensibilisierungs- und Motivierungskampagnen und Fördermaßnahmen (B-nl, DK, L, A UK);
 - Aktionsforschung und Initiativen zur Erhöhung der Motivation (NL);
 - Verbesserung des Zugangs zu und Entwicklung von alternativen Lernmethoden (UK).

⁽¹⁹⁾ <http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index.html>.

- **Anhebung des allgemeinen Niveaus der Grundbildung und Erhöhung der allgemeinen Teilnahme (EL, NL, FIN)**
 - Vorrangstellung für die Erziehung im frühen Kindesalter und die Kinderbetreuung (FIN, N, P);
 - Erhöhung der Studentenzahlen an Fachhochschulen (FIN);
 - Anhebung des Bildungsniveaus in der Kohorte der Erwachsenen, vor allem der älteren Arbeitnehmer – durch innerbetriebliche Weiterbildung (D, FIN) und durch Öffnung des Zugangs zur Hochschulbildung für Erwachsene (D);
 - Ermutigung älterer Arbeitnehmer zum Erwerb von postsekundären Qualifikationen (NL);
 - Weiterentwicklung des Erwachsenenbildungssystems (GR), besonderes Augenmerk auf den Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen (IRL);
 - Kompetenzen, über die Berufsanfänger verfügen müssen, und Vervollkommnung dieser Fähigkeiten und Kenntnisse (IRL, FIN).

- **Entwicklung innovativer Qualifikationswege, darunter**
 - Modularisierung (B-nl, DK, IRL, A);
 - Portfolio (A);
 - verstärkte Einführung individueller und flexibler Bildungswege (DK, I);
 - horizontaler Ansatz, der verschiedene Bereiche und Akteure umfasst (B-nl);
 - Verbesserung des beruflichen Bildungswegs mit effektiverer pädagogischer Unterstützung für arbeitsbezogenes Lernen und stärker auf die berufliche Praxis abgestimmte Lernmodelle (E, IRL, I, FIN);
 - Schaffung von Synergien und Nutzbarmachung innovativer Projekte (N, NL);
 - Durchführung von F&E zu innovativem Lehren und Lernen für verschiedene Gruppen und Kontexte (UK);
 - Entwicklung von IKT-basiertem Lernen, vor allem für das arbeitsbezogene Lernen (UK).

- **Entwicklung der Bewertung und Anerkennung von formalem, nicht formalem und informellem Lernen**
 - Förderung der Anrechnung von früher und durch Erfahrung erworbenen Kenntnissen (EL, F, NL, A, UK) und Anerkennung beruflicher Qualifikationen (N);
 - Schaffung unabhängiger Gremien zur Evaluierung und Bewertung von Kompetenzen (EL, L, NL);
 - Harmonisierung von Qualifikationen, Abkommen zwischen EL, E, F und I über die Ausstellung gemeinsamer Befähigungsnachweise im Hotelgewerbe und im Kfz-Reparaturbereich;

- Einrichtung einer Datenbank für die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse, Umsetzung der Zeugnis erläuterung (N) und breitere Nutzung des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (B-fr, N);
 - kohärentere Qualifikationsrahmen (UK).
- **Bereitstellung des erforderlichen Unterstützungsrahmens, damit alle Beteiligten ihre Aufgaben erfüllen und kooperieren können**
 - Regierungsbehörden müssen ihre Zuständigkeit eindeutig definieren (B-nl);
 - partnerschaftlicher Ansatz (z. B. Einbeziehung von örtlichen Gruppen und Verbänden, Partnerschaften von Anbietern und Arbeitgebern, usw.) (IRL, UK);
 - Schaffung unabhängiger Gremien zur Entwicklung eines Bezugsrahmens für die Lehrlingsausbildung, Evaluierung und Anerkennung (I);
 - stärkere Beteiligung der Sozialpartner
 - – Errichtung bzw. Weiterentwicklung eines interministeriellen Ausschusses zu Fragen des lebenslangen Lernens unter Einbeziehung der Sozialpartner (A, LUX);
 - Verbesserung der drittelparitätischen Aufgabenteilung in den Wirtschaftszweigen (FIN);
 - keine Regulierung, auf Freiwilligkeit beruhender Ansatz, bei dem die Regierung als Investor und Katalysator agiert (UK);
 - Schaffung lokaler Lernzentren (B-fr, DK, D, E, IRL, A, P, S, UK), Entwicklung für das lokale Umfeld relevanter und vor Ort durchzuführender Maßnahmen (UK).
- **Qualitätssicherung**
 - Qualitätssicherung im Bereich des lebenslangen Lernens (DK, EL);
 - Entwicklung nationaler Zertifizierungssysteme (EL, I), Verbesserung der Anerkennungs- und Qualifikationsverfahren (D, F) und Evaluierung bewährter Verfahrensweisen (D), Entwicklung der Kompetenzbewertung (FIN);
 - Qualitätssicherung in der Berufsbildung durch Einführung von Qualitätszeichen (A), Maßnahmen nach Art der Qualitätsnorm „Investors in People“ (IRL, NL, UK);
 - Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung durch Investitionen in IKT und Zusammenarbeit mit Hochschullehrern (A);
 - Festlegung qualitätsbezogener nationaler Standards und Zielvorgaben (UK).
- **Vorrangstellung für die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern (DK, F, I, N, NL)**
 - Verbesserung ihrer Ausbildung und Einführung neuer Qualifikationen (B-fr, IRL, UK);
 - Einarbeitungsvereinbarungen, ständige berufliche Fortbildung, IKT-Qualifikationen für Lehrer, um sie zum Einsatz von IKT im Unterricht zu befähigen (N, UK).

- **Verbesserung der Dienste der Berufsinformation, Berufsberatung und Berufsorientierung**
 - verstärkte Förderung dieser Dienste (UK), Förderung von Beratungsnetzen und Schaffung neuer Synergien (I, A);
 - Verbesserung der Zugangspunkte, z. B. durch Nutzung der IKT und verschiedener Medien (B-fr, A, S, UK);
 - Verbesserung der Qualifikationen von Berufsberatern (F, S), Entwicklung neuer Qualifikationen bzw. Berufsprofile (DK, E, UK);
 - öffentliches Informationsportal zur Verhinderung einer digitalen Kluft (F);
 - Verbesserung der Reaktionsbereitschaft und Ermöglichung der Lernbeteiligung durch Einbeziehung der Zielgruppen bei der Dienstleistungserbringung (UK).

- **Sicherung und Aufstockung der Finanzierung (IRL, I, A, FIN, UK)**
 - durch eine Fülle finanzieller oder anderer Anreizsysteme für Unternehmen, Gewerkschaften, Einzelpersonen usw. (UK);
 - Veranschlagung der Lernkosten der Teilnehmer (E);
 - Verbesserung der steuerlichen Anreize (I, NL, A);
 - weitere Prüfung (und Entwicklung) individueller Lernkonten (IRL, I, NL, S);
 - Förderung von Tarifvereinbarungen, Bildungsurlaub (F, A) und flexiblen Arbeitszeitregelungen (NL);
 - bessere Mittelausstattung für die Hochschulbildung (FIN).

- **Überwachung der sich ändernden Qualifikationsbedürfnisse und der IKT-Entwicklungen (EL, L, FIN)**
 - Vermittlung von IKT-Kenntnissen für alle (DK, FIN);
 - Sicherung von Standards für IKT-Hilfsmittel und -materialien (L, UK);
 - Entwicklung von eLearning und Investitionen in IKT-Lehrmaterialien und -ausstattung (B-fr, DK, D, E, IRL, P, S, UK), „eUniversität“, virtuelle Hochschule (NL, FIN, UK), zahlreiche IKT-Ziele, z. B. Bewertung der IKT-Kompetenz (UK).

Vorschläge für Maßnahmen – Regionale und lokale Ebene

In den Ländern mit einer föderalistischen oder dezentralen Struktur der Verwaltung und des Bildungs- und Ausbildungssystems (Belgien, Deutschland, Spanien, Italien und Österreich) sind Maßnahmen auf regionaler und lokaler Ebene inhärenter Bestandteil des Ansatzes zum lebenslangen Lernen, obwohl dies in den jeweiligen Berichten bisweilen unterbelichtet wurde. Im Zuge der vor kurzem erfolgten Dezentralisierung widmet auch das Vereinigte Königreich den Entwicklungen auf regionaler und lokaler Ebene verstärkte Aufmerksamkeit, wobei jedes einzelne Regionalparlament diesen Entwicklungen seinen eigenen Stempel aufdrückt. Es wurden neue Aktivitäten in Angriff genommen, die vor allem die Botschaften 5 und 6 betreffen. In anderen Ländern werden ebenfalls Maßnahmen auf lokaler Ebene in Form von Partnerschaften und Netzwerken unterstützt. Frankreich plädiert für die Stärkung lokaler Partnerschaften mit einer ganzheitlichen inneren Organisation. Schweden hat mit EU-Mitteln die Gründung von Partnerschaften gefördert, und Portugal wie auch Italien wollen entsprechend der Lissabonner Empfehlung lokale Lernzentren aufbauen. Belgien, Deutschland und Österreich werden ihre regionalen und lokalen Lernzentren erweitern. Aufgrund neuer Gesetze werden in Dänemark 10 % der für die Erwachsenenbildung vorgesehenen Haushaltsmittel für Lehrpläne bereitgestellt, die lokalen Interessen und Bedürfnissen entgegenkommen. Weitere Vorschläge konzentrieren sich auf örtliche Aktivitäten in den Bereichen Berufsberatung und Berufsorientierung (Spanien, Österreich, Vereinigtes Königreich), Basisqualifikationen (Italien) und gesellschaftlich und geografisch benachteiligte Gruppen (Island und Österreich).

Literaturverzeichnis

Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung / Europäische Kommission. Bericht des Rates der Bildungsminister, Mitteilung der Kommission, KOM(2001) 501 endg., Brüssel.

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen / Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission, KOM (2001) 678 endg., 21. November 2001.

eLearning – Gedanken zur Bildung von Morgen / Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission, KOM(2000) 318 endg., Brüssel.

Europäischer Rat von Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23./24. März 2000.

Europäischer Rat von Santa Maria de Feira. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 19./20. Juni 2000.

Focus on lifelong learning. A review of the reports from civil society on the consultation process on the Commission's memorandum on lifelong learning / European Commission. 10.9.2001, Brussels.

Memorandum über Lebenslanges Lernen / Europäische Kommission. SEK(2000) 1832, 30. Oktober 2000, Brüssel.

Vergleichender Länderbericht. Die Konsultationen zum Memorandum über Lebenslanges Lernen in den Beitrittsländern / Europäische Stiftung für Berufsbildung. Turin, November, 2001.

Weissbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas / Europäische Kommission. KOM(2001) 681 endg., Brüssel.

http://www.europa.eu.int/comm/education/youth/ywp/whitepaper_de.pdf

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen: Analyse der Länderberichte

Cedefop

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2002 – VI, 57 S. – 21 x 29.7 cm

(Cedefop Panorama series ; 22 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0126-4

Kat.-Nr.: TI-42-02-618-DE-C

Kostenlos – 5127 EN –

Das Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission wurde im ersten Halbjahr 2001 zum Anlass für einen Konsultationsprozess in den Mitgliedstaaten genommen. Dieser Prozess sollte möglichst bürgernah und unter Beteiligung der für das lebenslange Lernen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene zuständigen Schlüsselakteure geführt werden.

Die Generaldirektion Bildung und Kultur ersuchte das Cedefop, die von den Mitgliedstaaten und den EWR-Ländern eingegangenen Berichte über den Konsultationsprozess zum Memorandum zu analysieren. Das vorliegende Dokument ist das Resultat dieser Analyse, die als Begleitmaterial zu der eigentlichen Mitteilung dienen soll. Im ersten Abschnitt des vorliegenden Dokuments wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten aus den Berichten hervorgehenden Tendenzen gegeben. Nach einer kurzen Einleitung folgen thematische Analysen aller sechs Grundbotschaften des Memorandums. Mit dem Ziel, weitere Diskussionen anzuregen, schließt der Bericht mit einem Nachwort zu einigen Themen, die – entweder im Memorandum oder in den als Reaktion auf das Memorandum verfassten Berichten – ausführlicher hätten behandelt werden können.

Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen

Analyse der Länderberichte



Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich

5127 DE



AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN
DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

L-2985 Luxembourg

ISBN 92-676-0126-4



9 789289 601269

PANORAMA