

Heft 115

■ **Strategie
für Lebenslanges Lernen
in der Bundesrepublik Deutschland**

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-51-0
2004

Strategie
für Lebenslanges Lernen
in der Bundesrepublik Deutschland

Bonn 2004

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat in ihrer Sitzung am 5. Juli 2004 den Bericht „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland und die beiden Anhänge zu diesem Strategiepapier zustimmend zur Kenntnis genommen.

Gliederungsübersicht

Kurzfassung	5
Langfassung	9
Vorbemerkung	9
Auftrag und Umsetzung	9
A. Verfassungsrechtlicher Rahmen	11
B. Leitlinien für Lebenslanges Lernen	13
B 1 : Definition	13
B 2 : Strategischer Ansatz	13
B 3 : Zielsetzung	14
B 4 : Entwicklungsschwerpunkte	14
C: Lernen in Lebensphasen	17
C 1 : Kinder	17
C 2 : Jugendliche	20
C 3 : Junge Erwachsene	23
C 4 : Erwachsene	26
C 5 : Ältere	28
Schlussbemerkung und Ausblick	31
Glossar	32
Anhang 1	
Ergebnisse der Umfrage zu Lebenslangem Lernen bei Ländern und Bund	35
Anhang 2	
Good-practice-Beispiele	75

Kurzfassung

Ziel der Strategie „Lebenslanges Lernens“ ist es darzustellen, wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann. Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht-formale und informelle Lernen ein. Dabei wird „Lernen“ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.

Auf der Grundlage der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen ist eine Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland nicht im Sinne einer „nationalen kohärenten Strategie“ darstellbar, wohl aber als gemeinsam vereinbarte Strategie für Lebenslanges Lernen, die Aspekte und Zusammenhänge aufzeigt, bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Bund und Ländern besteht.

Die Strategie orientiert sich sowohl an den **Lebensphasen** des Menschen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, als auch an wesentlichen Elementen für Lebenslanges Lernen, die damit **Entwicklungsschwerpunkte** darstellen.

Innerhalb dieses Gerüsts werden realistische und auf Nachhaltigkeit gerichtete Perspektiven entwickelt, die auf den vorhandenen Bildungsstrukturen, Aktivitäten und Erfahrungen aufbauen und einen strukturierten Rahmen Lebenslanges Lernens abstecken, der flexibel und offen für die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung ist.

Entwicklungsschwerpunkte dieser Strategie sind:

- **Einbeziehung informellen Lernens**
- **Selbststeuerung**
- **Kompetenzentwicklung**
- **Vernetzung**
- **Modularisierung**
- **Lernberatung**
- **Neue Lernkultur/ Popularisierung des Lernens**
- **Chancengerechter Zugang.**

Unter den Lebensphasen **Kinder**, **Jugendliche**, **junge Erwachsene**, **Erwachsene** und **Ältere** wird dargestellt, in welcher Weise dort diese Entwicklungsschwerpunkte relevant und damit Teil einer Strategie Lebenslanges Lernens sind.

Durch die Verknüpfung der **Lebensphasen** und **Entwicklungsschwerpunkte** wird gleichzeitig einer Versäulung der Bildungsbereiche entgegengewirkt.

In der „**Kindheit**“ werden die Weichen für chancengerechten Zugang zu Bildung und damit für Lebenschancen gestellt. Hier werden die Grundlagen für lebenslanges Lernen gelegt. Lernmotivation und Lernfähigkeit werden geweckt und gefördert, die Fähigkeiten des Kindes gestärkt und die Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit unterstützt. Zielgruppe sind nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern, andere Bezugspersonen sowie das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Wesentlich sind in dieser Lebensphase z.B. Umfang und Qualität **informellen Lernens**, die **Kompetenzentwicklung** auf der Grundlage neuer Erziehungs- und Bildungspläne, die **Vernetzung** (Kindergärten, Schulen, Eltern, Einrichtung der Jugendhilfe und Jugendarbeit), die **Lernberatung** vor allem der Eltern.

Bei „**Jugendlichen**“ überwiegen schulisch strukturierte Lernprozesse. Fremdorganisierte Lernangebote und die Pflicht zum Lernen prägen deren Lebensabschnitt. Besonders wichtig ist **Kompetenzentwicklung**, d.h. dass die Schule über Fachkompetenz hinaus Basiskompetenzen wie Lern-, Handlungs-, Sozialkompetenz, personale Kompetenzen und Teamfähigkeit vermittelt. Leistungsanforderungen und Abschlüsse werden z.B. durch Bildungsstandards vergleichbar gemacht. Wesentlich ist auch die Fähigkeit, selbstorganisiertes Lernen zu vermitteln und selbständiges Lernen einzuüben (**Selbststeuerung**). Zu nennen sind außerdem die **Lernberatung** als Hilfe bei Lernproblemen und zur Orientierung für die Schule und Berufslaufbahn sowie die Entwicklung einer neuen **Lernkultur**, die den Schulen einen größeren Raum für eigene Entscheidungen und zur Profilbildung gibt. Durch eine Vielzahl von Fördermaßnahmen wird **chancengerechter Zugang** gewährleistet.

Wesentlich in der Lebensphase „**Junger Erwachsene**“, die mit dem Eintritt in die Arbeitswelt einschließlich der beruflichen Erstausbildung beginnt und mit der Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit endet, sind insbesondere die Einbeziehung **informellen Lernens**, die **Selbststeuerung**, die **Kompetenzentwicklung** (soziale, berufliche, kulturelle und persönliche) und die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. Die **Vernetzung** erfolgt vor allem zwischen Schulen, Betrieben, Hochschulen, Verbänden, Arbeitsvermittlung und Weiterbildungseinrichtungen. Durch **Modularisierung** des Angebots wird eine zielgerichtet Erweiterung der individuellen Fertigkeiten ermöglicht und der **chancengerechte Zugang** verbessert. Die **Lernberatung** spielt in Form von Ausbildungs-, Studien- und Weiterbildungsberatung eine wichtige Rolle. **Die Neue Lernkultur** ist hier geprägt durch Praxisnähe und Transferorientierung. Wichtig ist, dass junge Erwachsene den Übergang ins Erwerbsleben nicht als Abschluss des Lernens, sondern als Zwischenstation begreifen.

Die zunehmend von Veränderungen und teilweise von Brüchen bestimmte Lebensphase von „**Erwachsenen**“ macht die Notwendigkeit lebenslangen Lernens besonders deutlich. Sie sind durch die intensive Einbindung in Beruf und Familie in hohem Maße zeitlich beansprucht. Daher sind hier vor allem selbststrukturierbare Angebote (**Selbststeuerung**) bedeutsam. Die in Familie, im Prozess der Arbeit und in der Freizeit durch **informelles Lernen** erworbenen

Qualifikationen werden durch Dokumentation und Anerkennung verwertbar. **Modularisierung** ermöglicht den schrittweisen Aufbau individueller Kompetenzprofile. **Kompetenzentwicklung** in personaler, sozialer und beruflicher Hinsicht können mit Hilfe der Angebote der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung kann weiter entwickelt werden .

Die Lebensphase „**Ältere**“ umfasst Erwachsene, die sich in der Regel in einem Alter nur noch wenige Jahre vor oder bereits im Ruhestand befinden. Die Bedeutung formalen Lernens nimmt ab; die Lernenden haben eine größere Freiheit, selbst zu bestimmen, ob, wie und wofür sie lernen (**Selbststeuerung**). Der Erwerb oder der Erhalt von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung auch im höheren Lebensalter ist eine wesentliche Zielsetzung Lebenslangen Lernens in dieser Lebensphase. Bei der **Kompetenzentwicklung** kommt es weniger auf die Neuentwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten an, sondern mehr auf den Erhalt vorhandener. Das Lernen Älterer übernimmt auch kompensatorische Funktionen, insbesondere für die späte Berufs- bzw. Arbeitsphase, den Ausstieg aus dem Arbeitsleben und den Ausgleich von Defiziten. Gleichzeitig erwerben Ältere neue Kompetenzen, um Erfahrungen und Wissen weiterzugeben oder um ehrenamtliche Funktionen ausüben zu können. Der Abbau altersspezifischer Barrieren in vorhandenen Bildungsangeboten ist Voraussetzung für einen **chancengerechten Zugang** zum Lebenslangen Lernen auch für Ältere.

Es bleibt die Aufgabe der zuständigen Akteure in den Ländern und im Bund, den Rahmen, der mit diesem Strategiepapier abgesteckt ist, je nach ihren bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen auszufüllen. Die Verabschiedung des Berichts in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zeigt, dass die Verantwortlichen bereit sind, die Weiterentwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland offensiv zu betreiben.

Langfassung

Vorbemerkung

Auftrag und Umsetzung

Am 17.06.2002 hatte die Bund-Länder-Kommission beschlossen, ein Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen erarbeiten zu lassen. Dabei sollten die Veränderungen aufgezeigt werden, die in den einzelnen Bildungsbereichen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Weiterbildung) notwendig sind, um Lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden zu lassen. Wichtig war dabei der Kommission die verstärkte Nutzung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens sowie die Einbeziehung der Ergebnisse der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Ausschuss „Bildungsplanung“ hatte darauf hin in seiner Sitzung am 26. September 2002 eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe zur Erarbeitung dieses von der Kommission geforderten "Strategiepapiers Lebenslanges Lernen" eingesetzt und ihren Auftrag dahingehend konkretisiert, dass neben einer Begriffsbestimmung für Lebenslanges Lernen die Aktivitäten des Bundes und der Länder im Kontext Lebenslangen Lernens als Grundlage gemeinsamen Handelns sowie die einschlägigen Aktionen auf europäischer Ebene analysiert und darauf aufbauend Vorschläge für die Strukturierung der Förderaktivitäten gemacht werden.

Diese Arbeitsgruppe hat auftragsgemäß am 20.2.2003 und erneut mit Datum vom 8.4.2003 einen Zwischenbericht vorgelegt, der den konzeptionellen Ansatz der Arbeitsgruppe und das Arbeitsprogramm zur Umsetzung beschreibt. Die Arbeitsgruppe hat Experten angehört, die Literatur ausgewertet und eine Umfrage bei den Ländern zum Lebenslangen Lernen durchgeführt; gleichzeitig hat der Bund die Bundesressorts befragt. Der Bericht der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens hat zum Zeitpunkt des Abschlusses der Arbeiten für die Vorlage des Strategiepapiers noch nicht vorgelegen. Die hier zu erwartenden Anregungen und Empfehlungen werden in einem anderen Zusammenhang zu bewerten und einzubringen sein.

In das Papier sind die bereits laufenden zahlreichen Initiativen zur Förderung des lebenslangen Lernens eingeflossen. Wegen der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland und der pluralen Struktur der Bildungslandschaft sind solche Aktivitäten allerdings oftmals weder flächendeckend noch gleichmäßig in der Umsetzung.

Die Arbeitsgruppe hat dies bei der Darstellung ihrer Überlegungen berücksichtigt und häufig Formulierungen gewählt, die sowohl Sachstandsdarstellungen als auch Handlungsoptionen sind. Auf einen Katalog konkreter Forderungen oder Handlungsempfehlungen hat die Arbeitsgruppe verzichtet, da es Aufgabe der zuständigen Akteure ist, je nach ihren bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen zu entscheiden, in welcher Weise und in welchem Umfang sie tätig werden. Die Arbeitsgruppe hält diese Art der Darstellung dem bereits erreichten Stand der Umsetzung der Konzeption des lebenslangen Lernens in den Ländern und den Förderprogrammen des Bundes für angemessen. Sie ist auch für die Darstellung des Entwicklungsstandes des lebenslangen Lernens in Deutschland in internationalen Zusammenhängen geeignet.

Der Anhang stellt die Ergebnisse der Umfrage bei Ländern und Bund in zusammengefasster Form dar und gliedert sie zur Übersichtlichkeit entsprechend dem Aufbau des Strategiepapiers (biografischer Ansatz und Entwicklungsschwerpunkte). Es wird damit beispielhaft dokumentiert, dass Länder und Bund bereits umfangreiche Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens durchführen. Den aufgezeigten Beispielen könnten weitere hinzugefügt werden, was jedoch für den Sinn und Zweck des Papiers nicht zwingend ist und in der zur Verfügung stehenden Zeit auch nicht möglich war.

Es ist beabsichtigt, das breite Spektrum der mehr als zweihundert angegebenen Maßnahmen und Projekte systematisch aufzuarbeiten, durch die Länder nochmals überprüfen und ergänzen zu lassen und dieses breite Kompendium der Aktivitäten der Länder und des Bundes im Kontext lebenslangen Lernens zusammen mit der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zu erarbeitenden Literaturobwertung für eine Veröffentlichung zu einem späteren Zeitpunkt im Herbst dieses Jahres verfügbar zu machen.

A

Verfassungsrechtlicher Rahmen

In der Bundesrepublik Deutschland liegt nach dem Grundgesetz die Zuständigkeit für die Inhalte und die Gestaltung des Bildungssystems weitgehend bei den Ländern und in Teilen beim Bund. Für Kindergärten, vorschulische Erziehung, Schulen einschließlich des schulischen Teils der beruflichen Ausbildung, den überwiegenden Teil des Hochschulwesens, ferner für die allgemeine und kulturelle sowie Teile der beruflichen Weiterbildung sind die Länder zuständig. Der Bund hat die Rahmenkompetenz für die Hochschulen und ist zuständig für die Ausbildungsförderung sowie den außerschulischen Teil der beruflichen Ausbildung. Außerdem ist er für die berufliche Weiterbildung im Rahmen seiner Zuständigkeit für das Wirtschafts- und Arbeitsrecht verantwortlich.

Unberührt dieser verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten besteht ein breiter Konsens über die Ziele, die das Bildungswesen im Hinblick auf die schnellen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Wandlungsprozesse anstreben muss. Dies gilt auch für Lebenslanges Lernen. Die Hinführung der Menschen zu Lebenslangem Lernen, die Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen und eine Bildungsstruktur, die erfolgreiches Lernen ermöglicht, sind in allen Ländern und beim Bund übereinstimmende Ziele der Politik.

Eine Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland ist nicht im Sinne einer „nationalen kohärenten Strategie“ darstellbar, wohl aber als gemeinsam vereinbarte Strategie für Lebenslanges Lernen, die Aspekte und Zusammenhänge aufzeigt, bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Bund und Ländern besteht.

Lebenslanges Lernen ist damit sowohl Leitlinie als auch ein Ziel der Bildungspolitik.

B

Leitlinien für Lebenslanges Lernen

B 1 : Definition

Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird "Lernen" verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.

B 2 : Strategischer Ansatz

Die Definition Lebenslangen Lernens legt es nahe, eine Strategie an der Biographie des Menschen zu orientieren. In jeder Lebensphase lernt der Mensch aus unterschiedlichen Gründen, in unterschiedlicher Weise, an unterschiedlichen Orten. Lebenslanges Lernen läuft nicht nur in Institutionen ab, sondern schließt neben Phasen formalen und nicht-formalen Lernens in Institutionen (teils vorgeschrieben, wie z.B. in der Schule, teils freiwillig, wie z.B. in Weiterbildungseinrichtungen oder Hochschulen) auch *nicht-formales* und *informelles Lernen* an verschiedenen Lernsituationen und Lernorten ein (Familie, Beruf, Freizeit usw.).

Lebenslanges Lernen ist weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen, d.h. Lernen, bei dem der Lernende durch ein vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten steuert. Das gilt selbst in der frühen Kindheit, in der Eltern weitgehend den Bildungsweg bestimmen. Dieses *selbstgesteuerte Lernen* beinhaltet die Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ebenso wie das Selbstorganisieren von Lernen. Es setzt gerechte *Zugangsmöglichkeiten* und kompetente *Lernberatung* voraus.

Die sinnvolle und effiziente Nutzung der Lernangebote und Lernmöglichkeiten hat die Entwicklung der individuellen *Lernkompetenz* sowie eine entsprechende Infrastruktur zur Voraussetzung. Diese Infrastruktur muss sowohl hinsichtlich der einzelnen Bildungsstufen (Kindergarten, Schule, Ausbildung, Weiterbildung) als auch der Lernangebote und Lernmöglichkeiten der gleichen Ebene vernetzt sein (*vertikale bzw. horizontale Vernetzung*); die Angebote müssen aufeinander aufbauen und sich ergänzen (*Modularisierung*). Eine den Erfordernissen und den Wünschen der Menschen entsprechende *Kultur des Lernens*, die Lernen für alle Altersstufen und Bevölkerungskreise interessant und attraktiv macht (*Popularisierung des Lernens*), fördert die Motivation und die Bereitschaft des Einzelnen zu lebenslangem Lernen.

Damit sind diejenigen Aspekte benannt, die beim Lernen in allen Lebensphasen wesentliche Elemente und damit Entwicklungsschwerpunkte einer Strategie lebenslangen Lernens darstellen. In Verbindung mit den Lebensphasen stellen die Entwicklungsschwerpunkte ein Gerüst dar, in das sich die Aktivitäten aller am Prozess lebenslangen Lernens Beteiligten einfügen lassen.

B 3 : Zielsetzung

Ziel einer Strategie lebenslangen Lernens ist es darzustellen, wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann (erweitertes Lernverständnis und Entwicklung einer breiten Lernkultur und einer Lerngesellschaft).

B 4 : Entwicklungsschwerpunkte

Einbeziehung informellen Lernens

Lebenslanges Lernen für alle kann nicht durchgängig in formalen institutionalisierten Bildungsveranstaltungen organisiert und gefördert werden. Da die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen entwickeln, muss das informelle Lernen wesentlich in die Förderung lebenslangen Lernens einbezogen werden. Ler-

nen in und außerhalb von Institutionen soll sich wechselseitig ergänzen; ihr Zusammenwirken soll zu einem erweiterten Verständnis Lebenslangen Lernens führen.

Selbststeuerung

Lernen entwickelt sich im Lebenslauf individuell-biographisch verschieden und beruht auf unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernmilieus, Lernbedürfnissen und Lernanlässen. Daher kann es zunehmend nur von den Lernenden selbst angemessen gesteuert werden. Sie nutzen dabei teilweise fremdorganisierte Angebote, teilweise organisieren sie ihre Lernprozesse selbst.

Kompetenzentwicklung

Das selbstständige Erschließen des jeweils aktuell benötigten Wissens durch gezieltes recherchierendes Erarbeiten und Nutzen einschlägigen gespeicherten Wissens wird zunehmend wichtiger. Dies erfordert auch die breite Entwicklung der Kompetenz zur zielführenden Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie. "Bildungsstandards" legen heute fest, was Schüler jeweils auf bestimmten Stufen ihrer Schullaufbahn können sollen. Auch das nachschulische Weiterlernen zielt wesentlich auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung muss daher für die Förderung Lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein.

Vernetzung

Um alle Lernangebote und Lernmöglichkeiten sinnvoll und effizient nutzen zu können, ist es weiter erforderlich, eine entsprechende Infrastruktur bereit zu stellen, die nicht nur fremdorganisiertes, sondern auch selbstorganisiertes Lernen ermöglicht. Für die Entwicklung eines erweiterten Verständnisses von Lebenslangem Lernen sind keine neuen Institutionen erforderlich, die bestehenden Institutionen müssen jedoch vernetzt und in ihren Funktionen an die Erfordernisse Lebenslangen Lernens angepasst werden. Sowohl die einzelnen Bildungsstufen als auch die Bildungsangebote und -möglichkeiten auf einer Ebene (auch informelle und nichtinstitutionalisierte) müssen verstärkt aufeinander bezogen sein (vertikale und horizontale Vernetzung). Die Bildungsinstitutionen müssen für die Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens offen sein.

Modularisierung

Lernangebote in modularer Form und Lernmaterialien, die auf lernanregende Fragen, Themen und Probleme zielen, erleichtern den Lernenden die Ausrichtung der Lernprozesse nach ihren Bedürfnissen.

Lernberatung

Das stärker selbstgesteuerte Lernen mit kompatiblen Modulen in institutionsübergreifenden Lernnetzwerken stellt Anforderungen an Lernmotivation und Lernfähigkeit, denen viele Menschen nur mit Hilfe einer offenen und kompetenzentwickelnden Lernberatung entsprechen können.

Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens

Wirksames kompetenzentwickelndes Lernen erfordert Anregung und Ermutigung. Es ist eine motivierende Popularisierung des Lernens unter Einbeziehung der Medien mit dem Ziel der Entwicklung einer neuen Lernkultur nötig. Eine Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens für alle muss dazu beitragen, das Zurückbleiben des Lernens hinter der zunehmenden Komplexität der Verhältnisse und ein Versagen vor den wachsenden Verstehens- und Problemlösungsanforderungen aufzufangen.

Chancengerechter Zugang

Der Zugang zu lebenslangem Lernen ist eine entscheidende Voraussetzung für das Leben in einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten Gesellschaft, in der Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb sowie eine sozial verantwortliche Anwendung von Wissen und Kompetenzen immer größere Bedeutung erhalten. Zu keinem Zeitpunkt seiner Bildungsbiographie darf jemand aus dem Lern- und Bildungsprozess ausgeschlossen werden. Für den Erfolg der neuen Lernkultur sind Rahmenbedingungen erforderlich, die einen chancengerechten Zugang für alle, insbesondere auch bildungsfernere Menschen, zu den Möglichkeiten lebenslangen Lernens eröffnen.

C

Lernen in Lebensphasen

Die dargestellten acht Entwicklungsschwerpunkte haben nicht in jeder Lebensphase den gleichen Stellenwert, weil die Lernumfelder und die Akteure unterschiedlich sind. Im Folgenden wird dargestellt, in welcher Weise Entwicklungsschwerpunkte jeweils in den einzelnen Lebensphasen relevant und damit Teil einer Strategie Lebenslangen Lernens sind. Zwischen den Lebensphasen gibt es fließende Übergänge und zwischen den Entwicklungsschwerpunkten Überlappungen. Hierdurch wird das Prinzip der Kontinuität des Lebenslangen Lernens betont und einer „Versäulung“ der Bildungsbereiche entgegen gewirkt.

C 1 : Kinder

Kindesalter wird hier verstanden als die Zeitspanne bis zum 10. Lebensjahr.

Die Grundlagen für Lebenslanges Lernen werden in der frühen Kindheit und im Grundschulalter gelegt. Gerade die frühe Kindheit ist eine besonders lernintensive Zeit für die Bildungsbiografie jedes Menschen. Hier werden Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen gestellt. Lernmotivation und Lernfähigkeit als Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen müssen geweckt und gefördert werden.

Kleinkinder werden in der Regel überwiegend in der Familie erzogen, auch wenn zunehmend bereits vor dem 3. Lebensjahr unterschiedliche ergänzende Betreuungsformen nachgefragt werden. Ab dem 3. Lebensjahr treten die Kindertageseinrichtungen hinzu, in der Regel der Kindergarten. Mit dem 5. bzw. 6. Lebensjahr beginnt der Schulbesuch.

Zielgruppe für Lebenslanges Lernen in dieser Phase sind nicht nur die Kinder selbst, sondern auch die Eltern und andere Bezugspersonen, denn vor allem

in den ersten Lebensjahren finden Lernprozesse in der Interaktion mit diesen Bezugspersonen statt. Gesellschaftliche Entwicklungen, wie

- der Wandel bei der Wahrnehmung der elterlichen Verantwortung für die Erziehung,
 - geänderte Familienverhältnisse,
 - der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
 - die Aufgabe, alle Gruppen zu integrieren,
- haben Auswirkungen auf die Strategieüberlegungen.

In keiner Lebensphase ist der Umfang des informell Gelernten größer und dessen Qualität wichtiger als in den ersten Lebensjahren. Die Verantwortung dafür, was Kinder lernen, liegt in erster Linie bei den Eltern und den anderen Bezugspersonen, aber auch bei den Erzieherinnen und Erziehern sowie den Lehrkräften der Primarstufe. Sie alle müssen dafür sorgen, dass die Kinder ein Lernumfeld vorfinden, das ihre Entwicklung anregt und fördert.

Einbeziehung
informellen
Lernens

Es gilt, die natürliche kindliche Neugier zu bestärken. Wenn im Jugend- und Erwachsenenalter eigenverantwortlich und selbstgesteuert gelernt werden soll, so muss dieses Verhalten, insbesondere das Lernen lernen, bereits im Kindesalter gefördert werden. Selbststeuerung ist ein Prinzip und ein Ziel, das sowohl von Eltern und Lehrenden als auch in Spielen, Lehr- und Lernmaterialien sowie in allen Vermittlungssituationen umgesetzt wird.

Selbst-
steuerung

Die Angebotsqualität in Kindergarten und Schule wird konsequent verbessert. Neue Erziehungs- und Bildungspläne für den Elementarbereich enthalten nicht mehr nur Empfehlungen, sondern verbindliche Vorgaben für Bildungsziele, wie z.B. Stärkung der Fähigkeiten des Kindes, Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit, Entwicklung der Lernkompetenz durch spielerisches Einüben der Fähigkeiten, Wissen zu erwerben, zu organisieren und anzuwenden, Entwicklung der sprachlichen, sozialen und motorischen Kompetenzen, Erweiterung der musisch-kreativen Förderschwerpunkte durch Vermittlung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, Umgang mit Medien. Die neuen Anforderungen bedingen eine entsprechende Qualifizierung des pädagogischen Personals im Rahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung.

Kompetenz-
entwicklung

Eltern wird die Möglichkeit geboten, den Lernprozess im Kindergarten und in der Grundschule mit zu gestalten. Kindergarten und Grundschule arbeiten mit dem sozialen Umfeld, mit den Einrichtungen der Jugendarbeit und der Jugendhilfe zusammen. Abgestimmte Bildungspläne zwischen Elementarbereich und Primarbereich fördern einen kontinuierlichen Lernprozess. Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule wird durch die Zusammenarbeit der Einrichtungen unterstützt.

Vernetzung

Im Kindesalter ist es besonders wichtig, dass neue Lernschritte auf vorangegangenen aufbauen und entsprechend den Anlagen der Kinder flexibel einsetzbar sind. Lernmodule werden im Elementarbereich ebenso Teil der Erziehungs- und Bildungspläne, wie sie es in den Lehrplänen des Primarbereichs sind. Sowohl in Kindertagesstätten als auch anschließend in der Grundschule werden Lernangebote an Kinder differenziert nach ihren individuellen Lernbedürfnissen und -erfordernissen organisiert und gestaltet.

Modularisierung

Entscheidende Voraussetzung für zielgerichtetes informelles Lernen der Kinder ist die Vorbereitung der Eltern auf ihre Erziehungsaufgabe und die Unterstützung bei der Erziehung zum lebenslangen Lernen. Dazu gehört ein breites Bildungsangebot für Eltern, das vor allem von den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung bereitgehalten wird, aber auch durch die Schule Unterstützung findet. Schon Hebammen und Kinderärzte weisen Eltern auf Möglichkeiten der Frühförderung, Erziehungsberatung und Familienbildung hin. Der Ausgleich von Defiziten bei den Eltern (z.B. Kenntnisse in der deutschen Sprache) hilft bei der Integration der Kinder. Kinderkrippen und andere Formen der frühkindlichen Betreuung ergänzen das Elternhaus. In der Grundschule beraten die Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern die Kinder. Die Diagnosefähigkeit des pädagogischen Personals ist Voraussetzung für wirksame Fördermaßnahmen. Bei der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn am Ende der Grundschulzeit ist eine individuelle Schullaufbahnberatung für die Entscheidung der Eltern von großer Bedeutung.

Lernberatung

Im Elementarbereich werden Freude und Neugier der Kinder zu lernen genutzt und ihr Lernen gezielt gefördert und intensiviert. Der Primarbereich kann darauf aufbauen und die Grundlagen für lebenslanges Lernen systematisch vermitteln. Der Ausbau der verlässlichen Halbtagsgrundschule und von Ganztags-schulangeboten unterstützt dies wirkungsvoll.

Neue
Lernkultur
Popularisierung
des Lernens

Ein chancengerechter Zugang zur Förderung Lebenslangen Lernens, die der Kindergarten bietet, ist in der Regel gegeben. Die überwiegende Zahl der Kinder eines Geburtsjahrganges besucht auf freiwilliger Grundlage den Kindergarten. Die Verbesserung der Kompetenzentwicklung für alle Kinder ist eine wesentliche Voraussetzung für chancengerechten Zugang zum Lebenslangen Lernen. Für Kinder, die eine besondere Unterstützung benötigen, z.B. wegen einer Behinderung oder wegen unzureichender Deutschkenntnisse, werden durch differenzierende Unterrichtsgestaltung, individuelle Lernpläne und spezielle Fördermaßnahmen Lernbarrieren abgebaut.

Chancengerechter Zugang

C 2 : Jugendliche

Im Jugendalter überwiegen schulisch strukturierte Lernprozesse. Deshalb liegt in dieser Lebensphase dort der Schwerpunkt der Maßnahmen zur Förderung Lebenslangen Lernens.

Die Situation der Jugend unterscheidet sich von der früheren Generationen. Für Jugendliche spielt heute die Schule eine wesentlich stärkere Rolle als früher (vermehrter Besuch weiterführender Schulen, gestiegene Leistungsanforderungen); ihr Berufs- und Praxisbezug ist geringer, sie neigen stärker zur Individualisierung, sind stärker konsumorientiert, aber später ökonomisch selbstständig. Sie sind milieubezogen sehr unterschiedlich und daher als Gruppe nicht einheitlich zu definieren. Lernen hat für sie in erster Linie die Bedeutung, die Optionen der Lebenschancen zu verbessern. Dabei ist von großer Bedeutung, über welche Bildungsressourcen das Elternhaus verfügt und welchen Erziehungsstil die Eltern haben. Ein Erziehungsstil, der fördert und fordert, animmt und lenkt, motiviert dazu, Eigenverantwortung zu übernehmen und Selbstbewusstsein zu entwickeln, und fördert Lebenslanges Lernen.

Informelle Bildungs- und Lerneinflüsse werden in die Arbeit der formalen Bildungsinstitutionen einbezogen. Die Nutzung informellen Lernens wird verstärkt eingeübt. Außerschulische Lernorte wie Vereine, Einrichtungen der Jugendarbeit und Betriebe ergänzen und regen Lernprozesse an, auf die im Rahmen der Erziehung zu Lebenslangem Lernen in den formalen Bildungseinrichtungen reagiert wird. Neue Lehr- und Lernmethoden nutzen das informell Gelernte durch erfahrungsnahe Problemstellungen sowie durch authentische Situatio-

Einbeziehung informellen Lernens

nen aus der jugendlichen Erlebniswelt und steigern so die Lern- und Leistungsmotivation. Wettbewerbe und außercurriculare Aktivitäten auf allen Gebieten fördern das Lernen über die Schule hinaus. Auch für die Beschäftigungsfähigkeit ist die Nähe des Lernens zur Praxis und zum gesellschaftlichen Leben wichtig.

Das Jugendalter ist geprägt von überwiegend fremdorganisierten Lernangeboten und von der Pflicht zum Lernen, die von den formalen Bildungsinstitutionen ausgehen. Im Rahmen der Erziehung zu lebenslangem Lernen ist es deshalb eine ganz wichtige Aufgabe der Schule, auch die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen zu vermitteln, das selbstständige Lernen einzuüben und die natürliche Lust junger Menschen, lernen zu wollen, wach zu halten und zu fördern. In den neuen Lehrplänen ist der Gedanke lebenslangen Lernens ausdrücklich verankert. Differenzierende Bildungsangebote, die unterschiedliche Begabungen und Leistungsfähigkeiten berücksichtigen, fördern Lern- und Leistungsinteresse. Differenzierende Didaktik und Methodik für unterschiedliche Adressaten sowie die aktive Einbeziehung der Jugendlichen in den Lernprozess fördern die Bereitschaft zum Lernen.

Selbst-
steuerung

Das Bildungsangebot wird ständig aktualisiert und erweitert, die Bildungsinhalte den Erfordernissen lebenslangen Lernens angepasst. Lernkompetenz, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenzen und Teamfähigkeit werden als Basiskompetenzen ebenso vermittelt wie Fachkompetenzen. Der Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ist Bestandteil aller Unterrichtsbereiche. Leistungsanforderungen und Abschlüsse werden verstärkt vergleichbar gemacht (z.B. Bildungsstandards).

Kompetenz-
entwicklung

Eltern und Schule werden zur verstärkten Zusammenarbeit aufgefordert. Eine Kooperation der Eltern mit der Schule wirkt sich positiv auf die Lernbereitschaft Jugendlicher aus. Lernhemmende Erziehungsprobleme können durch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus mit den Einrichtungen der Jugendhilfe abgebaut werden. Durch die vertikale Vernetzung der Bildungseinrichtungen (Schule, Berufsausbildung, Hochschule, Fort- und Weiterbildung) wird eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen geschaffen. Der erfolgreiche Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung ist für das lebenslange Lernen von entscheidender Bedeutung. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen der unterschiedlichen Bildungswege ist am Interesse einer optimalen Förderung der Jugendlichen orientiert. Das Schulsystem ist auf

Vernetzung

Durchlässigkeit angelegt, Fördermaßnahmen erleichtern die Übergänge. Die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen ergänzt das schulische Lehrangebot. Durch verstärkte Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft werden die Berufsorientierung verstärkt und die Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit erhöht. Damit wird die Grundlage für weitere Lernmotivation gelegt.

Eine Modularisierung von Bildungsangeboten für Jugendliche ist dem System der aufeinander bezogenen bzw. aufeinander aufbauenden Schularten und Abschlüsse im Prinzip bereits immanent. Lerncurricula werden verstärkt in modularer Form angeboten. Zusätzliche Lernmodule, insbesondere im außerschulischen Bereich, können individuell ergänzend gewählt werden.

Modularisierung

Lernberatung in der Schule als Hilfestellung bei Lernproblemen und Lernhindernissen oder als Hinweis zur Ergänzung des in der Schule Gelernten, Schullaufbahnberatung als Orientierungsberatung helfen den Lernenden bei der optimalen Nutzung der schulischen Lernangebote. Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe sind sowohl bei der Prävention als auch bei der Bewältigung von Krisensituationen von Bedeutung. Wichtig ist eine Vernetzung der Beratungsdienste mit dem Ziel, in jedem Einzelfall individuelle Lösungen zu erarbeiten. Dies gilt in besonderem Maß für die Berufsberatung, denn eine interessens- und begabungsadäquate Berufswahl sowie eine anregungsintensive berufliche Umwelt sind Schlüssel für den Aufbau nachhaltiger Lerninteressen.

Lernberatung

Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit wird ein positives Image einer „Lern- und Leistungskultur“ unterstützt. Die Idee des „Lebenslangen Lernens“ ist populär zu machen. Da das Thema „Bildung“ inzwischen einen höheren Stellenwert hat, wird dies künftig leichter gelingen. Die Lehrenden werden gezielt für die neuen Anforderungen Lebenslangen Lernens aus- und weitergebildet. Das Ansehen des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit wird aufgewertet. Schulen erhalten einen größeren Spielraum für eigene Entscheidungen und zur Entwicklung eines eigenen Profils. Lehr- und Lernmittel werden an die Erfordernisse Lebenslangen Lernens angepasst.

Neue
Lernkultur

Popularisierung
des Lernens

Ein chancengerechter Zugang wird durch eine Vielzahl von Maßnahmen gewährleistet, wie z.B. den Ausbau der Ganztagsbetreuung, durch Förderunterricht für langsam lernende Schüler, Sprachlernklassen für Migranten, Eingliederungskonzepte für Behinderte, Angebote zur Nachholung von Schulabschlüssen.

Chancen
gerechter
Zugang

C 3 : Junge Erwachsene

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter ist in zunehmendem Maße ein fließender Prozess geworden. Die Lebensphase „Junge Erwachsene“ erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und beginnt mit dem Eintritt in die Arbeitswelt, einschließlich der beruflichen Erstausbildung. Sie wird hier verstanden als Lebensphase bis zur Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit. Diese Zeitspanne wird individuell sehr unterschiedlich ausgefüllt. In Bezug auf Bildungswege, Ablösung von der Herkunftsfamilie und Übernahme von finanzieller und gesellschaftlicher Verantwortung erhöht sich die Eigenverantwortlichkeit. Die Weichenstellungen in diesem Lebensabschnitt erweisen sich als besonders persönlichkeitsbildend und prägend für die weitere berufliche Zukunft. Erfahrungen, die in diesem Lebensalter gemacht werden, formen auch in dieser Phase das Verhältnis zum Lernen. Ein erfolgreicher Übergang im Sinne von lebenslangem Lernen ist erreicht, wenn junge Erwachsene den Übergang ins Erwerbsleben nicht als Abschluss des Lernens, sondern als Zwischenstation begreifen. Das gilt auch für diejenigen jungen Erwachsenen, die den Übergang in das Erwerbsleben nicht im ersten Anlauf erreichen.

In diesem Zeitraum sind als Bildungsinstitutionen besonders relevant: die Schule, der Ausbildungsbetrieb und die Hochschulen. Darüber hinaus haben die jeweilige familiäre Situation, soziale Milieus und gesellschaftliche Trends starken Einfluss auf Wahl und Ausgestaltung der Übergangsphase von der Schule ins Berufsleben.

Das junge Erwachsenenalter zeichnet sich durch vielfältige Aktivitäten in sozialen, beruflichen, kulturellen und persönlichen Bereichen aus. Diese beziehen sich auf Engagements im Vereinsleben, in Gewerkschaften, Parteien und karitativen Vereinigungen ebenso wie auf das Sammeln persönlicher Erfahrungen durch Reisen, die Nutzung der neuen Medien oder auf soziale Gruppenaktivi-

Einbeziehung
informellen
Lernens

täten. Die hierbei erworbenen Kompetenzen sind ein wichtiges Fundament für weitere Bildungsprozesse. Informelles Lernen wird durch gezielte Unterstützung von Infrastrukturmaßnahmen weiterentwickelt. Auch die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen fördert Lebenslanges Lernen. Auf diese Weise können die besonderen Rahmenbedingungen von Personen mit diskontinuierlicher Bildungsbiographie berücksichtigt und berufsbezogene Qualifikationen sichtbar gemacht werden. Derartige Dokumentationen können zur Motivation der betroffenen Personen beitragen und die Wiederaufnahme von Bildungsprozessen unterstützen. Bildungsorganisationen greifen verstärkt informelle Lernaktivitäten auf und sichern diese mit flankierenden Maßnahmen ab.

Die zunehmende Eigenverantwortung von Individuen bezieht sich auch auf die Selbststeuerung von Lernprozessen. Selbstlerntechniken werden verfeinert, insbesondere für das Lernen außerhalb der formalen Bildungsprozesse. Lernenden und Lerner werden dadurch verstärkt angeregt, zielgerichtet Lernmethoden, Lernformen und Lerninhalte zu kombinieren, um selbstgesetzte Lernziele zu erreichen.

Selbst-
steuerung

Damit in und nach der Übergangsphase von der Schule in das Arbeitsleben das lebenslange Lernen ein selbstverständlicher Teil des täglichen Lebens bleibt, wird auch in Ausbildung und Studium die personale, soziale und berufliche Handlungskompetenz vermittelt. Hierzu tragen vor allem transferorientierte Bildungsangebote wie begleitete Praktika, Projektunterricht, Lerninseln u.s.w. bei. Zur Stärkung persönlicher Entwicklungsprozesse und auch, um diese für potentielle Arbeitgeber transparent zu machen, werden zunehmend Kompetenzen dokumentiert. Bei formalen Bildungsgängen werden aussagekräftige und vergleichbare Zertifikate verliehen.

Kompetenz-
entwicklung

Um die vorhandenen Ressourcen noch besser als bisher zu bündeln und für die Individuen möglichst reibungslose Übergänge zwischen den Bildungsbereichen zu ermöglichen, wird die bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit gestärkt. Hier sind vor allem Kooperationen zwischen Schulen, Betrieben, Hochschulen, Verbänden, Arbeitsvermittlung und Weiterbildungseinrichtungen relevant.

Vernetzung

Ein breit gefächertes Portfolio an Qualifikationen ist eine Grundvoraussetzung für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung. Entsprechende Module

Modulari-
sierung

werden entwickelt. Eine transparente Darstellung der Module ermöglicht eine zielgerichtete Erweiterung der individuellen Fertigkeiten.

Da im jungen Erwachsenenalter die eigenen Lern- und Lebensziele häufig noch offen sind, ist in dieser Lebensphase eine kompetente Lernberatung von zentraler Bedeutung. Über die Klärung der individuellen Fähigkeiten und Ziele durch das soziale Umfeld, die Familie oder die Betreuung in Vereinen hinaus ist eine spezifische Lernberatung schon in der Schule, dann aber auch in den Ausbildungszusammenhängen oder in der Sozialbetreuung notwendig. Ausbildungs-, Studien- und Weiterbildungsberatung ermöglicht jungen Erwachsenen, unterschiedliche Bildungswege zu erkennen, Handlungsoptionen zu entwerfen und die Bildungsbiografien langfristig eigenverantwortlich zu planen.

Lernberatung

Da sich im jungen Erwachsenenalter das Lernen zu einem großen Teil im Rahmen von staatlichen Bildungsinstitutionen (Berufsschule, Hochschule) vollzieht, kommt der Ausgestaltung des Unterrichtsgeschehens im Sinne einer neuen Lernkultur besondere Bedeutung zu. Praxisnähe, Transferorientierung und die Einbindung der Lerninhalte in übergreifende Zusammenhänge wirken der Begrenzung auf „träges Wissen“ entgegen und erhalten die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Auch für Weiterbildungsveranstaltungen werden neue Lernkulturen entwickelt, die der besonderen Situation junger Erwachsener entsprechen. Motivation und Sensibilisierung für diese Lernprozesse kann insbesondere auch über Lernfeste, Auszeichnungen und Wettbewerbe gestärkt werden.

Neue
Lernkultur

Popularisierung
des Lernens

Die Bildungsteilhabe aus bildungsfernen Gruppen wird gestärkt. Übergänge aus dem beruflichen Bereich zum Studium sowie zu weiterführenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen werden erleichtert. Das Angebot von berufsintegrierten sowie konsekutiven Studiengängen wird ausgeweitet. Insbesondere für junge Erwachsene ohne Schulabschluss und für Berufsausbildungsabbrecher werden Unterstützungs- und Anreizsysteme weiter entwickelt, um ihnen einen chancengerechten Zugang zum lebenslangen Lernen zu sichern.

Chancen-
gerechter
Zugang

C 4 : Erwachsene

Lernen im Erwachsenenalter ist institutionell weniger geprägt als in den vorgelegerten Lebensphasen und muss deshalb weitgehend eigenverantwortlich innerhalb der jeweiligen Lebensumstände verwirklicht werden. Das Erwachsenenalter stellt sich als eine zunehmend von Veränderungen und teilweise von Brüchen bestimmte Lebensphase dar (Elternzeit, unterschiedliche berufliche Tätigkeiten, Arbeitslosigkeit, Mobilitätsanforderungen, etc.).

Informelles Lernen in Familie, Beruf und Freizeit führt zu persönlich und gesellschaftlich nützlichen und verwertbaren Qualifikationen. Deren Zertifizierung und Anerkennung wird das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen erleichtern sowie Arbeitslosigkeit besser vorbeugen. Der Wiedereinstieg in das Berufsleben nach Elternzeiten oder Arbeitslosigkeit wird verbessert. Für die Elternzeit werden mit Hilfe der IuK-Technologien verbesserte Angebote in Zusammenarbeit mit Unternehmen geschaffen, die es ermöglichen, erworbene Fachkompetenzen im erlernten und studierten Beruf zu erhalten und auszubauen. Lernförderliche Arbeitsstrukturen und das Lernen im Prozess der Arbeit unterstützen und ermöglichen informelles Lernen zur kontinuierlichen Erweiterung der Kompetenzen für die Bewältigung der sich ständig verändernden Bedingungen in der Lebens- und Arbeitswelt. In der Freizeit wird das Ehrenamt in Vereinen, Verbänden, Netzwerken u.a. eine Vielzahl an Lerngelegenheiten ermöglichen, deren Zertifizierung zusätzliche Anreize zum bürgerstaatlichen Engagement schafft.

Einbeziehung
informellen
Lernens

Durch die intensive Einbindung in Beruf und Familie sind Erwachsene in hohem Maße zeitlich beansprucht. Selbststrukturierbare Angebote des Fernunterrichts, bzw. des computergestützten Lernens ermöglichen auch in dieser Phase den Erwerb von Kompetenzen durch zeitliche Flexibilität. Bibliotheken nutzen ihre Möglichkeiten als Selbstlernzentren und unterstützen, wie auch Betriebe, Lernende beim nicht-formalen Wissenserwerb. Auch Regelungen zur Freistellung von der Arbeit zum Zwecke der Weiterbildung durch Gesetz, Tarifvertrag, Betriebsvereinbarung z.B. mit Hilfe von Lernzeitkonten, schaffen Zeit für selbstgesteuertes Lernen.

Selbst-
steuerung

Die Angebote der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung orientieren sich grundsätzlich am Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es geht dabei um eine Vielfalt von personalen, sozialen und beruflichen Kompetenzen. Neben der Berufsfähigkeit ist auch die Werteorientierung und die gesellschaftliche Verantwortung Zielsetzung der Kompetenzentwicklung

Kompetenz-
entwicklung

In dieser Lebensphase hat Lernen im Arbeitsprozess besondere Bedeutung. Er wird durch Wissens-, Technologie- und Kompetenztransfer so gestaltet, dass Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aller Ebenen ihre Beschäftigungsfähigkeit auch durch informelles und nicht-formales Lernen verbessern können. Innerhalb der Betriebe vernetzen sich Personen und Arbeitseinheiten aufgabenübergreifend. Unternehmen, Bildungseinrichtungen und Arbeitsvermittlung vernetzen sich in einer Form, die den besonderen Umständen Erwachsener entsprechen, d.h. den Anforderungen an Transparenz und Beratung im Kontext vielseitiger, zeitlich bindender, insbesondere familiärer Verpflichtungen entsprechen. Dies ist auch Voraussetzung für eine sinnvolle Nutzung und Weiterentwicklung modularer Lernangebote.

Vernetzung

Module aus formalen Bildungsgängen ermöglichen den schrittweisen Aufbau von individuellen Kompetenzprofilen. Das gilt auch für solche Erwachsene, die nicht alle Teile der Berufsausbildung absolviert haben. Hierdurch können im Erwachsenenalter über einen längeren Zeitraum lebensbegleitend beruflich verwertbare Fertigkeiten erworben werden, die auch der Erhaltung und Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit dienen.

Modulari-
sierung

Ebenfalls von Bedeutung sind:

- die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung
- der Ausbau und die Nutzung der Möglichkeiten des zweiten Bildungswegs
- und die Anrechenbarkeit von Teilen der dualen Berufsausbildung auf Studiengänge.

Die Lernberatung für Erwachsene geht auf sehr unterschiedliche Zielgruppen ein. Sie berücksichtigt die Vielzahl ausgeübter Berufe, die unterschiedlich entwickelten Begabungen, Interessen und Lebenssituationen. Die Beratung ist - ausgerichtet an realistischen Lern- und Berufszielen - behilflich bei der selbstgesteuerten Gestaltung von Lernarrangements durch umfassende Informationen über Möglichkeiten der Weiterqualifizierung und deren Förderung. Die Lernberatung für Erwachsene arbeitet vernetzt, d.h. sie gibt Informationen über Hilfen in besonderen Lebenslagen und vermittelt Kontakte. Sie hilft bei

Lernberatung

Krisen im Lernprozess. Sie leistet dabei bildungsbereichsübergreifende Beratung und Hilfestellung.

Insbesondere im betrieblichen und familiären Alltag werden neue, individuelle und modularisierbare Angebote sowie die verbesserten Möglichkeiten zum informellen Lernen eine neue, motivierende Lernkultur schaffen. Erworbene Kompetenzen werden dokumentiert und honoriert. Popularisierungsmaßnahmen, z. B. medial aufbereitete positive individuelle Lerngeschichten, Lernfeste, betriebliche Wettbewerbe und Weiterbildungspreise, werden so angelegt, dass deutlich wird: „Lernerfolge werden zu Lebenserfolgen: Lernen zahlt sich für die Lernenden aus“. Das gilt auch für die allgemeine und politische Weiterbildung.

Neue
Lernkultur

Popularisierung
des
Lernens

Die Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen in den Prozess Lebenslangen Lernens ist eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Notwendigkeit. Die demografische Entwicklung verstärkt dies. Für bestimmte Zielgruppen werden Alphabetisierungskurse und Maßnahmen zur Erlangung von Schulabschlüssen sowie Integrationskurse angeboten. Gutscheinsysteme, Lernzeitkonten und Bildungssparen können Lebenslanges Lernen fördern.

Chancen-
gerechter
Zugang

C 5 : Ältere

Die Zielgruppe "Ältere" umfasst Erwachsene, die sich in der Regel in einem Alter nur noch wenige Jahre vor oder bereits im Ruhestand befinden. Die bewusste Einbeziehung des Lernens in diesem Lebensabschnitt ist mit neuen Anforderungen an das Lernen und die Integration Älterer in unserer Gesellschaft verbunden. Ein neues Altersbild wird zur Selbstverständlichkeit, das den älteren Menschen nicht als ein den Sozialstaat belastendes und von der Entwicklung der Gesellschaft ausgegrenztes, sondern als ein die Gesellschaft förderndes Mitglied betrachtet.

In der Lebensphase der Älteren nimmt die Bedeutung formalen Lernens ab. Deshalb bedarf es der Unterstützung des informellen Lernens durch eine Weiterbildung, die auf den entsprechend der veränderten Lebenssituationen und Anwendungsbezüge spezifischen Bedarf älterer Menschen kompetent und flexibel reagiert.

Einbeziehung
informellen
Lernens

Die Lebensphase Äterer zeichnet sich aus durch eine größere Freiheit der Lernenden, selbst zu bestimmen, ob, wie und wofür gelernt werden soll. Ältere wirken durch ihr Wissen und ihre Erfahrung an der Gestaltung kultureller und gesellschaftlicher Entwicklung mit. Dies ist Ausgangspunkt für die Selbstbeteiligung an Lernprozessen, für Selbstorganisation und Selbstverwirklichung der Älteren auch durch neue soziale Bindungen.

Selbststeuerung

Der Erwerb oder der Erhalt von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung auch im höheren Lebensalter stellt eine wesentliche Zielsetzung lebenslangen Lernens in dieser Lebensphase dar. Im Alterungsprozess kommt es weniger auf die Neuentwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten an, sondern mehr auf den Erhalt vorhandener. Werden intellektuelle, körperliche, psychische und/oder soziale Kompetenzen nicht ständig neu angeregt, gehen sie verloren. Um den Bildungsbedarf weniger mobiler Äterer zu decken, werden im größeren Umfang mediale Bildungsangebote für selbstgesteuertes Lernen entwickelt und angeboten. Lernen unter den veränderten Bedingungen des Alters dient der persönlichen Lebenszufriedenheit und zielt auf die Befähigung zur Mitgestaltung der Gesellschaft und zur Erweiterung notwendiger Kompetenzen zur individuellen Lebensführung. Lebenslanges Lernen auch im fortgeschrittenen Alter kann der Wirtschaft und der Gesellschaft insgesamt helfen. Das Lernen Äterer übernimmt auch kompensatorische Funktionen, insbesondere für:

Kompetenzentwicklung

- die späte Berufs- bzw. Arbeitsphase,
- den Ausstieg aus dem Arbeitsleben und die jeweils dafür erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten,
- den Ausgleich von Defiziten, z.B. im kommunikativen und informationstechnischen Bereich.

Gleichzeitig erwerben Ältere auch neue Kompetenzen, um Erfahrung und Wissen weiterzugeben oder um ehrenamtliche Funktionen ausüben zu können.

Um den Lernprozess Äterer bereits in der Berufsausgangsphase und in den ersten Jahren des Rentenalters aktiv zu gestalten, werden spezielle Lernangebote von berufs- und allgemeinbildenden Einrichtungen entwickelt und vernetzt. Damit wird eine bessere Verzahnung zwischen Wissensvermittlung, praktischer Berufs- und Lebenserfahrung sowie Forschung und intergenerativem Lernen ermöglicht.

Vernetzung

<p>Zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltete Module können Älteren Lebenslanges Lernen wesentlich erleichtern. Entsprechend der individuellen Sozialisation und den sonstigen Lebensumständen werden organisatorisch und methodisch differenzierte Angebote entwickelt.</p>	<p>Modularisierung</p>
<p>Lernberatung für Ältere wird qualitativ und quantitativ so verbessert, dass die Nützlichkeit Lebenslangen Lernens insbesondere für das alltägliche Leben aktivierend vermittelt wird. Eine Beratung erfolgt vorwiegend im persönlichen Kontakt und berücksichtigt die individuellen und altersspezifischen Bedürfnisse.</p>	<p>Lernberatung</p>
<p>Da in unserer Gesellschaft für ältere Menschen nach dem Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess die Notwendigkeit des Lernens nicht mehr selbstverständlich ist, wird durch Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere unterstützt durch die Massenmedien, der Nutzen von Lernen im Alter an ausgewählten Beispielen transparent gemacht. Das Lernen im Alter greift verstärkt positive Lernerfahrungen auf und bewirkt in den Lernfeldern persönliche Lebensgestaltung und Alltag den Erhalt oder einen Zuwachs an Kreativität oder Produktivität. Dies zu erkennen, erhöht die Lernmotivation Älterer.</p>	<p>Neue Lernkultur Popularisierung des Lernens</p>
<p>Um die Forderung eines chancengerechten Zugangs zum Lebenslangen Lernen auch für Ältere zu verwirklichen, werden altersspezifische Barrieren in vorhandenen Bildungsangeboten abgebaut. Hierzu gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> - physische Barrieren für wenig mobile Ältere - unflexible Angebotszeiten, unangemessene Zeiträume - örtliche Entfernung vom Wohnbereich - Sprachdefizite bei Migranten - mangelndes Selbstbewusstsein. 	<p>Chancengerechter Zugang</p>

Schlussbemerkung und Ausblick

Eine Strategie Lebenslangen Lernens für die Bundesrepublik Deutschland, die

- die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen beachtet,
- das Leben des Menschen von der Kindheit bis ins hohe Alter erfasst,
- die Menschen und die Bildungseinrichtungen nicht bevormundet,
- auf dem reichen Fundus gewachsener Bildungsstrukturen, auf Aktivitäten und Erfahrungen aufbaut,

entwickelt realistische und auf Nachhaltigkeit gerichtete Perspektiven und unterscheidet sich damit von Utopien. Mit der vorliegenden Strategie ist erstmalig für die Bundesrepublik Deutschland ein strukturierter Rahmen Lebenslangen Lernens abgesteckt worden. Es ist Aufgabe aller Zuständigen in den Ländern und im Bund sowie in den Kommunen und den Bildungseinrichtungen, aber auch jedes Einzelnen, diesen Rahmen auszufüllen. Er zeigt die Richtung, in die sich die Lernende Gesellschaft entwickelt. Er ist flexibel und offen für die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung.

Mit der Verabschiedung der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird ein deutliches Zeichen gesetzt. Die Verantwortlichen sind bereit, die Weiterentwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland offensiv zu betreiben. Beispiele dafür sind auch ganz konkrete Beschlüsse aus jüngster Zeit, wie die Bereitschaft zu einem gemeinsamen Bildungsbericht von Ländern und Bund, die Vereinbarung länder-einheitlicher Standards, die Gründung eines Instituts der Länder zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, die Vereinbarung konkreter Handlungsfelder für Qualitätsentwicklung und –sicherung, und nicht zuletzt die Bildungskampagne der Kultusministerkonferenz „Bildung – unser Ticket in die Zukunft“. Als Wegbeschreibung in diese Zukunft versteht sich dieses Strategiepapier.

Glossar

Chancengerechter Zugang

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. Ermöglichung der Teilhabe an Bildung und an Erwerb von Bildung unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität sowie sozialer und wirtschaftlicher Situation.

Elementarbereich

Der Elementarbereich umfasst Einrichtungen freier und öffentlicher Träger, die Kinder nach Vollendung des 3. Lebensjahres bis zum Schulbeginn aufnehmen. Die vorschulische Erziehung liegt zeitlich vor Beginn der Schulpflicht und ist nicht Bestandteil des öffentlichen Schulsystems.

Entwicklungsschwerpunkte

Für die Strategie wesentliche Elemente Lebenslangen Lernens, die in allen Lebensphasen in unterschiedlicher Gewichtung vorkommen.

Die Entwicklungsschwerpunkte sind hier: Einbeziehung →informellen Lernens, →Selbststeuerung, →Kompetenzentwicklung, →Vernetzung, →Modularisierung, Lernberatung, →Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens, →Chancengerechter Zugang.

Formales Lernen

Lernen, das in der Regel in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur →Zertifizierung führt.

Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur →Zertifizierung

Kompetenzentwicklung

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. Hier wird Kompetenzentwicklung verwendet für den Aufbau, den Erhalt und den Transfer von Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf durch →informelle, →nicht-formale und →formale Lernprozesse.

Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen umfasst alles →formale, →nicht-formale und →informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird "Lernen" verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.

Lebensphasen

Die Lebensphasen bilden zusammen mit den Entwicklungsschwerpunkten das Gerüst der Strategie. In der Strategie werden folgende Lebensphasen unterschieden: Kinder, Jugendliche, Junge Erwachsene, Erwachsene, Ältere.

Modularisierung

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.

Modularisierung zielt auf mehr Flexibilität und Öffnung im Rahmen einer Gesamtqualifikation. Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit sind dabei zentrale Voraussetzungen. So beschreiben z. B. Weiterbildungsmodule Kompetenzbereiche eines Berufsbildes oder Qualifikationsprofils mit dem Ziel, Handlungskompetenz für diesen Bereich zu erwerben. Module werden durch Zertifikate abgeschlossen. Sie ermöglichen den schrittweisen Erwerb von Abschlüssen. Modularisierung kann daher einen wesentlichen Beitrag zur Förderung lebenslangen Lernens leisten.

Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. Dieser Entwicklungsschwerpunkt verbindet die Verbesserung des Image von Lernen in der Bevölkerung durch öffentlichkeitswirksame Instrumente. Neue Lehr- und Lernkulturen sind durch flexible Zeitmuster, offene Prozesse, veränderte Aufgaben der pädagogisch Tätigen und lernförderliche organisatorische Rahmenbedingungen charakterisiert.

Nicht-formales Lernen

Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel und führt im Vergleich zum informellen Lernen häufiger zur →Zertifizierung.

Primarbereich

Der Primarbereich umfasst die Grundschule mit den Jahrgangsstufen 1-4 (in Berlin und Brandenburg 1-6). Die Grundschule wird von allen Kindern im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht gemeinsam besucht.

Selbststeuerung

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. Eine zunehmend stärkere Selbstbestimmung des Lernenden in Bezug auf die Ziele, Formen und Wege ihres Lernens wird heute vor allem mit dem Leitbegriff " Selbstgesteuertes Lernen " bezeichnet. Damit ist ein bewussteres Auswählen ("Ansteuern") und Kombinieren verschiedener Lernmöglichkeiten und Lernangebote nach persönlichen Zielvorstellungen, Bedürfnissen und Voraussetzungen gemeint.

Im Rahmen der stärkeren Selbststeuerung ihres lebenslangen Lernens können die Lernenden sowohl bestimmte Lernprozesse nach ihren unmittelbaren Bedürfnissen selbst organisieren ("Selbstorganisiertes Lernen") wie gegebene, von anderen organisierte Lernarrangements gezielt nutzen ("Fremdorganisiertes Lernen"). D.h. das selbstgesteuerte Lernen kann jeweils nach Bedarf verschiedene Organisationsformen des Lernens in eine stärker selbstbestimmte Lernstrategie einbeziehen.

Vernetzung

Einer der →Entwicklungsschwerpunkte. (Regionale) Kooperationsgeflechte von Akteuren, die Lernprozesse ermöglichen, werden durch Vernetzungsprozesse etabliert, ausgebaut und erhalten. Dabei bezieht sich vertikale Vernetzung auf verschiedene Bildungsstufen (z.B. Kindergarten, Schule, Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) im Lebenslauf und horizontale Vernetzung auf Einrichtungen und Institutionen auf einer Bildungsstufe (z.B. Weiterbildungseinrichtungen).

Zertifizierung

Die Zertifizierung ist eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer externen Prüfung basiert, und an fachlichen Kompetenzen orientiert ist. Die als Zertifizierung stattfindende Bewertung ist nicht an Lernwege, Anwesenheit oder aufgewendete Zeit gebunden, findet also sowohl bei Ergebnissen aus formalen, und nicht formalen als auch bei informell vollzogenen Lernprozessen Anwendung. In der Regel wird die Bewertung anhand von (Mindest-) Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine Zertifizierung hat im Regelfall eine allgemein anerkannte Geltung und ist zumeist mit Berechtigungen wie dem weiterführenden Besuch einer Bildungsinstitution oder der Einstufung in ein Gehaltssystem verbunden. Im Rahmen einer Zertifizierung erworbene Zertifikate sind z.B. Schulzeugnisse, Diplome, berufliche Abschlusszeugnisse oder Sprachzertifikate.

Anhang 1
zur Strategie für Lebenslanges Lernen
in der Bundesrepublik Deutschland

Ergebnisse der Umfrage
zu Lebenslangem Lernen
bei Bund und Ländern

***Ergebnisse der Umfrage
zu Lebenslangem Lernen
bei Ländern und Bund***

***Anhang 1 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der BLK Ad-hoc-Arbeitsgruppe
„Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“**

Barbara Dietsche

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Bonn, April 2004

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	39
1.1	Ausgangssituation: der Fragebogen.....	39
1.2	Material, Kontext und Auswertungsschritte.....	41
2	Ergebnisse.....	44
2.1	Zuständigkeit für Lebenslanges Lernen.....	44
2.2	Strategien – Konzepte.....	45
2.3	Öffentlichkeitsarbeit für Lebenslanges Lernen.....	46
2.4	Entwicklungsschwerpunkte in Aktivitäten und Maßnahmen der Lebensphasen.....	47
2.4.1	Kinder.....	47
2.4.2	Jugendliche.....	51
2.4.3	Junge Erwachsene.....	55
2.4.4	Erwachsene.....	61
2.4.5	Ältere.....	67
2.5	Evaluation – Erfahrungsberichte.....	69
2.6	Transfer.....	69
3	Zusammenfassung.....	72
4	Abkürzungsverzeichnis.....	73

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation: der Fragebogen

Um die "Vielfalt der Aktivitäten" zum Lebenslangen Lernen in der Bundesrepublik Deutschland zusammenfassend darzustellen, sind mit dem folgenden Fragebogen, der auf dem vom Ausschuss Bildungsplanung angenommenen Zwischenbericht vom 08. April 2003 basiert, Organisationseinheiten der Länder und mit einem angepassten Fragebogen auch Organisationseinheiten des Bundes befragt worden.

Wortlaut des Anschreibens¹

Mit Beschluss vom 17.6.2002 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung die Erarbeitung eines Strategiepapiers "Lebenslanges Lernen" gefordert und deutlich gemacht, dass es ihr "um ein Verständnis von Bildung geht, das alle institutionellen Bildungsbereiche von Bund, Ländern, Kommunen, Sozialpartnern und Freien Trägern und alle Stufen der individuellen Bildungsprozesse jedes Einzelnen umfasst".

Im Zusammenhang mit der internationalen Diskussion ist Lebenslanges Lernen zu verstehen als die „Gesamtheit allen formellen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg“². Lebenslanges Lernen setzt eine Veränderung der Einstellung der Menschen zum Lernen voraus. Es kommt nicht mehr nur auf den erwarteten planmäßigen Durchgang durch formalisierte Bildungswege an, sondern auch auf informelles Lernen. Wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen muss es daher sein, die Befähigung zum selbständigen Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen zu fördern³.

Ausgangspunkt ist die individuelle Lernbiografie jedes einzelnen Menschen mit ihren unterschiedlichen Verläufen, Übergängen und Brüchen in den verschiedenen Lern- und Lebensphasen von der frühen Kindheit bis zum Alter.

Aus dem Begriff des Lebenslangen Lernens ergibt sich, dass die Zuständigkeit für Lebenslanges Lernen sich nicht auf ein Ressort (und vor allem nicht nur auf die Weiterbildung) beschränken kann, sondern alle Ressorts betrifft, die sich mit Teilaspekten Lebenslangen Lernens von der Elternberatung, frühkindlichen Lernprozessen und ihrer Unterstützung durch Sozialarbeit und Jugendarbeit über die Gesamtheit der klassischen Bildungsinstitutionen bis hin zur Festlegung von Rahmenbedingungen des außerstaatlichen und staatlichen Weiterbildungsangebots beschäftigen - allerdings nur mit den Aktivitäten, die einen besonderen Beitrag zur Verwirklichung der Idee des Lebenslangen Lernens leisten. Neben den Kultusressorts sind daher in der Regel auch die Wissenschaftsressorts und die Ressorts für Wirtschaft, Arbeit, Jugend, Familie

¹ Ohne technisch-organisatorische Hinweise und Grußformel

² Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bertelsmann, Bielefeld, S. 26 (Fußnote des Anschreibens)

³ BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 88), S. 7

und Soziales betroffen, je nach Zuständigkeitsverteilung für Weiterbildung, Migrantenförderung und Geschlechtergleichbehandlung auch noch weitere Ressorts.

Der Ausschuss "Bildungsplanung" hat in seiner Sitzung am 26.9.2002 zur Umsetzung dieses Beschlusses eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe eingesetzt und den Auftrag der Kommission wie folgt präzisiert: "Neben einer Begriffsbestimmung für Lebenslanges Lernen sollen die Aktivitäten des Bundes und der Länder im Kontext Lebenslangen Lernens als Grundlage gemeinsamen Handelns sowie die einschlägigen Aktionen auf europäischer Ebene analysiert und darauf aufbauend Vorschläge für die Strukturierung der Förderaktivitäten erarbeitet werden".

Der Aufforderung des "Ausschusses Bildungsplanung" vom 26.9.2002 folgend, soll neben den Aktivitäten von Bund und internationalen Institutionen im Bereich des Lebenslangen Lernens auch die **"Vielfalt der Aktivitäten in den Ländern"** erfasst werden. Dazu ist neben einer Literaturlauswertung und neben Expertenbefragungen eine Länderumfrage notwendig. Dabei kann es nicht darum gehen, alle Bildungsmaßnahmen zu erfassen, sondern nur solche Aktivitäten, die einen besonderen Beitrag zur Verwirklichung der Zielsetzungen des Lebenslangen Lernens leisten. Ziel ist es, die bildungspolitischen Aspekte aufzuzeigen, bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Ländern und Bund im Hinblick auf Lebenslanges Lernen besteht. Sie sollen Grundlage für gemeinsame Absichtserklärungen der Länder und des Bundes darstellen, die in einem Strategiepapier unter der Bezeichnung „Strategie für Lebenslanges lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ zusammengefasst werden. Eine solche Darstellung wird auch zur Präsentation des deutschen Beitrags in der Diskussion zum Lebenslangen Lernen in internationalen Zusammenhängen für hilfreich und notwendig erachtet.

Wortlaut des Fragebogens

1. Gibt es in Ihrem Ressort oder in anderen Ressorts Ihres Landes eine Organisationseinheit mit der ausdrücklichen Zuständigkeit für das Lebenslange Lernen (LLL) ?
 - Wenn ja:
 - Ressort:.....
 - Abteilung:
 - Unterabteilung/Gruppe:
 - Referat:.....(Bezeichnung)
 - Wenn nein: Wer bearbeitet Fragen des LLL?
2. Gibt es innerhalb Ihres Ressorts bzw. Landes eine Strategie bzw. Konzeption zu LLL?
 - Wenn ja: Bitte beifügen oder Kurzbeschreibung geben
 - Wenn nein: Gibt es Überlegungen, Planungen?
3. Gibt es seitens des Landes/Ressorts besondere Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit für LLL?
 - Wenn ja: Bitte Kurzbeschreibung
 - Wenn nein: Gibt es Überlegungen, Planungen für solche Aktivitäten?
4. Benennen Sie Maßnahmen und Strategien, die einen besonderen Beitrag zur Förderung des Lebenslangen Lernens leisten.

Hinweis: Hier soll nicht das gesamte Bildungssystem dargestellt werden, sondern es sollen nur solche Aktivitäten genannt werden, die speziell der Förderung des lebenslangen Lernens dienen. Zur Verdeutlichung soll eine Reihe von **wichtigen Handlungsfeldern** aufgezeigt werden:

- *Frühkindliche Lernprozesse: Wie wird der Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse für das lebenslange Lernen Rechnung getragen?*
 - *Elternberatung; gibt es Maßnahmen, mit denen Eltern befähigt werden sollen, ihre Kinder zum lebenslangen Lernen anzuregen und sie zu fördern?*
 - *Lernberatung und Lernbetreuung, insbesondere bei selbstgesteuertem /selbstorganisiertem Lernen*
 - *Qualitätssicherung und Qualitätstestierung von Lernangeboten*
 - *Vernetzung der verschiedenen Bildungsbereiche (Kindergarten - Schule - Ausbildung - Hochschule - Weiterbildung) sowie von Lernorten, Lerninstitutionen und Partnern, einschließlich Sozialpartnern; Durchlässigkeit, Übergänge*
 - *Modularisierung von Lernabschnitten*
 - *Informelles Lernen: Wie wird informelles Lernen außerhalb der Lerninstitutionen in die Lernprozesse innerhalb dieser Institutionen integriert?*
 - *Gibt es spezielle Maßnahmen der Aus- und Fortbildung zur Förderung des lebenslangen Lernens für das Personal im Bildungsbereich (u.a. Erzieher, Lehrer, Ausbilder...)*
 - *Elektronische Medien: Einsatz der IuK-Techniken zur Förderung des lebenslangen Lernens*
 - *Kompetenzfeststellung: Gibt es zusätzlich zu den traditionellen Formen der Lernerfolgskontrolle ergänzende Formen der Kompetenzfeststellung?*
 - *Förderung von Gruppen mit besonderer Bildungsbenachteiligung: Migranten, Bildungsabbrecher, einkommensschwache Gruppen, Integration Behinderter*
5. *Gibt es für die angegebenen Aktivitäten eine Evaluation oder Erfahrungsberichte?*
- *Wenn ja: Bitte darstellen oder beifügen*
6. *Welche Projekte auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens in Ihrem Land sind für eine Erwähnung im Rahmen einer Darstellung von good-practice-Beispielen besonders geeignet? (Darstellung bitte ggf. als Anlage beifügen)*
7. *Gibt es Transfererfahrungen? Welche Anstrengungen unternehmen Sie oder haben Sie unternommen, um good-practice-Beispiele in die breite Anwendung zu bringen?*
8. *Gibt es aus Ihrer Sicht sonstige Anmerkungen oder Ergänzungen?*

Bearbeiter der Umfrage (für Rückfragen): Name, Amtsbezeichnung, Abteilung, Referat, Telefon, Fax, E-Mail.

1.2 Material, Kontext und Auswertungsschritte

Mit der hier dokumentierten Befragung nehmen Länder und Bund erstmalig eine umfangreiche Bestandsaufnahme zu Zuständigkeiten, zum strategischen Stellenwert, zu konkreten Maßnahmen und Aktivitäten, zum Transfer und zu ausgewählten „Good-Practice-Beispielen“ in Bezug auf lebenslanges Lernen vor. Die materialreiche Beantwortung der Umfrage und die breite Beteiligung der verschiedenen Ressorts bei Ländern und Bund belegen den hohen Stel-

lenwert, den das Prinzip des lebenslangen Lernens im bildungspolitischen Handeln einnimmt. Sie dokumentiert die plurale Vielfalt an Aktivitäten, Maßnahmen und Innovationen, die teilweise miteinander verschränkt sind.

Zur Auswertung liegen Antworten von

- 24 Ministerien aus allen Ländern und
- 13 Bundesministerien (zusätzlich: Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien) vor.

Ergänzend zu den Antworten der Ministerien haben zusätzlich andere einschlägige Organisationen, die den Ministerien nach- oder zugeordnet sind oder mit ihnen kooperieren, Datenmaterial abgegeben.

Neben der Beantwortung der einzelnen Fragen, die in ihrer Ausführlichkeit stark variieren, wurden den Antworten zahlreiche Anlagen beigelegt. Insgesamt wurden mehrere tausend Seiten Materialien gesichtet, darunter:

- Dokumente zu Bildungsangeboten, z.B. der wiss. Weiterbildung oder Auszügen aus Weiterbildungsdatenbanken;
- Materialien der Öffentlichkeitsarbeit wie Pressemitteilungen, Informationsbroschüren zu Programmen, Veranstaltungsankündigungen, Publikationslisten, Zeitschriften, Newsletter;
- Dokumente aus dem Verwaltungsbereich: Verordnungen/Bestimmungen, Vorlagen, Zusammenstellungen von geförderten Projekten, Entwürfe, Stellungnahmen, Förderrichtlinien;
- Dokumente aus parlamentarischen Gremien, z.B. Unterrichtungen, Antworten auf Fraktionsanfragen, Beschlüsse, (Bildungs-)Berichte,
- Unterlagen zu wissenschaftlichen Untersuchungen, Einzelstudien, regelmäßige Erhebungen und Projekt-bezogene Studien;
- Projekt-Informationen, Projektausschreibungen, Projektkonzeptionen, Projektzwischenberichte, Projektdokumentationen, Abschlussberichte von Projekten.

Zur Einordnung der Auswertung sind folgende Hinweise zu beachten:

Lebenslanges Lernen ist ein Lebensphasen und Politikfelder übergreifendes Konzept. Die spezifischen Funktionen, Aufgaben und Arbeitsweisen der befragten Organisationseinheiten ergeben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Antworten.

Da im Fragebogen speziell nach „Projekten“ zum lebenslangen Lernen gefragt wurde, können solche Ressorts und Organisationseinheiten auf umfangreiche Projektinitiativen hinweisen, in deren Aufgabenfeld speziell die Innovationsförderung mit Hilfe von Modellversuchen fallen. Ausdrücklich erwähnt werden soll deshalb, dass die Förderung lebenslangen Lernens auch in den Ressorts und Organisationseinheiten intensiv verfolgt wird, die in erster Linie

für die kontinuierlichen inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung einzelner Bildungssektoren zuständig sind. Entsprechende Ergebnisse schlagen sich häufig in Rechtsvorschriften und Empfehlungen nieder.

Darüber hinaus war bei der Auswertung auffallend, dass einzelne Antworten auf Aktivitäten hinwiesen, die von anderen Akteuren nicht ausdrücklich erwähnt wurden, obwohl Vergleichbares auch andernorts realisiert wird. Umgekehrt wird auf ausgewählte Projekte und Modellversuche zum Teil mehrfach hingewiesen, weil beispielsweise bei Bund-Länder-Programmen oder länderübergreifenden Projekten unterschiedliche Akteure beteiligt sind.

Die zusammenfassende Auswertung ist Ergebnis folgender Arbeitsschritte:

1. Sammlung, Sichtung und Ordnung des gesamten Materials
2. Kennzeichnung von Textstellen nach Entwicklungsschwerpunkten und Lebensphasen sowie von zugehörigen Beispielen
3. Synoptische Zusammenstellung der Kernaussagen in Tabellen
4. erste zusammenfassende Auswertung
5. Diskussion dieser Auswertung in der BLK-Arbeitsgruppe

Aus der Vielzahl der gemeldeten Projekte sind im **Anhang 2 Good-practice Beispiele** einige ausgewählt und ausführlicher dargestellt. Eine Zusammenstellung aller in der Umfrage genannten Projekte ist eine zusätzliche Information, die der Fachöffentlichkeit zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich sein wird.

2 Ergebnisse

Die Auswertung in diesem Kapitel folgt dem Aufbau des Fragebogens. Im Kernabschnitt 2.4 *Entwicklungsschwerpunkte in Aktivitäten und Maßnahmen der Lebensphasen* (S. 47ff) werden die genannten Maßnahmen und Projekte entsprechend dem Aufbau des Papiers „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ den beiden Dimensionen Lebensphasen und Entwicklungsschwerpunkte zugeordnet.

Lebensphasen

- Kinder
- Jugendliche
- Junge Erwachsene
- Erwachsene
- Ältere

Entwicklungsschwerpunkte

- Einbeziehung informellen Lernens
- Selbststeuerung
- Kompetenzentwicklung
- Vernetzung
- Modularisierung
- Lernberatung
- Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens
- Chancengerechter Zugang

Um Redundanzen in der Ergebnisdarstellung zu vermeiden, erfolgt die Auswertung in Abschnitt 2.4 anhand der Dimension „Lebensphasen“, weist jedoch jeweils auf die relevanten Entwicklungsschwerpunkte hin. Allen Abschnitten ist die entsprechende Frage aus dem Fragebogen vorangestellt.

2.1 Zuständigkeit für Lebenslanges Lernen

Frage: *Gibt es in Ihrem Ressort oder in anderen Ressorts Ihres Landes eine Organisationseinheit mit der ausdrücklichen Zuständigkeit für das Lebenslange Lernen (LLL)?*

Wenn ja: Ressort, Abteilung, Unterabteilung/Gruppe, Referat; wenn nein: Wer behandelt Fragen des LLL?⁴

Lebenslanges Lernen betrifft alle traditionellen Bildungssektoren. In den Ländern und beim Bund befassen sich daher jeweils mehrere Ressorts mit Fra-

⁴ Die Organisationseinheiten auf Bundesebene sind außerdem gefragt worden: „Inwiefern ist daraus folgend LLL ein Thema für Ihr Ressort?“

gen zum Lebenslangen Lernen. Die Zuständigkeit richtet sich nach der jeweils konkreten inhaltlichen Fragestellung. So sind mit Fragen zum Lebenslangen Lernen u.a. die Ressorts Kultus, Wissenschaft, Wirtschaft, Arbeit, Soziales, Jugend und Familie, Umwelt sowie Landwirtschaft befasst. Der Schwerpunkt der Zuständigkeiten liegt bei den Ländern überwiegend in den Kultusministerien. Sie übernehmen insoweit auch teils ausdrücklich, teils de facto eine Federführung bei Fragen zum Lebenslangen Lernen und eine entsprechende Orientierungs-, Motoren- und Außendarstellungsfunktion. Zur Abstimmung innerhalb eines Landes ist häufig eine interministerielle Arbeitsgruppe tätig. Für die Abstimmung innerhalb eines Ressorts kann ein konkretes Referat, wie z.B. im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, zuständig sein oder es gelten, da Lebenslanges Lernen eine systemimmanente Aufgabe aller Abteilungen ist, die allgemeinen Regeln der Koordinierung innerhalb von Ressorts.

Die hier beschriebene Situation auf der Länderebene spiegelt sich auch auf Bundesebene wieder. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seinem Grundsatzreferat für Lebenslanges Lernen hat federführende Zuständigkeit. Abhängig von der inhaltlichen Fragestellung und der politischen Zuständigkeit sind weitere Ressorts für die Umsetzung Lebenslangen Lernens verantwortlich.

2.2 Strategien – Konzepte

Frage: *Gibt es innerhalb Ihres Ressorts bzw. Landes eine Strategie bzw. Konzeption zu LLL?*

Da die Förderung Lebenslangen Lernens eine Aufgabe verschiedener Ressorts ist, sehen mehrere Landesministerien die Notwendigkeit einer Strategie oder Gesamtkonzeption. Grundsätzliche Positionen zum Lebenslangen Lernen sind in einer Reihe von Regierungserklärungen, Antworten auf parlamentarische Anfragen etc. beschrieben.

Ausmachen lassen sich unterschiedliche, aber durchaus komplementäre Vorgehensweisen. In einigen Ländern wird das Konzept Lebenslangen Lernens bereits ausdrücklich als Grundprinzip für alle Bildungsbereiche verstanden. In anderen Ländern werden derzeit Strategien und Konzeptionen auf unterschiedlichen Handlungsebenen entwickelt bzw. verabschiedet. Diese Aufgabe fällt entweder in die Zuständigkeit eines Ministeriums oder in die einer interministeriellen Arbeitsgruppe. Es findet z.T. auch eine explizite Orientierung am

europäischen strategischen Diskurs statt. Thematische Akzente werden z.B. in Bezug auf regionale Vernetzung, die Ausrichtung an den Leitzielen „Beschäftigungsfähigkeit“, wirtschaftliche sowie soziale Teilhabe oder Bildungssektoren übergreifende Kooperation gesetzt.

In anderen Ländern werden Konzepte Lebenslangen Lernens quasi induktiv durch das Zusammenführen der produktiven Vielfalt von Einzelmaßnahmen und Förderschwerpunkten realisiert und entwickelt.

Länder und Bund unterstützen die gemeinsame Entwicklung einer Strategie für Lebenslanges Lernen. Sowohl Bund-Länder-Programme (z.B. BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“) und Verbundprojekte (z.B. „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“) als auch Bundesprogramme (Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken) stehen damit in Verbindung. Auch die Ressortforschung des Bundes in der allgemeinen Weiterbildung und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung setzt gezielt Akzente im Hinblick auf die Förderung des Lebenslangen Lernens (z.B. „Neue Lehr- und Lernkulturen“, „Kompetenzentwicklung“ „Lernenden Organisationen“, „Selbstgesteuertes Lernen“). Komplementär werden auch im Bundesinstitut für Berufsbildung zentrale Handlungsfelder Lebenslangen Lernens für die Perspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung vertiefend behandelt. Eine herausgehobene Beachtung finden dabei bildungsbenachteiligte Zielgruppen. Andere Ressorts arbeiten ebenfalls an konzeptionellen Entwicklungen (z.B. in der Familienbildung, der politischen Bildung und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit) und beteiligen sich an der strategischen Debatte.

2.3 Öffentlichkeitsarbeit für Lebenslanges Lernen

Frage: *Gibt es seitens des Landes/Ressorts besondere Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit für LLL?*

Da Lebenslanges Lernen als umfassend und bildungssektorenübergreifend verstanden wird, geht die Öffentlichkeitsarbeit der verschiedenen Akteure für die Bildung allgemein und speziell für Lebenslanges Lernen häufig ineinander über.

Durchgängig gibt es sowohl auf Länder- als auch Bundesebene zahlreiche Beispiele von Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit, in die Aspekte von Lebenslangem Lernen integriert wurden (Reden, Artikel, Broschüren, Interviews, Pressemitteilungen, Fachtagungen, Kongresse, Weiterbildungstage, Messen,

Lernfeste, Newsletter etc). Sonderaktionen sind z.B. ein Ideenwettbewerb (z.B. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, „Lernen ein Leben lang“) oder eine Plakatserie (z.B. NA-BIBB - Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung), deren Motive auch auf europäischer Ebene verwendet werden.

Besonders im Zusammenhang mit thematisch nahestehenden Modellversuchen oder Projekten findet eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit über Pressekonferenzen, Veröffentlichungen, Fachtagungen und Workshops statt.

In zahlreichen Fällen wird die Öffentlichkeitsarbeit zu Lebenslangem Lernen durch Internetportale unterstützt. Unterschieden werden können übergreifende und bildungsbereichsspezifische Bildungsserver.

Im Rahmen eines vom Bund geförderten Projekts⁵ wurde ein Informationsportal geschaffen, das zahlreiche regionale und fachbezogene Weiterbildungsdatenbanken integriert hat. Auf der Ebene des Bundes ist darüber hinaus die Öffentlichkeitsarbeit auf verschiedene Programme von Bund, Ländern und Bund und EU konzentriert. Insbesondere die Programmträger fördern die Öffentlichkeitsarbeit aktiv und nutzen dabei die gesamte Bandbreite der sozial organisierten und medialen Formen.

2.4 Entwicklungsschwerpunkte in Aktivitäten und Maßnahmen der Lebensphasen

2.4.1 Kinder

In vielen Ländern sind Erziehungs- und Bildungspläne für Kindertagesstätten bereits erarbeitet oder geplant. Die Einbeziehung der lernmethodischen Kompetenzen wird ebenso erwähnt wie die Gestaltung des Übergangs von Kindertagesstätte zur Grundschule, was mit Kooperationsvereinbarungen, verbindlichem Erstkontakt oder der Neugestaltung der Personalqualifizierung eine strukturelle, aber auch eine inhaltliche Komponente hat. Außerdem wird auf frühe Sprachförderung eingegangen. In Verbindung mit Kindertagesstätten stehen auch die Aktivitäten des Bundes z.B. mit dem Programm „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“. An der Erarbeitung von Bildungsplänen für Kindertagesstätten ist die erziehungswissen-

⁵ InfoWeb Weiterbildung (www.iwwb.de)

schaftliche Forschung z.B. durch das bayerische Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) oder das Deutsche Jugendinstitut (DJI) beteiligt.

Sowohl von Seiten der Länder als auch des Bundes sind zur Förderung des lebenslangen Lernens von Kindern (und auch von Jugendlichen) die Aktivitäten zum Ausbau der Ganztagschulen wesentlich: „Durch eine frühzeitige und individuelle Förderung aller Potenziale in der Schule wird ein entscheidender Beitrag für eine gute Qualifizierung für die zukünftige Erwerbsarbeit geleistet. Dadurch kann der steigende Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen besser gedeckt, zugleich kann das Potential an gut ausgebildeten Arbeitskräften besser ausgeschöpft werden und es können neue zukunftssichere Arbeitsplätze entstehen. Ziel des Programms ist es, zusätzliche Ganztagschulen zu schaffen und bestehende Ganztagschulen qualitativ weiterzuentwickeln.“⁶

In der Nennung unverzichtbar, aber in ihrer Breite hier nicht darstellbar sind der Kinder- und Jugendplan des Bundes⁷ und die entsprechenden Pläne der Länder mit ihrer (vorwiegend nicht-formalen) Lernförderung umgesetzt durch zahlreiche Nichtregierungsorganisationen.

Allgemein gilt für die **Einbeziehung informellen Lernens** in formale Lernprozesse die enge Verknüpfung zur Lebenswelt der Kinder, was das Zusammenwirken von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit elterlicher Erziehung anspricht. In Gemeinwesenprojekten finden Kinder informelle Lernfelder wie z.B. im Rahmen der Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern in der Gemeinde (Schleswig-Holstein). Um informelle Lernprozesse sichtbar zu machen, werden auch schon in dieser Lebensphase Dokumentationsinstrumente wie z.B. Lerntagebücher und Qualipass eingeführt.

Mit der Stärkung des **selbstgesteuerten Lernens** von Kindern wird auch Erhalt der Neugier und der Freude am Lernen verbunden. Konkretisiert wird dies in der didaktischen und methodischen Ausgestaltung von Lernprozessen in Kindertagesstätten und im Schulunterricht. Auf diese Aspekte wird in Bildungs- und Lehrplänen aller Länder eingegangen. Grundsätzlich geht es darum, Kindern den Freiraum zu geben, Inhalt und Lernwege mit zu bestimmen,

⁶ vgl. Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007 von Bund und Ländern, Berlin, 29. April 2003.

⁷ BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2000): Richtlinien v. 19.12.2000, Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: Gemeinsames Ministerialblatt herausgegeben vom Bundesministerium des Innern, G 3191 A, 52. Jahrgang, 10. Januar 2001, S. 17-31

bzw. ihre Wünsche zu berücksichtigen. Konkret bedeutet Selbststeuerung in der Lebensphase der Kinder z.B. eine Auswahl von Lernmaterialien zu ermöglichen, methodisch vielfältig zu arbeiten und die Selbstkontrolle und Dokumentation von Lernerprozessen anzuregen. Auch die Neuen Medien werden einbezogen⁸.

Die Ausrichtung der pädagogischen Vermittlung auf Kompetenzen statt auf Faktenwissen allein schlägt sich in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder nieder. In den genannten Bildungsplänen für Kindertagesstätten liegt ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von Basiskompetenzen/Schlüsselkompetenzen und den Lernkompetenzen, eine Tendenz, die durch aktuelle Forschungsergebnisse gestützt wird⁹. Zur planvollen Begleitung der **Kompetenzentwicklung** von Kindern werden Dokumentationsinstrumente/Portfolios, individuelle Entwicklungspläne, schulische Vergleichsarbeiten und Einschätzungsbögen herangezogen, um z.B. auch Schullaufbahnberatung vor dem Hintergrund individueller Kompetenzentwicklung zu leisten. Themen die im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung genannt werden, sind: Lesekompetenzen¹⁰, Sprachkompetenz, Sicherheit und Gesundheit, Mächtig-Künstlerisches und Mobilitätserziehung.

Bei der Lebensphase der Kinder ist die vertikale **Vernetzung** von Kindertagesstätte und Grundschule – z.B. durch Kooperation, Vereinbarungen, Erziehungspläne, Verwaltungsvorschrift oder Kompetenzzuordnung auf Verwaltungsebene – ein von den Ländern häufig genannter Aspekt. In der Folge werden gemeinsame Fortbildungen von Erzieher/inn/en und Lehrer/inn/en durchgeführt.

Eine trägerübergreifende Vernetzung unterschiedlicher Akteure spielt vor allem für den Ausbau des Ganztagsangebots eine Rolle. Hier werden in einigen Ländern die Träger der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, Familienbildungsstätten, Vereine u.a. hinzugezogen; außerdem wird auf die Kooperation mit Eltern verwiesen.

Als Grundlage für die **Lernberatung** von Kindern werden in einigen Ländern Instrumente entwickelt und eingesetzt, mit denen Lernprozesse und Lerner-

⁸ z. B. Selbstlerninseln (Niedersachsen) oder Modellprojekt „P.I.N.G.U.I.N. – Pffiffig ins Netz gehen und Informationen nutzen“ (Sachsen-Anhalt)

⁹ z. B. Forschungsprojekt an der Universität Rostock, am Deutschen Jugendinstitut (DJI) und speziell am bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

¹⁰ z. B. „Leselust im Freistaat Sachsen“ (Sachsen)

gebnisse diagnostiziert und dokumentiert werden können. Dies beginnt in der Kindertagesstätte z.B. mit Sprachlerntagebüchern, die in der Schule weitergeführt werden. Es gibt Portfolios, anhand derer der Erwerb von Basiskompetenzen verfolgt werden kann, um gegebenenfalls Risiken und Förderbedarf erkennen zu können. Es werden Einschätzungsbögen zur Kompetenzentwicklung in Schulen verwendet, Lerntypentests durchgeführt oder weitere Beobachtungsmethoden im Verbund von Ländern und Bund entwickelt¹¹. In einigen Ländern werden individuelle Entwicklungs- und Lernpläne angewendet. Es wird die Lernberatungs- und Betreuungspflicht ausgeweitet. Kompetenzbezogene Lernberatung nutzt Diagnostik- und Dokumentationsinstrumente. Lernberatung von Kindern in Kindertagesstätten und Schulen wendet sich auch an deren Eltern mit den Themen Erziehungskompetenz, Lernstrategien und Lerntechniken.

Popularisierung des Lernens in der Lebensphase der Kinder findet einerseits über Öffentlichkeitsarbeit und Berichterstattung andererseits auch z.B. über Ideenwettbewerbe statt. Die Motivierung und die Vermittlung einer positiven Einstellung zum Lernen und die Entwicklung hin zu einer neuen **Lernkultur** ist als Leitbild in Schulentwicklung, in Lehrplänen, in Beteiligungskultur und in die Gesamtheit der Aktivitäten und Maßnahmen aufgenommen¹². Netzwerke wie die „Lernenden Regionen“ oder eine Programmlinie „Lernkultur“ des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ tragen ebenfalls dazu bei.

Förderung von Sprachkompetenz ist ein Schwerpunkt in den Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des **chancengerechten Zugangs** in der ersten Lebensphase. Außerdem wird auf eine frühzeitige Diagnostik Wert gelegt. Flächendeckend werden in den Ländern vor oder zu Beginn der Schulzeit Sprachförderprogramme z.B. als Vorbereitungskurse oder Sprachförderklassen durchgeführt. Die Zielgruppe für diese Aktivitäten bilden vorwiegend zugewanderte Familien; daher können in einigen Ländern parallel auch die Eltern an Sprachkursen teilnehmen. Interkulturelle Erziehung ist ein Thema für die Ausbildung von Erzieherinnen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen an integrativen Bildungsgängen oder speziellen Förderange-

¹¹ z. B. „Bildungs- und Lerngeschichten“, Projekt am DJI im Auftrag des Bundes

¹² z. B. drei BLK-Programme: „QuiSS – Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen“, „Demokratie leben und lernen“, „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“.

boten¹³ teil. Dies ist auch in Leitbildern der Länder verankert. Gezielte Programme von Ländern und Bund zu Familienbildungsmaßnahmen sollen soziale Benachteiligung abbauen. Der Ausbau des Ganztagschulangebots wird hierzu als ein wichtiger Beitrag eingeschätzt.

2.4.2 Jugendliche

Innerhalb der Lehrpläne in Schulen bekommt das Prinzip des lebenslangen Lernens zunehmend seinen Platz. In diesem Zusammenhang befördern eine Fülle von Schulversuchen und Modellversuchen in den Ländern neue Herangehensweisen und deren Überprüfung; insbesondere die Vermittlung von Lernkompetenzen wird dabei berücksichtigt. Schul(system)entwicklung insgesamt ist in allen Ländern ein Thema. Außerdem gibt es das BLK-Programm „QuiSS – Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen“.

Sowohl im Rahmen von Schule als auch von außerschulischer Jugendbildung (AJB) bekommt das Thema „demokratische Teilhabe“ Raum. Dazu gibt es sowohl Einzelprojekte, koordinierte Projekte und ein Bund-Länder-Programm.

Der Übergang von der Schule in die beruflichen Ausbildungsgänge ist ein Kernpunkt der Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens. An diesem Übergang treffen Jugendliche Entscheidungen über die Themen und die Art der Lernprozesse. Unterstützend wirken dabei flächendeckende Berufsberatung der Arbeitsämter, Dokumentationsinstrumente¹⁴, Orientierungsangebote, die von pädagogischem Personal in Kooperation mit den „Ziel-Organisationen“ der beruflichen Schulen, Unternehmen und Hochschulen auch unter Einbeziehung der Eltern organisiert werden, Abstimmungsprozesse dieser Organisationen sowie etliche berufsvorbereitende Maßnahmen, die teilweise von der Arbeitsvermittlung finanziell unterstützt werden¹⁵.

¹³ z. B. Gruppen für Förderung von Lese-Rechtschreibschwäche/Dyskalkulie (Mecklenburg-Vorpommern)

¹⁴ Berufswahlpass (Bund und Länder), Qualipass (Baden-Württemberg), Sprachenportfolio (Europarat), Europass (EU)

¹⁵ z. B. „Früheinstieg ins Physik-Studium“ (Rheinland-Pfalz), „NaT-LAB für Schülerinnen und Schüler an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz“ (Rheinland-Pfalz), Schulversuch „Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb“ (Hamburg), EBISS – Erweiterte Berufsorientierung im System Schule (Schleswig-Holstein und Hamburg) im Gesamtprojekt „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Bund), Lernpartnerschaften im Sonderschulbereich (Baden-Württemberg), Jugendberufshelfer (Baden-Württemberg), „Eltern als Berufswahlbegleiter“ (Rheinland-Pfalz), Austausch von Klassenarbeiten (Hessen), „BQF – Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (Bund), „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ (Bund) und Bundesagentur für Arbeit.

Informelle und nicht-formale **Lernprozesse** von Jugendlichen können in die Schulzeugnisse einiger Länder aufgenommen werden oder in Prüfungen, z.B. Projektprüfungen oder anderen zensurrelevanten Präsentationen zum Tragen kommen. In einem Land werden beispielsweise Zertifikate von nicht-formalen Sprachkursen mit schulischen Abschlüssen verknüpft. Der Berufswahlpass, ein im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben“ entwickeltes Instrument, ist in einigen Ländern in Gebrauch. Auch in Bildungspläne wird informelles Lernen aufgenommen; eng ist z.B. das Fach „Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales“ (Sachsen) mit informellen Lernprozessen der Lebenswelt verbunden. Schülerinnen und Schüler begeben sich mit ihren Lehrenden an außerschulische Lernorte, beziehen das Internet ein und können an Arbeitsgemeinschaften teilnehmen oder arbeiten und lernen in „Schülerfirmen“. Dabei spielen Träger der außerschulischen Jugendbildung und die ehrenamtliche Tätigkeit von Jugendlichen eine Rolle. In einem Land haben sich die Träger auf Kriterien für die Zertifizierung von informellen Lernleistungen verständigt. In diesem Kontext wird auch auf stadtteilbezogene Projekte und Mitbestimmungsmöglichkeiten verwiesen.

Jugendliche in die Lage zu versetzen, ihre Lernprozesse zunehmend selbst zu steuern, ist ein Anliegen, das sich in den Lehrplänen/Bildungsplänen der Länder widerspiegelt. Konkretisiert wird dies unter anderem in Prüfungsformen, die **Selbststeuerung** in Formen wie Projektprüfungen oder „besonderen Lernleistungen“ aufgreifen oder in schulischen Selbststudienmaterialien¹⁶. Die Einführung von Unterricht zu „Lernmethoden“ hat z.B. das Ziel, individuelle Lernstrategien nachhaltig zu fördern. Es finden Schulversuche und Projekte statt die auch die Veränderung von Rolle und Tätigkeiten des pädagogischen Personals - insbesondere bei individueller Vor- und Nachbereitung - aufgreifen¹⁷.

Genannte Aktivitäten und Maßnahmen zum Entwicklungsschwerpunkt **Kompetenzentwicklung** in der Lebensphase der Jugendlichen sind gemäß der Fragestellung vielfach prüfungsbezogen. Es wird beschrieben, dass z.B. die

¹⁶ Wie z.B. Plattform SelGO – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der Gymnasialen Oberstufe (Nordrhein-Westfalen)

¹⁷ wie z. B. Schulversuch „Selbstorganisiertes Lernen am Berufskolleg Gesundheit und Pflege I“ (Baden-Württemberg), „SELBA – Selbstgesteuertes Lernen erprobt auf dem Land und im Ballungsraum für den Arbeitsmarkt“ (Baden-Württemberg), „Hands across the campus“ (Berlin), Zusammenschluss von Bildungsinstitutionen zur Entwicklung von Selbst-Lernarrangements im Projekt „Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem „Netzwerk Lernkultur“ (Hamburg).

Prüfungsmodalitäten erweitert werden, so dass neben Faktenwissen Kompetenzen demonstriert werden können¹⁸; Leistungsbeurteilungen werden an Kompetenzen festgemacht und dialogisch kommuniziert; Standards bilden einen Maßstab für Vergleichsarbeiten; in Portfolio-Instrumenten¹⁹ kann Sachverstand dokumentiert werden. Individuelle Entwicklungspläne werden in der Schule und auch in der außerschulischen Jugendbildung von Lehrenden und Lernenden aufgestellt und angewendet; sie sind ein Bestandteil des Bundesprogramms „Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) zur Förderung der Ausbildungsreife. Das Verständnis von ganzheitlicher Kompetenzentwicklung greifen Lehrpläne auf; Lehrerfortbildung wird vor diesem Hintergrund gestaltet. Kompetenzfelder, die häufig genannt werden, sind: Sprachen, Demokratie, Medien, Lesen.

Die Beteiligung von Akteuren der außerschulischen Jugendbildung an Nachmittagsangeboten an Ganztagschulen ist z.T. im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen oder durch Verankerung im Schulgesetz geregelt. Zur **Vernetzung** von Schulen liegen wissenschaftliche Forschungsergebnisse vor²⁰. Insbesondere für die Schnittstellen zwischen Arbeitswelt und Schule, für den Übergang in die berufliche Ausbildung, gibt es Projekte, Maßnahmen und Aktivitäten²¹. Auch der Übergang von Schule zur Hochschule wird durch Projekte und Maßnahmen gefördert. Aber auch unabhängig davon gibt es Netzwerkbildungen z.B. zur Schulentwicklung, grenzüberschreitend zur Vermittlung von Sprachen²² oder mit Trägern interkultureller Arbeit. Ein weiterer Aspekt ist die Durchlässigkeit des Schulwesens. Für die Förderung von Benachteiligten hat die Vernetzung der beteiligten Institutionen und Akteure eine Schlüsselfunktion²³.

Modularisierung im Lebensalter der Jugendlichen kann zur Anpassung an die individuelle Leistung dienlich sein. Darüber hinaus sind Module auch in

¹⁸ Projektprüfungen, besondere Lernleistungen

¹⁹ vgl. Fußnote 14, S. 51

²⁰ z.B. „Schule und soziale Netzwerke“ (DJI)

²¹ z. B. das Forschungsprojekt „Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahlorientierungsphase“ (BIBB), feste Zuordnung regional benachbarter Schulen aneinander grenzender Schulstufen (Bremen), „Billenetz“ (Hamburg), „Trans-JOB“ (Sachsen), EBISS – Erweiterte Berufsorientierung in Schulen und Schulsystemen“ (Hamburg und Schleswig-Holstein), vgl. Fußnote 15, S. 51

anderen Bildungsbereichen wirksam, wie die Anrechnung von Teilen einer berufsvorbereitenden Schule auf die duale Ausbildung²⁴ sowie die schulexterne Zertifizierung des Sprachunterrichts²⁵.

Lerntechniken und übergeordnetes Wissen über Lernprozesse werden in der Schule über Arbeitsgemeinschaften, die Fächer Methodik/Lernmethoden²⁶, oder durch den Einsatz von Lerntypentests vermittelt. Vergleichsarbeiten, die nachträglich besprochen, oder Leistungsbeurteilungen, die im Gespräch vermittelt werden, sind Formen der **Lernberatung** für Jugendliche. Teilweise ist das Thema in Schulentwicklungsprozesse eingebettet und es werden entsprechende Lehrerfortbildungen angeboten. In Bezug auf Berufswahlorientierung wird sowohl im Rahmen von Schule als auch in Kooperation mit den Akteuren der außerschulischen Jugendbildung und/oder Betrieben beraten²⁷. Dabei wird z.B. auf Mentoren gesetzt oder bei der Bundesinitiative „JumpPlus“²⁸ über zusätzliche Personalkapazität die Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung intensiviert. Lernberatung, die über die Berufsberatung hinaus eher in die Richtung individueller Förderpläne geht, wird in diesem Kontext als Forschungsbedarf gesehen²⁹.

Für die **Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens** im Alter der Jugendlichen kann vielfach auf die bereits in Kapitel 2.4.1 (S. 47) dargestellten Aktivitäten und Maßnahmen der Lebensphase Kinder verwiesen werden. Hinzu kommen die flächendeckenden Angebote der außerschulischen Jugendbildung, die sich um innovative Angebote bemüht. Spezieller untersucht wird auch das ehrenamtliche Engagement bei der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (ABWF/QUEM) - „Lernen im sozialen Umfeld“. Das BLK-

²² z.B. „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ (Saarland)

²³ z. B. BQF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (Bund) und auch „E&C - Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (Bund)

²⁴ z. B. Berufsfachschule (Bremen), Berufsvorbereitungsjahr (Baden-Württemberg), Berufskolleg (Nordrhein-Westfalen)

²⁵ z.B. in Kooperation mit „Weiterbildungstestsysteme“ (Saarland)

²⁶ z.B. in Sachsen-Anhalt im Schuljahrgang 5

²⁷ z. B. „Arbeitsbezogene Jugendsozialarbeit 2002-2006“ (Bund), Zukunftswerkstätten/Assessmentcenter Jugendsozialarbeit (Bremen)

²⁸ Bund, Bundesagentur für Arbeit

²⁹ z. B. BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2003): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung. BIBB, Bonn, S. 84

Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ enthält einige Projekte zum Aufbau von Lernmotivation und Überwindung negativer Lernerfahrungen³⁰.

Der **chancengerechte Zugang** in der Lebensphase der Jugendlichen ist in allen Ländern ein Schwerpunkt. Aus der Fülle von Aktivitäten und Maßnahmen sind solche zur Reduktion von Schulvermeidung/Schulabbruch, zur Förderung der Berufsvorbereitung und zur Stärkung der Durchlässigkeit des Bildungswesens hervorzuheben. Hinzu kommen u.a. lokale Initiativen in sozialen Brennpunkten³¹. Für Schulvermeider/Schulabbrecher gibt es z.B. den Ansatz des produktiven Lernens außerhalb von Schule³² sowie das „Freiwillige soziale Trainingsjahr“. Besondere Berufsvorbereitung findet innerhalb des Schulsystems über Kooperationsklassen, Teilqualifikationen oder Sprachförderungsregelungen³³ statt; in einem Projekt wird die Selbstlernkompetenz für den Übergang in weitere Lebensphasen gestärkt³⁴. Das Thema wird auch durch kooperative Angebote des Bundesprogramms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ angegangen. Das Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) ermöglicht die Förderung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen für Jugendliche, woran sich z.B. das Programm zur beruflichen Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf³⁵ mit flächendeckenden Aktivitäten anschließt.

2.4.3 Junge Erwachsene

Eine der wichtigsten Aufgaben ist die Schaffung einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen über das Einwirken aller politischen Ebenen auf die Unternehmen und Betriebe. Hinzu kommen längerfristige Strukturbildungsmaßnahmen in Form von Netzwerkbildung unter anderem bei der Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund³⁶. In der Diskussion ist ferner eine

³⁰ z. B. „Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiographie“ (Schleswig-Holstein), „Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation“ (Bayern)

³¹ z. B. „LOS - Lokales Kapital für soziale Zwecke“(Bund)

³² z.B. „Produktives Lernen“ (Sachsen-Anhalt)

³³ z. B. Anerkennung der nicht-deutschen Muttersprache (Niedersachsen)

³⁴ z. B. „LeiLa – Passagen Lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen“ (Bremen)

³⁵ BQF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (Bund)

³⁶ BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Beschluss der BLK vom 29. 03. 2004. BLK, Bonn

Ausbildungsplatzabgabe. Die Hochschulbildung entwickelt sich, nicht zuletzt angeregt durch den Bologna-Prozess³⁷ weiter. Als bildungsbereichsübergreifend einzuschätzen sind etliche Aktivitäten dualer Studiengänge oder für Abiturienten zugeschnittene Module der dualen Ausbildung wie z.B. „Management im Handwerk“³⁸. Hier ist auch eine Reform der Hochschulgesetze verortet, die den Zugang zur Hochschule für qualifizierte Berufstätige weiter erleichtert.

Der Übergang von Ausbildung in Beruf („2. Schwelle“) wird in einigen Aktivitäten und Maßnahmen als wichtiger Teilbereich genannt. Hier geht es darum, den Übergang in die reguläre Erwerbstätigkeit gelingen zu lassen und drohende oder bestehende Arbeitslosigkeit zu überwinden³⁹.

Einen Überblick über die formalen Lernprozesse und ihre Entwicklung geben die regelmäßigen Berufsbildungsberichte und Studierendensurveys bzw. Sozialerhebungen des Studentenwerks, die der Bund herausgibt.

Projekte sind ein Mittel, mit dem **informelles Lernen** in Berufsschulen und damit in die duale Ausbildung⁴⁰ integriert wird. Auf die Entwicklung von Instrumenten zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen verweisen eine Reihe von Ländern – umgekehrt ist es auch möglich, in Prüfungsordnungen die Möglichkeit ihrer Anerkennung⁴¹ aufzunehmen. Neben privater Lebenswelt und Ehrenamt sind auch studien- und erwerbsbezogene Lernumgebungen Ort für informelle Lernprozesse. Hier wird in einigen Antworten die Bedeutung virtueller Lernräume⁴² genannt.

Zur Förderung von **selbstgesteuerten Lernprozessen** werden eine Fülle von Projekten⁴³ in den Ländern durchgeführt. Welche Faktoren selbstgesteuertes Lernen und die Fähigkeit des Selbstlernens anregen und gelingen lassen, formuliert das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Forschungsbedarf

³⁷ bilaterale Vereinbarungen der europäischen Staaten zu Bachelor- und Masterabschlüssen

³⁸ „Management im Handwerk“ (Baden-Württemberg)

³⁹ z.B. ABWF/QUEM „Lernen im Sozialen Umfeld – „Netzwerk Jugendliche an der 2. Schwelle“ (Bund)

⁴⁰ auch zensurrelevant wie beim Beispiel der Lernfelder in Baden-Württemberg

⁴¹ wie z. B. im neuen Hochschulgesetz in Rheinland-Pfalz

⁴² wie z. B. Lernotheiken, die Aktion „Ausbildung online“ (Niedersachsen) oder das Forschungsprojekt im BIBB „Stützung des beruflichen Erfahrungslernen durch virtuelle Kompetenzzentren“, das sich auch auf die Lebensphase Erwachsene bezieht.

der beruflichen Bildung, damit aus den Ergebnissen, „Selbstlernarrangements“ entwickelt und verbreitet werden können⁴⁴. Projektorientiertes Arbeiten ist sowohl in der dualen Berufsausbildung als auch in der Hochschule präsent. Weitere Anstöße sind gegeben, wenn Institutionen bildungsbereichsübergreifend kooperieren, und wenn Lernmethoden im Mittelpunkt stehen, die sowohl fachlich als auch sozial reflektiert werden.

Aktivitäten und Maßnahmen zur **Kompetenzentwicklung** in der Lebensphase junger Erwachsener beschäftigen sich z.B. mit der Aussagekraft traditioneller Prüfungen⁴⁵. Es werden Lernfelder statt Einfächer geprüft und auch Eignungsprüfungen zur Hochschulzugangsberechtigung möglich gemacht. Dazu gehört auch die Frage, wie Kompetenzen inhaltlich ausformuliert werden können. Das Forschungsprogramm des Bundes „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ geht zentralen Forschungsfragen zur Erfassung von Kompetenzen gezielt nach. Im Bereich der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Gruppen ist zu Beginn einer Maßnahme die Erfassung von Kompetenzen obligatorisch. Die Aktivitäten zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen liefern Überblicksinformationen zur Entscheidung über die Weiterentwicklung des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems.

Vernetzung bezieht sich sowohl auf relevante Institutionen als auch auf spezifische Thematiken. Außerdem stellen sich durch neue Medien weitere Möglichkeiten der Vernetzung – es gibt in einigen Ländern einen virtuellen Campus oder die virtuelle Berufsbildung, aber auch allgemeine oder thematische Informationssysteme⁴⁶. In der Regel greifen Programme „Vernetzung“ zur kooperativen Bearbeitung von Themen auf, um z.B.

- die berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf zu erneuern⁴⁷,
- Unternehmen ausländischer Arbeitgeber als ausbildende Organisationen zu gewinnen und miteinander zu vernetzen⁴⁸,

⁴³ z. B. „Lernende aus Schule, Hochschule und Betrieb erforschen selbstgesteuerte Lernformen“ (Hamburg), „SELBA – Selbstgesteuertes Lernen erprobt auf dem Land und im Ballungsraum für den Arbeitsmarkt“ (Baden-Württemberg)

⁴⁴ vgl. BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2003): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung. BIBB, Bonn, S. 83

⁴⁵ z.B. Forschungsprojekt „Aussagekraft und Validität ausgewählter traditioneller und neuer Prüfungen in der Ausbildung“ (BIBB)

⁴⁶ z. B. „KIBB - Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung“ (BIBB)

⁴⁷ BQF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (Bund)

⁴⁸ „KAUSA - Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ (Bund)

- nachhaltige Entwicklung zugunsten Benachteiligter über die Bündelung von Aktivitäten zu erreichen⁴⁹,
- junge Erwachsene an der „2. Schwelle“ zu fördern⁵⁰ oder
- neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung zu entwickeln⁵¹.

Bildungsbereiche übergreifende Vernetzung ist das zentrale Element der „Lernenden Regionen“. Darüber hinaus arbeiten häufig Studienberatung und Arbeitsvermittlung zusammen. Es gibt Lernortkooperationen, Netzwerke für Junior-Firmen und Kooperationsverträge auf Akteursebene. Berufliche Schulen entwickeln sich zu regionalen Kompetenzzentren.

Zusatzqualifikationen im Zusammenhang mit der dualen Berufsausbildung sind ein Schwerpunkt der **Modularisierung** für junge Erwachsene. Es gibt eine Datenbank⁵², deren Strukturierung in

- Verzahnung mit Hochschulstudium,
- neue/modernisierte Berufe,
- Erwerb der (Fach-)Hochschulreife,
- Verzahnung mit Weiterbildung

bereits Möglichkeiten modularer Ausbildung junger Erwachsener aufzeigt.

Ebenfalls auf die Verknüpfung zwischen verschiedenen Bildungsbereichen geht das Leistungspunktesystem an den Hochschulen ein. Außerdem gibt es zur (berufsbegleitenden) Nachqualifizierung auf der Grundlage des SGB III und des BbiG die Möglichkeit von Qualifizierungsbausteinen. Von der IHK betreute Praktika mit Zertifikat⁵³ ermöglicht arbeitslosen Schulabgänger den Anschluss an duale Ausbildungen.

Die **Lernberatung** junger Erwachsener findet überwiegend mit Hilfe der Beratungsstrukturen der ausbildenden Institutionen statt: z.B. Beratungslehrer der Berufsschulen, allgemeine, fachbezogene oder durch Lehrende angebotene Studienberatung.

⁴⁹ „E&C - Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (Bund)

⁵⁰ vgl. Fußnote 39, S. 56

⁵¹ BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“

⁵² <http://www.ausbildung-plus.de>, vgl. Fußnote 38, S. 56

⁵³ z.B. „TANJA – Teilqualifikationen als Angebot für jugendliche Arbeitslose zum Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung“ (Nordrhein-Westfalen)

Der Studierendensurvey⁵⁴ zeigt, dass der Stellenwert der Studienberatung hoch ist, und vor allem fachwissenschaftliche Probleme und die Unterstützung bei der Wahl fachlicher Schwerpunkte im Vordergrund stehen. Die Entwicklung der Fortbildung „Fachpädagoge/Fachpädagogin für betriebliche und überbetriebliche Bildung“⁵⁵ ist ein Weg, Lernbegleiter/innen zu qualifizieren. Ausbildungsbegleitung ist ein wichtiges Aufgabenfeld, insbesondere bei Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. So gibt es Lernchancenanalysen für individuelle Entwicklungspläne und Patenschaften (Hessen) oder das Projekt „Ausbildung – bleib dran“ (Bremen). Bei SGB III geförderten Maßnahmen findet eine obligatorische Eingangsberatung statt.

Die duale Berufsausbildung befindet sich in einem kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess z.B. durch die Modellversuchsprogramme aber auch durch das BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ mit 27 Projekten, deren Ergebnisse Beitrag zu **neuen Lernkulturen** für junge Erwachsene sind. Außerdem werden ausländische Unternehmen angeregt, dual auszubilden; im Projekt „KAUSA – Koordinierungsstelle Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ werden diesbezüglich neue Adressatengruppen erschlossen. Es gibt Projekte, die negative Lernerfahrungen überwinden helfen⁵⁶ und deshalb motivieren. Das Bundesprogramm „LOS – Lokales Kapital für soziale Zwecke“ erzielt durch viele kleine Projekte eine große Breitenwirkung.

Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des **chancengerechten Zuganges** junger Erwachsener beziehen sich sehr auf das duale Ausbildungssystem. Dabei geht es darum, Arbeitslosigkeit zu vermeiden, indem verstärkt Ausbildung vermittelt⁵⁷ oder der Übergang von der Ausbildung in Berufstätigkeit unterstützt wird. Es geht auch darum, gegebenenfalls das Absolvieren einer kompletten Ausbildung zusätzlich pädagogisch⁵⁸ und finanziell⁵⁹ zu unterstützen. Viele Aktivitäten und Maßnahmen in Ländern und vom Bund grup-

⁵⁴ vgl. Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank (2001): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. BMBF, Bonn

⁵⁵ vgl. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. BMBF, Bonn, S. 170f

⁵⁶ z. B. „LeiLa - Passagen Lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Gruppen“ (Bremen) oder „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ (Bund).

⁵⁷ vgl. Fußnote 39, S. 56

⁵⁸ z. B. „Ausbildung – Bleib dran“ (Bremen)

⁵⁹ z. B. Berufsausbildungsbeihilfe (§ 59ff SGB III)

pieren sich um das Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III); im Zusammenhang damit stehen die Möglichkeiten der Bundesagentur für Arbeit, Lernbeeinträchtigte und sozial Benachteiligte zu fördern, was sich z. B. im BQF-Programm konkretisiert. Der Schwerpunkt dieses Programms liegt hier auf Qualifizierungsbausteinen (insbesondere Medienkompetenz), auf Eingangsberatung und Eingangsdiagnose. In einem Good-Practice-Center am BIBB wird

Transfer angeregt. Weitere Themen sind Migration⁶⁰, Behinderung⁶¹ und die Möglichkeiten des zweiten Bildungswegs.

2.4.4 Erwachsene

Die Pluralisierung der Lebenswelten im Erwachsenenalter lässt eine Aufschlüsselung der Aktivitäten und Maßnahmen nach Zielgruppen sinnvoll erscheinen. Von den zahlreichen Angeboten zum lebenslangen Lernen werden Angehörige von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), pädagogisch Tätige und Eltern in den Antworten der Umfrage besonders angesprochen. Bei der ersten Gruppe wird das Thema Interkulturalität erwähnt, andererseits geht es um passgenaue Qualifizierungsmaßnahmen. Für pädagogisch Tätige ist lebenslanges Lernen einerseits ein Thema ihrer persönlichen Entwicklung und andererseits ein Thema für die Vermittlungspraxis mit den Lernenden. Dies bildet sich ab in Aktivitäten und Maßnahmen der Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung⁶² sowie in der Professionalisierung des Personals in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung⁶³. Für die Zielgruppe der in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung Tätigen bearbeitet ein z. B. Projekt⁶⁴ das Thema „Vermittlung in selbstgesteuerten Lernprozessen“. Die Programmlinie „Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen“ (ABWF/QUEM) enthält dazu mehrere Projekte.

In Bezug auf Eltern/Familie ist Beratung ein Thema z.B. bei der Einschulung der Kinder oder bei Übergängen in andere Schulstufen sowie kontinuierlich während der Schulzeit mit unterschiedlicher Verbindlichkeit. Außerdem geht es um die Rolle Erziehungsberechtigter und die dafür hilfreichen Kompetenzen; Unterthemen sind Medienerziehung und Gewaltprävention in der Familie. Hierzu finden zahlreiche Angebote in Familienbildungsstätten und bei anderen freien Anbietern statt. Aktuelle Aktivitäten in einigen Ländern legen besonde-

⁶⁰ z.B. mit Aktivitäten für Spätaussiedler

⁶¹ dafür wurde z.B. im BIBB ein ständiger Ausschuss eingerichtet; es werden Werkstätten für Menschen mit Behinderung vernetzt (Thüringen)

⁶² z.B. „Personalentwicklung im Schulbereich – ein offenes Konzept“ unter Verwendung von Portfolioinstrumenten (Schleswig-Holstein), Neuordnung der Lehrerausbildung, pädagogische Landesinstitute

⁶³ Es gibt in der Regel auf Länderebene trägerbezogene Fortbildungsangebote.

⁶⁴ „NIL – Netzwerke zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Hessen)

ren Wert auf die koordinierte Verstärkung des Angebots, die durch eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit flankiert wird⁶⁵.

Wie sich im Prozess **informellen Lernens** Kompetenzen entwickeln, ist ein Forschungsthema, dem in einer Reihe von Projekten nachgegangen wird. Dabei werden die verschiedenen Lernumgebungen differenziert nach

- Lernen im sozialen Umfeld,
- Lernen im Netz und mit Multimedia⁶⁶,
- Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen,
- Lernen im Prozess der Arbeit.

Ein Ziel mehrerer Projekte ist es, Instrumente zur Erfassung der Lernergebnisse zu schaffen. Gelerntes als solches zu erkennen und auszudrücken, ist eine notwendige Voraussetzung für die Erfassung und die Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen⁶⁷. Außerdem wird die lernförderlich Gestaltung von Arbeitsprozessen unterstützt⁶⁸. Arbeitsplatzbezogenes, informelles Lernen wird z.B. in die neuen IT-Fortbildungsregelungen einbezogen. Vor Ort ist die Einbeziehung informellen Lernens Ziel von Vernetzungen, von Stadtteilprojekten, von Lernumgebungen⁶⁹ und von Förderinitiativen⁷⁰.

Schon seit längerer Zeit sind mediengestützte Angebote ein wichtiger Zweig der Förderung **selbstgesteuerter Lernprozesse** Erwachsener und Älterer. Hier wurden bereits Materialien entwickelt⁷¹, Portale gestaltet⁷², Lernzentren eingerichtet⁷³ und die individuellen Voraussetzungen für mediengestütztes

⁶⁵ z. B. „Fit für Familie“ (Bremen), Elternhefte (Hessen), Elternakademie (Thüringen), „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“ (Sachsen), „Elternbildung und Medienkompetenz“ (Mecklenburg-Vorpommern), „Starke Eltern – Starke Jugend“ und „Schau hin“ (Bund) sowie „Mit Respekt geht's besser“ (Bund)

⁶⁶ Auch Projekte im BIBB z. B. „Stützung des beruflichen Erfahrungslernens durch virtuelle Kompetenzzentren“ oder die Initiative „Familie online“ (Niedersachsen)

⁶⁷ z. B. BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Familienkompetenzbilanz (Hessen), Verweise auf Portfolio-Instrumente, Forschungsprojekt „Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit“ (BIBB)

⁶⁸ z. B. das Programm „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ (Bund)

⁶⁹ Lernotheek Offenbach (Hessen)

⁷⁰ z. B. Vergünstigungen für Eintritt in Museen für Familien mit niedrigem Einkommen (Thüringen)

⁷¹ Förderung z. B. durch das Projekt „Neue Medien in der Bildung“ (Bund)

⁷² z. B. im LernNetzwerk Bremen (Bremen)

⁷³ z. B. im Rahmen von „L³ Weiterbildung als Grundbedürfnis“ oder Lernende Region Offenbach

selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen untersucht⁷⁴. Selbststeuerung wird als Herangehensweise im Zusammenhang mit den Strukturveränderungen der Arbeitswelt⁷⁵, z.B. durch Gruppenarbeitsprozesse, genannt. Für die Weiterbildungsinstitutionen hat die Förderung von selbstgesteuerten Lernprozessen und die Einrichtung von entsprechenden Lernarrangements die Veränderung interner Organisation zur Folge. So ist es z.B. erheblich, wenn die finanzielle Förderung beschäftigungsbezogener Maßnahmen über Gutscheine erfolgt und der Lernende selbst das für sich passende Angebot aussucht. Dies kann auch ein Thema von Aktivitäten und Maßnahmen sein, die sich mit den Organisations- und Professionsentwicklungsprozessen⁷⁶ auseinandersetzen, die sich durch selbstgesteuertes Lernen ergeben.

Zwei Schwerpunkte der Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung der **Kompetenzentwicklung** im Rahmen des lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter sind auszumachen:

- das Bundesprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und
- Studien und Entwicklungsarbeit rund um Dokumentationsinstrumente wie den „Weiterbildungspass“.

Es geht also einerseits um die Prozesse der Kompetenzentwicklung und andererseits um deren Sichtbarmachung. Ziel ist es, die Lernenden zu unterstützen, Kompetenzen auszubilden, die von einem zum anderen Feld z.B. bei der Arbeitssuche transferierbar werden. Dies wird als ganzheitliche Daueraufgabe gesehen und steht im Zusammenhang mit der Arbeitsgestaltung⁷⁷.

Bei einer heterogenen (Weiter-)Bildungslandschaft gibt es unterschiedlichste Anlässe und Möglichkeiten für **Vernetzung**. Sie können die Region⁷⁸ zum Ausgangspunkt haben oder ein bestimmtes Thema⁷⁹ bzw. sich auch zur Rea-

⁷⁴ ABWF/QUEM „Lernen im Netz und mit Multimedia“ (Bund)

⁷⁵ „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ (Bund)

⁷⁶ z. B. SeLOG „Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“ (Berlin und Brandenburg im BLK-Modellversuchsprogramm Lebenslanges Lernen).

⁷⁷ z. B. „Handlungskompetenz und Beschäftigungsfähigkeit entfalten und erhalten“ im Rahmen von „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ (Bund), „Fit für die Osterweiterung“ (Mecklenburg-Vorpommern)

⁷⁸ z. B. die Weiterbildungsverbände (Schleswig-Holstein), die auch Beratung und Information der Bürger/inn/en leisten

⁷⁹ z. B. Förderung von Alphabetisierung (APOLL) oder Qualität in der Weiterbildung (Weiterbildung Hamburg e.V.), „LerNet - Netzwerk basiertes Lernen im Mittelstand und öffentlichen Verwaltungen“ (Bund), Politische Bildung in der Bundeswehr (Bundeszentrale für politische Bildung und Zentrum Innere Führung), „Elternakademie“ zur Vernetzung aller entsprechenden Anbieter (Thüringen), Qualifikationsbedarfermittlung in „INNOPUNKT“ (Brandenburg)

lisierung eines bestimmten Angebots⁸⁰ ergeben. Vernetzungen sind unterschiedlich motiviert⁸¹ und können auf technischer oder institutioneller/personeller Basis realisiert werden. Alle diese Möglichkeiten finden sich in den Antworten von Bund und Ländern wieder. Die meist genannten Aktivitäten und Maßnahmen zur Vernetzung im Lebensalter Erwachsener sind die 73 Beispiele im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Mit einer Vernetzungsstrategie von unten, wird eine Nachfrageorientierung angeregt; die Netzwerke arbeiten Bildungsbereich übergreifend und sollen sowohl Innovation ermöglichen als auch möglichst breite Bevölkerungskreise erreichen.

Bei den Aktivitäten und Maßnahmen zur **Modularisierung** werden auch in der Lebensphase Erwachsene vorwiegend die Bereiche „Zusatzqualifikation“, „wissenschaftliche Weiterbildung“⁸² und „zweiter Bildungsweg“ genannt. Erfahrungen aus den berufsbegleitenden Nachqualifizierungen sollen über ein Vorhaben⁸³ z.B. für Berufsrückkehrerinnen genutzt werden. Neuerdings werden informell erworbene Kompetenzen und deren Zertifizierung oder Erfahrungswissen mit Modularisierung in Verbindung gebracht. Diese und weitere Aspekte sind bislang in den IT-Fortbildungsregelungen⁸⁴ integriert worden. Die Module bestehen aus drei Ebenen und mehreren Profilen nach Tätigkeiten. Die einzelnen Module beziehen arbeitsprozessorientiertes, reflektiertes informelles Lernen ein; Seiteneinsteiger können über eben solche informell erworbenen Kompetenzen Module anerkennen lassen und dann die formale Fortbildung aufnehmen. Außerdem ist der Anschluss an das europäische ECTS Leistungspunktesystem⁸⁵ angestrebt. Schließlich ist auch das Angebot von Master-Studiengängen an den Hochschulen ein Indikator für voranschreitende Modularisierung.

⁸⁰ z. B. Sprachkurse für nicht-deutschsprachige Eltern der VHS Berlin oder VHS Ludwigshafen mit kooperierenden Schulen/Kindertagesstätten, Elternberatung (VHS und Landesinstitut für Schule, Mecklenburg-Vorpommern)

⁸¹ So ist z. B. Kooperation im Weiterbildungsgesetz in Bremen festgeschrieben und es wird z. B. ein koordiniertes Gesamtangebot für den Bildungsurlaub erstellt.

⁸² „LLL im Kooperationsverbund Hochschule-Weiterbildung“ (Rheinland-Pfalz), „Gesamtkonzept Wissenschaftliche Weiterbildung“ (Bayern)

⁸³ z.B. „Berufsbegleitende Nachqualifizierung – Transfer und Weiterentwicklung der Ergebnisse aus der Modellversuchsreihe“ (BIBB)

⁸⁴ z.B. IT-Weiterbildungsregelungen (BIBB) siehe auch: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. BMBF, Bonn, S. 206ff

⁸⁵ ECTS: European Credit Transfer System

Für Erwachsene findet **Lernberatung** in Weiterbildungsberatungsstellen, mittels Weiterbildungsdatenbanken⁸⁶ und durch Institutionen bezogene Beratung statt. In mehreren kooperativen Netzwerken in den Ländern wird Beratung aufgenommen⁸⁷. Es zeigt sich, dass z.B. mit der Anwendung eines Weiterbildungspasses, der informell erworbene Kompetenzen validiert, Beratungsstrukturen notwendig werden und Beratung ein sich ausdehnender Tätigkeitsbereich der Weiterbildungsorganisationen wird⁸⁸. Zudem gibt es Beratungsstrukturen für spezielle Themen z. B. Analphabetismus, Strafvollzug, Migration und die Berufsberatung.

Aktivitäten und Maßnahmen allgemeiner Öffentlichkeitsarbeit fördern in ihrer Gesamtheit die **Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens**, auch wenn sie einzelne Schwerpunkte aufweisen⁸⁹. Bezüglich der Rahmenbedingungen für die Steigerung der Bildungsteilnahme sind Bildungsfreistellung und Meister-BaföG Angebote, um mehr Menschen für das Lernen zu gewinnen. Im Hinblick auf Beschäftigung ermöglicht das Programm „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ Aktivitäten wie die „Qualifizierungsoffensive“, für Abkommen zwischen den Sozialpartnern oder für die Aktivitäten im Programm „Lernen im Prozess der Arbeit“. Netzwerke – auch medial gestützte – bilden ebenfalls Strukturen für diesen Entwicklungsschwerpunkt aus⁹⁰. Die Programmlinie „Lernkultur“ im BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ bündelt Projekte, die z.B. Selbststeuerung⁹¹, die Anerkennung informel-

⁸⁶ z. B. Projekt „InfoWeb Weiterbildung“ (Bund), Datenbank „Kurs“ (Bund, Bundesagentur für Arbeit)

⁸⁷ z. B. Lernnetz Berlin-Brandenburg mit Lernläden, Verbund für Beratungsprojekte für Arbeitslose in Bremen, Weiterbildung Hamburg e.V. mit dem Schwerpunkt Verbraucherberatung, Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein, „Lernende Regionen“ wie SaarLernNetz (Saarland), LernNetz Bremen (Bremen) und Teilprojekte darin wie z. B. Appolonius (Berlin) „Regionale Partnerschaften und Lernbegleiter vor Ort“, Aufbau einer Weiterbildungsdatenbank und einer onlinegestützten Weiterbildungsberatung im Rahmen des Teilprojekts 7 des SaarLernNetzes (Saarland) oder „Dienstleistungsnetzwerk Bildung und Lernkultur“ (Hamburg)

⁸⁸ zu Portfolio/Dokumentations-Instrumenten vgl. Fußnote 67, S. 62 zu Organisationsentwicklung z. B. „Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ (Rheinland-Pfalz)

⁸⁹ z. B. Alumni in der wiss. Weiterbildung (Bayern), Lernfeste

⁹⁰ „LerNet - Netzwerk basiertes Lernen im Mittelstand und öffentlichen Verwaltungen“ (Bund)

⁹¹ z. B. „SeLOG - Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“ (Berlin und Brandenburg)

len Lernens⁹² oder die Veränderung der Organisationen und Professionalität der Weiterbildung als bestimmende Merkmale neuer Lernkultur⁹³ fortführen.

Strukturelle Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des **chancengerechten Zugangs** Erwachsener liegen z.B. darin, informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen, Müttern bei der Regelung von Kinderbetreuung zu helfen oder bei Bedarf direkt⁹⁴ bzw. indirekt⁹⁵ finanziell zu unterstützen. Teilnahme an Weiterbildung wird auch durch besondere Arbeitszeitregelungen oder Bildungsfreistellung ermöglicht. Die Alphabetisierung von Erwachsenen wird unterstützt. Zudem sind Arbeitslose und Geringqualifizierte Zielgruppen, bei denen Regelungen des SGB III greifen, die von Weiterbildungsanbietern und in Länderinitiativen⁹⁶ umgesetzt werden. Unterschiedliche Aktivitäten gibt es beim Thema Migration wie z.B. die Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Fachkräften⁹⁷, die Bildungsberatung für Migrantinnen im Netzwerk⁹⁸ oder die Sprachförderung.

Ein Aspekt der Struktur- und Systementwicklung des lebenslangen Lernens Erwachsener ist die Profilierung und die Information über postgraduale Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, was mehreren Länderantworten zu entnehmen ist. Dafür wurden unlängst von Bundesseite die Rahmenbedingungen des Besoldungsrechts geklärt; die Hochschulen richten zunehmend Weiterbildungszentren ein.

Die Frage nach den Zeitressourcen wird z.B. über Bildungsfreistellung angegangen; die Ressource Geld erfährt Lösungen durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (Meister-BaföG), dessen Entstehung Bund und Länder unterstützt haben.

Außerhalb der Entwicklungsschwerpunkte wird die Qualität der Bildungsangebote besonders im Bereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung als zentrales Anliegen genannt. Es bestehen verschiedene Modelle der **Qualitätsentwick-**

⁹² z. B. BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“

⁹³ z. B. „NIL – Netzwerke zur Implementierung selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Hessen)

⁹⁴ z. B. Meister-BaföG (Bund)

⁹⁵ z. B. Familien-Card (Thüringen)

⁹⁶ z. B. „Qualifizierungsinitiative“ (Hessen) oder „ASH 2000 - Arbeit für Schleswig-Holstein“

⁹⁷ z. B. Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ (BIBB)

lung und Qualitätssicherung⁹⁹ unterschiedlicher Verbindlichkeitsgrade wie die Koppelung der finanziellen Förderung an Qualitätsentwicklungsprozesse oder Zertifizierung sowie gesetzliche Verankerung.

2.4.5 Ältere

Der demographische Wandel verstärkt die Notwendigkeit für Aktivitäten und Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens in dieser Lebensphase. Da der Anteil der Älteren in der Bevölkerung steigt, erhält die Frage nach der Einbindung dieser Bevölkerungsgruppe in die Prozesse des lebenslangen Lernens ein größeres Gewicht. Hier spielen sowohl arbeitsmarktpolitische Zusammenhänge als auch Fragen der aktiven Lebensgestaltung im Alter eine Rolle. Auf der Ebene der Seniorenpolitik wird dies teils in die Überlegungen zur zukünftigen Entwicklung der Arbeitswelt integriert, teils in speziellen Studien und Workshops angegangen und mündet in konkrete Aktivitäten und Maßnahmen.

So wurde im letzten Jahr das Programm „Erfahrungswissen für Initiativen“ (EFI) gestartet, das sich zum Ziel gesetzt hat, eine neue Verantwortungsrolle für ältere Menschen in unserer Gesellschaft zu schaffen. Berufsexperten und erfahrene Ehrenamtliche im Übergang zur nachberuflichen Phase, nach Beendigung des Erwerbslebens oder nach der aktiven Familienphase werden in drei Kursmodulen zu „SeniorTrainer/inn/en“ geschult und geben als Multiplikator/inn/en ihr Erfahrungswissen in Gemeinwesenprojekten unterstützend weiter. Hierbei geht es auch darum, generationenübergreifendes Lernen zu ermöglichen. An diesem Programm sind der Bund und die Mehrzahl der Länder beteiligt. Dieses Programm ist ein Kristallisationspunkt für die **Kompetenzentwicklung**, für die **Lernkultur** und die **Einbeziehung informellen Lernens** Älterer.

Um das Thema Beschäftigung geht es in Initiativen von Bund und Ländern, die Unternehmen und ihre Belegschaften dafür zu sensibilisieren, Strategien für eine altersgerechte und generationenübergreifende Arbeits- und Personalpolitik zu entwickeln. Dies schließt auch den Erhalt und die Rehabilitation von Gesundheit und Berufsfähigkeit ein. Hier wird der Bedarf gesehen, die Fähigkeit des Selbstlernens zu erforschen, damit Weiterbildungskonzepte für

⁹⁸ z. B. Lernende Region - Netzwerk Köln (Nordrhein-Westfalen)

⁹⁹ wie z. B. BLK-Verbundprojekt „Lernerorientierte Qualitätstestierung“, Verbraucherschutzvereine, Weiterbildungsverbände, Bildungstests (Bund und Länder)

ältere Arbeitnehmer/inn/en entwickelt werden können¹⁰⁰. Für die Anliegen des Vorruhestands finden in den letzten Jahren verstärkt konkrete Maßnahmen statt, die auch wissenschaftlich begleitet und aufgearbeitet wurden¹⁰¹.

Aktivitäten zur **Vernetzung** in der Lebensphase „Ältere“ schließen sich weitgehend den Aktivitäten für „Erwachsene“ und z.B. den Aktivitäten in den „Lernenden Regionen“ an. Es werden auch Arbeitsgruppen für die Anbieter der Seniorenbildung eingerichtet.

Lernberatung Älterer bezieht sich einerseits auf die Beschäftigung Älterer im Arbeitsmarkt. So gibt es z. B. das Projekt „na:ll neue Arbeit: leben lernen“ (Bremen). Dahinter steht ein Konzept zur Personal- und Organisationsentwicklung, in dem „Beratungsbusse“ von Betrieb zu Betrieb fahren. Die Projekte im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ oder die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit greifen Beratung für ältere Arbeitnehmer/inn/en auf. Andererseits bezieht sich Beratung auf bürgerschaftliches Engagement. Das genannte Programm „Erfahrungswissen für Initiativen“ arbeitet mit Anlaufstellen z.B. in bestehenden Seniorenbüros; die dann ausgebildeten „SeniorTrainer/innen“ können als Lernbegleiter agieren. Das Programm ist auch ein Beitrag zur **Popularisierung des Lernens** und zur **neuen Lernkultur** für Ältere.

Zielgruppen für den **chancengerechten Zugang** unter den Älteren sind in den Aktivitäten und Maßnahmen ältere Menschen mit Behinderungen und ältere Arbeitnehmer/inn/en vor allem, wenn sie in kleinen und mittleren Betrieben beschäftigt sind. Für behinderte Menschen gibt es z.B. zur Integration, Teilhabe und Selbstbestimmung sowie zum Erhalt vorhandener Fähigkeiten Angebote gemeinnütziger Bildungswerke oder auch Initiativen, um die Werkstätten für behinderte Menschen zu vernetzen. Die Zielgruppe der älteren Beschäftigten kann z.B. die Möglichkeiten der Nachqualifizierung auch über „Job-Rotation“ nutzen, wobei ihren Arbeitgebern finanzielle Förderung gewährt wird¹⁰². Zudem werden lokale Initiativen gefördert. Die ebenfalls regional verteilten Bildungsnetzwerke haben zudem das Ziel, auch für diese Zielgruppen den Zugang zu erleichtern.

¹⁰⁰ vgl. BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2003): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung. BIBB, Bonn, S. 83

¹⁰¹ vgl. Knopf, Detlef (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. BMBF, Bonn

¹⁰² z.B. „Job-Rotation“ (§ 229ff. SGB III), Weiterbildung älterer Arbeitnehmer (§ 417 Abs. 1 SGB III)

Neue Medien und Internetnutzung sind auch in dieser Phase ein verbreitetes Thema¹⁰³; „biografisches Lernen“, ein Lernen anhand der Reflexion der eigenen Lebensgeschichte, wird vereinzelt angesprochen¹⁰⁴. Auch wissenschaftliche Weiterbildung spielt in unterschiedlicher Benennung (z.B. „Seniorenstudium“, „Universität des dritten Lebensalters“) in dieser Phase eine Rolle.

2.5 Evaluation – Erfahrungsberichte

Frage: *Gibt es für die angegebenen Aktivitäten eine Evaluation oder Erfahrungsberichte?*

Der Begriff der Evaluation kann unterschiedlich interpretiert werden, so wie es auch verschiedene Evaluationskonzepte – formative und summative, interne und externe Evaluation – gibt. Es ist deshalb durchaus möglich, dass die Aussage: „Maßnahmen werden grundsätzlich evaluiert“, und die Aussage: „eine systematische Evaluation findet nicht statt,“ sich inhaltlich kaum unterscheiden, weil Evaluation unterschiedlich verstanden wird.

Systematische Evaluationen beziehen sich auf besondere Modellmaßnahmen, Projekte oder bildungsbereichspezifische Versuche und Erprobungen. Die Berichte sind größtenteils veröffentlicht. In manchen Fällen wird explizit auf Begleitforschung für einzelne Förderbereiche hingewiesen. Zum Regelfall gehören zwischenzeitlich Evaluationsformen wie Auswertungstagungen und reflektierende Erfahrungsberichte.

Hervorgehoben werden ebenfalls gezielte Evaluationen ESF-geförderter Maßnahmen.

Da insbesondere Modellversuche und Innovationsprogramme im Vordergrund stehen, wird auf der Bundesebene und in Bund-Länder-Kooperation in der Regel systematisch, zu einem großen Teil auch extern evaluiert. Die Evaluationsergebnisse werden der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

2.6 Transfer

Frage: *Gibt es Transfererfahrungen? Welche Anstrengungen unternehmen Sie oder haben Sie unternommen, um good-practice-Beispiele in die breite Anwendung zu bringen?*

¹⁰³ z.B. „Silver Surfer“ (Rheinland-Pfalz), „Lebensbegleitendes Lernen mit neuen Medien“ (Mecklenburg-Vorpommern)

¹⁰⁴ z.B. „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“ (Mecklenburg-Vorpommern)

Eine differenzierte Öffentlichkeitsarbeit stellt eine notwendige Grundlage für Transferaktivitäten dar. Insofern ist nicht überraschend, dass die Transferbemühungen der Akteure oft in Verbindung mit dem Engagement in der Öffentlichkeitsarbeit gesehen werden. Ergebnisse aus Modellversuchen und Projekten werden durchgängig sowohl in der Fachöffentlichkeit, z.T. auch in der allgemeinen Öffentlichkeit kommuniziert. Hervorgehoben werden Präsentationen, Pressemitteilungen, Pressekonferenzen, Internetdarstellungen, etc. Ergebnisse und Erfahrungen schlagen sich teilweise auch in Handreichungen oder Rechtsänderungen oder Verordnungen nieder.

Darüber hinaus kommt den eher dialogisch angelegten Transferaktivitäten besondere Bedeutung zu: Fachtagungen und Beratungsgremien sowie den Transferbemühungen im Rahmen von Workshops und Verbänden.

Einzelne Länder weisen dabei ausdrücklich auf die Einbeziehung von Akteuren aus anderen Arbeitsfeldern hin (z.B. Jugendhilfe, Wirtschaft, Sozialpartner, Arbeitsverwaltung, Medien). Eine projektbegleitende wissenschaftlichen Begleitung wird als hilfreich für den Transfer bewertet. Zahlreiche Antworten legen nahe, dass zunehmend ein „systematischer Methodenmix“ zur Anwendung kommt. Eher traditionelle Information und medial gestützte Öffentlichkeitsarbeit wird mit sozial organisiertem Austausch der interessierten Akteure und deren Vernetzung verschränkt. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass der Transfer und die damit verbundene Nachhaltigkeitsförderung möglicherweise auch noch weitergehender Anstrengungen bedürfen¹⁰⁵.

Auf eine solche Strategie verweisen auch Antworten auf der Bundesebene, wonach Programme zum Transfer der Ergebnisse nach Beendigung der Modellvorhaben entwickelt werden¹⁰⁶.

Als quasi präventive Transferstrategie im Zusammenhang mit Projektinitiativen kann der Hinweis verstanden werden, bei der Vergabe auf eine Konsortialbildung von Anbietern zu achten. Die Bedeutung der Fortbildungsaktivitäten, also der Professionalisierung des Personals, zur Transfersicherung wird betont. Im Rahmen der BLK-Programme wird ebenfalls über die auch von den meisten Ländern genannten transferunterstützenden Maßnahmen (Materialien, Fachtagungen, Internetpräsentationen) hinaus die Bedeutung der Fortbildung von Multiplikatoren hervorgehoben. Im Zusammenhang mit dem Pro-

¹⁰⁵ Transferprojekt für „Lernortkooperationen“ (Hessen)

¹⁰⁶ z.B. Transferprojekt für „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (Bund)

ogramm „Lernende Regionen“ wird auf einen Transferzyklus hingewiesen: Zunächst werden Schwerpunktthemen in regionalen Workshops diskutiert und weiterentwickelt, bevor sie einer breiteren Programm- und Fachöffentlichkeit in Form von Magazinbeiträgen, Fachzeitschriftbeiträgen präsentiert werden und bevor eine bundesweite Multiplikatorenarbeit vorangetrieben werden¹⁰⁷.

Als wesentlich wird der horizontale Austausch mit anderen Programmen auf nationaler Ebene¹⁰⁸ und europäischer Ebene (z.B. ESF) angesehen. Wie von verschiedenen Ländern angesprochen wird zur Transferförderung ein gezielter Austausch mit anderen politischen Akteuren und Verbänden wie z.B. Kommunalverbänden betrieben.

¹⁰⁷ z.B. Projektträger DLR – Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.

¹⁰⁸ z.B. „Schulen ans Netz“ (Bund)

3 Zusammenfassung

Die verdichtete Zusammenfassung der Umfrageergebnisse gibt einen ersten Überblick über die von Bund und Ländern unternommenen Aktivitäten zur Förderung Lebenslangen Lernens.

Die Strategie kann an umfangreiche Erfahrungen bei den Akteuren aus Politik und Verwaltung, Praxis und Wissenschaft anschließen. Aus der Vielzahl von genannten Aktivitäten, Maßnahmen und Projekten lassen sich übergreifende Konturen Lebenslangen Lernens herauskristallisieren:

1. Lebenslanges Lernen bezieht sich auf alle Lebensphasen. Die Förderung und die Weiterentwicklung Lebenslangen Lernens ist ein zentrales Thema in allen Bildungssektoren.
2. Die Förderung Lebenslangen Lernens zielt auf die Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit, auf die Mitgestaltung der Gesellschaft und auf die persönliche Entwicklung.
3. Im politischen und praktischen Handeln werden zunehmend die unterschiedlichen Lernformen – formales, nicht-formales und informelles Lernen – einbezogen und integriert. Damit verbunden zielt die Förderung Lebenslangen Lernens insgesamt auf die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkulturen in der Bundesrepublik Deutschland.
4. Ein besonderes Anliegen ist es, selbstgesteuertes Lernen zu fördern.
5. Die Vernetzung spielt in unterschiedlicher Hinsicht eine bedeutende Rolle, um Strukturen für Lebenslanges Lernen zu verbessern bzw. zu entwickeln: zwischen den Bildungsstufen, den Lernorten, den Regionen, den unterschiedlichen Akteuren im Bildungsbereich und auch im Verhältnis der verschiedenen Politik- und Handlungsfelder.
6. Viele Maßnahmen und Aktivitäten konzentrieren sich darauf, möglichst allen in der Gesellschaft die Chancen zum Lebenslangen Lernen zu ermöglichen. Lebenslanges Lernen zielt damit auf die Verbesserung der notwendigen Bedingungen für eine „lernende Gesellschaft“ insgesamt.

4 Abkürzungsverzeichnis

ABFW/QUEM	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Ad-hoc-AG	Ad-hoc-Arbeitsgruppe
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ECTS	European Credit Transfer System
ESF	Europäischer Sozialfonds
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
KJP	Kinder- und Jugendplan
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LLL	Lebenslanges Lernen
NA-BIBB	Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
SGB III	Sozialgesetzbuch Drittes Buch
VHS	Volkshochschule

Anhang 2
zur Strategie für Lebenslanges Lernen
in der Bundesrepublik Deutschland

Good-practice Beispiele

Good-practice Beispiele

***Anhang 2 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der BLK Ad-hoc-Arbeitsgruppe
„Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“**

Bearbeitung: Barbara Dietsche

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Bonn, Juni 2004

Inhalt

<u>1</u>	<u>EINLEITUNG</u>	79
<u>2</u>	<u>LERNEN IN LEBENSPHASEN</u>	80
<u>2.1</u>	<u>Kinder</u>	80
<u>2.2</u>	<u>Jugendliche</u>	82
<u>2.3</u>	<u>Junge Erwachsene</u>	86
<u>2.4</u>	<u>Erwachsene</u>	88
<u>2.5</u>	<u>Ältere</u>	90
<u>3</u>	<u>ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTE LEBENSLANGEN LERNENS</u>	92
<u>3.1</u>	<u>Einbeziehung informellen Lernens</u>	92
<u>3.2</u>	<u>Selbstgesteuertes Lernen</u>	94
<u>3.3</u>	<u>Kompetenzentwicklung</u>	96
<u>3.4</u>	<u>Vernetzung</u>	101
<u>3.5</u>	<u>Modularisierung</u>	107
<u>3.6</u>	<u>Lernberatung</u>	111
<u>3.7</u>	<u>Popularisierung des Lernens/Neue Lernkultur</u>	113
<u>3.8</u>	<u>Chancengerechter Zugang</u>	118

1 Einleitung

Auf den folgenden Seiten ist eine exemplarische Auswahl von guten Praxisbeispielen dargestellt. Sie ist den Lebensphasen und Entwicklungsschwerpunkten zugeordnet und umfasst Projekte aller Länder und des Bundes. Sie stützt sich auf Antworten zur Umfrage bei Ländern und Bund. Die Beschreibungen basieren auf in den Ländern formulierten Beschreibungen, auf Angaben der Länder und des Bundes, auf den Materialien und Hinweisen, die den Antworten beigelegt wurden und auf ergänzender, überwiegend im Internet verfügbarer Information.

Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ mit seinen 73 Lernenden Regionen kann darüber hinaus als übergreifende Aktivität zur Förderung des lebenslangen Lernens in der Bundesrepublik angesehen werden. Die einzelnen Regionen schließen eine Vielzahl von Teilprojekten ein. Dies gilt auch für das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ mit seinen 22 Projekten.

Mit der Auswahl detaillierter Beispiele wird die Praxis zur Förderung lebenslangen Lernens konkret. Die Darstellung ergänzt in dieser Weise den **Anhang 1 Ergebnisse der Umfrage zu Lebenslangem Lernen bei Ländern und Bund**.

Eine Zusammenstellung aller in der Umfrage genannten Projekte ist eine zusätzliche Information, die der Fachöffentlichkeit zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich sein wird.

2 Lernen in Lebensphasen

2.1 Kinder

1. Beispiel: Forschungsprojekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“

Ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt am Staatsinstitut für Frühpädagogik, München, unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis.

Das Projekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ wurde noch anderthalb Jahre vor Bekanntgabe der ersten Ergebnisse der OECD-PISA-Studie begonnen. Heute können die Projektergebnisse in einem Kontext erhöhter Aufmerksamkeit präsentiert werden. In allen Regionen Deutschlands wird eine breite fachliche und öffentliche Diskussion über Bildung und Bildungsqualität geführt.

Die Bildungszeit vor der Pflichteinschulung wird dabei zum ersten Mal seit den 70er Jahren wieder verstärkt in das Blickfeld gerückt. Später als in vielen anderen europäischen Ländern wird auch hierzulande über das Bildungspotenzial von Tageseinrichtungen für die 0- bis 6-Jährigen und die dafür notwendigen Ressourcen ernsthaft debattiert. Eine Reihe von Ländern hat in der Zwischenzeit bereits Bildungsprogramme für Kindertageseinrichtungen entwickelt.

Angeregt durch die Ergebnisse der Delphi-Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die 1998 vorgelegt wurde, stellte das Projekt Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit in den Mittelpunkt der Projektkonzeption. Mit dem Projekt sollten relevante fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse mit Blick auf kindliche Lernprozesse bis in die ersten Grundschuljahre systematisch recherchiert werden. Darüber hinaus sollten Hinweise für Handlungskonzepte zur pädagogischen Umsetzung der Forschungsergebnisse herausgearbeitet werden.

Drei Fragestellungen von praktischer und bildungspolitischer Relevanz bildeten die Grundlage der Literaturrecherchen:

- Wie können Kinder dabei unterstützt werden, ihre eigenen Lernprozesse bewusster wahrzunehmen und zu steuern? (Lernmethodische Kompetenz)

- Wie können Kinder für Alltagsanforderungen und die Bewältigung belastender Lebenssituationen gestärkt werden? (Resilienz / Widerstandsfähigkeit)
- Wie können Kinder unterstützt werden, Übergangssituationen (insbesondere den Übergang in die Grundschule) besser zu bewältigen? (Transitionskompetenz)

Ferner sollten Ergebnisse der internationalen Diskussion zur elementarpädagogischen Curriculumentwicklung einem deutschsprachigen Fachpublikum zugänglich gemacht werden.

Nach Abschluss des Projekts liegen nunmehr eine Fülle von Forschungsergebnissen vor, aus denen Konsequenzen für die frühpädagogische Praxis und die Bildungspolitik zur Gestaltung früher und individueller Förderung (vor der Schule, während des Übergangs in die Schule und in den weiteren Grundschuljahren) gezogen werden können. Diese Ergebnisse beziehen sich (1) auf die Verbesserung der Bildungsqualität durch die Förderung von Basiskompetenzen, und (2) auf die Konzeptualisierung und Förderung von Bildungsqualität im Kontext der internationalen Curriculumsdiskussion. Sie werden in zwei Verlagspublikationen dargestellt.

Quelle	Kurzdarstellung der Projektergebnisse (10/2003); Unveröffentlichtes Projektmaterial
Ziele in Stichworten	Handlungsansätze zur Förderung von Basiskompetenzen in Kindertagesstätten
Zielgruppe	Kinder
Akteure/Träger	Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen, Bildungsforschung
Adressen	Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstraße 9, 80797 München, Tel: 089-99825-1900/1903, http://www.ifp-bayern.de Bundesministerium für Bildung und Forschung, Heineemannstr. 2, 53175 Bonn, http://www.bmbf.de/
Publikationen	Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Leske & Budrich, Opladen 2004 Fthenakis, W.E./Eirich, H./Gisbert, K./Griebel, W./Minsel, B./Niesel, R./Wustmann, C.: Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. (in Vorbereitung)
Links	Staatsinstitut für Frühpädagogik: Projektbeschreibung. http://www.ifp-bayern.de/cmain/a_Projekte/s_56 [Stand 2004-04-14]

2. Beispiel: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

Die Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich ist im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von der Jugendministerkonferenz (JMK) in Gütersloh am 13./14. Mai 2004 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) am 3./4. Juni 2004 in Mainz beschlossen worden. Der eigenständige Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens wird durch die Auffächerung von Themenbereichen, durch Prinzipien der pädagogischen Tätigkeit, die Beschreibung von Akteursrollen und Kooperationspunkten gerahmt. „Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.“ (Vorbemerkung, Gemeinsamer Rahmen)

Querschnittsaufgaben sind die Förderung der lernmethodischen Kompetenzen, die Beteiligung von Kindern bei Entscheidungen, interkulturelle Bildung, geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit, individuelle Förderung bei Entwicklungsrisiken und Behinderung sowie bei besonderer Begabung.

Die Themenbereiche der Fortentwicklung der Maßnahmen zur Förderung der Kindertageseinrichtungen sind:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik
- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten.

Bei der Ausarbeitung von Bildungsplänen in den Ländern – es liegt eine Synopse von Seiten der JMK vor - solle Evaluation integriert und auf die adäquate Aus- und Fortbildung des Personals geachtet werden. „Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie, in der die individuellen Entwicklungsprozesse des Kindes unterstützt und gefördert werden, sollten insbesondere Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern eng zusammenarbeiten. Die Schulfähigkeit ist als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen.“ (Pressemitteilung der KMK vom 04.06.2004)

Die erreichte Übereinstimmung sei „eine gute Grundlage für den weiteren Prozess der Kooperation von JMK und KMK zur Gestaltung der Übergänge und Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen in den unterschiedlichen institutionellen Zuständigkeiten. Die JMK sieht für diesen Prozess gute Chancen, wenn Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bereit sind:

- voneinander zu lernen,
- auf die Passfähigkeit der Bildungsarbeit unter Wahrung der Besonderheiten der jeweiligen Altersstufen achten,
- die Übergänge von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule vermitteln und
- die Statusveränderung für die Kinder produktiv gestalten.“(JMK 2004)

Quelle	Beschluss der JMK, Pressemitteilung der KMK, Beschluss der KMK
Ziele in Stichworten	Verständigung der Länder über Gestaltung und Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich
Zielgruppe	Kinder, Erzieher/innen
Akteure/Träger	Bildungspolitik, Bildungsverwaltung
Adressen	Geschäftsstelle der Jugendministerkonferenz (JMK) und der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB), c/o Sozialministerium Baden-Württemberg (bis 31.12.2004), Schellingstr. 15, 70174 Stuttgart, Tel: 0711/123-3665 (-3917) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Lennéstr. 6, 53113 Bonn, Tel: 0228/501-0
Publikationen	JMK (Jugendministerkonferenz) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 13./14. Mai 2004 in Gütersloh. Stuttgart http://www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1024/beschluss-jmk-top5-gemeinsamer-rahmen.pdf?backend_call=true [Stand 2004-06-09] KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (1964ff): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Luchterhand, Neuwied
Links	Geschäftsstelle der JMK und AGOLJB: http://www.sm.bwl.de/sixcms/detail.php?id=33798 KMK: http://www.kmk.org

2.2 Jugendliche

3. Beispiel: Programm „Hands Across the Campus“

Das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin hat mit dem AJC (American Jewish Committee) in Berlin als Kooperationspartner und mit finanzieller Hilfe des entimon-Programms des Bundes die Aufgabe übernommen, das Hands-Projekt – ein in den USA entwickeltes Programm zur Demokratie- und Toleranzerziehung - für deutsche Schulverhältnisse zu adaptieren und an drei unterschiedlichen Sekundarstufenschularten exemplarisch zu erproben.

Das „Hands Across the Campus“ Projekt setzt sich aus zwei größeren Programmteilen zusammen. Im ersten Teil wird im Unterricht ein dreiteiliges Curriculum zu den Themen „Grundwerte“, „Demokratie“ und „Geschichte“ verwendet. Das Curriculum kann in den Fächern Englisch, Geschichte, Politik, Ethik/Philosophie und Deutsch eingesetzt werden. Fächerübergreifende Bezüge können darüber hinaus zu Musik und Kunst geschaffen werden. Die Inhalte sind eng mit Methoden des kooperativen Lernens verknüpft, um die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Der Idee des „Lernens durch Sprechen“ wird auch durch die Ausbildung von Lehrkräften und Schülern zu Mediatoren Rechnung getragen. Ebenso bietet der Austausch mit „Hands-Projektschulen“ in Berlin und den USA den Schülern vielfältige Möglichkeiten zur Kommunikation, ein Austausch, der noch zusätzlich von der Bundeszentrale für politische Bildung finanziell gefördert wird.

Ein zweiter Teil des Programms steht unter dem Motto „Lernen durch Handeln“ und umfasst Angebote zum aktiven, partizipatorischen Lernen. Im „Youth Leadership Program“ und im „Service Learning“ werden Schüler so geschult, dass sie die Fertigkeit erlangen, im inner- und außerschulischen Umfeld Projekte zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Das Coaching der Schülervvertretung an den Projektschulen zielt auf eine Stärkung der Schülerinteressen und eine Beteiligung der Jugendlichen am Schulleben ab und wird als Pilotprojekt mit der Berliner Landeszentrale für politische Bildung durchgeführt. Es trifft sich dabei gut, dass durch die Änderungen des Berliner Schulgesetzes die Rechte der Schülerschaft (wie auch die der Eltern) erheblich gestärkt worden sind, z.B. bei der Schulleiterwahl und in Finanzfragen.

Nach drei Jahren Laufzeit und Auswertung will das Projekt ein an praktischer Erfahrung in Berlin adaptiertes (inhaltlich und methodisch-didaktisches) Programm liefern, das anderen deutschsprachigen Schulen einen praxisnahen, kre-

ativen Beitrag zur Demokratieerziehung in Schule liefern kann. Dieses Programm wird zwei Komponenten aufweisen:

- Schularthbezogene Vorschläge zu den adaptierten Unterrichtseinheiten mit diversen methodisch-didaktischen Kommentaren und Hinweisen auf den Einsatz in verschiedenen Fächern und projektorientiert, fächerübergreifend. Dabei soll eine möglichst große Verknüpfung mit Methoden der Civic Education dargestellt werden.
- Eine Beschreibung von schulischen Maßnahmen, die das inhaltliche Programm notwendig begleiten wie Coaching der Schülervertretung, Mediation und Konfliktlotseneinsatz, Youth Leadership Programm, Service Learning (Gemeinwesenarbeit).

Quelle	Selbstbeschreibung
Ziele in Stichworten	Demokratie- und Toleranzerziehung
Zielgruppe	Schüler/inn/en
Akteure/Träger	American Jewish Committee, Landesinstitut für Schule und Medien, Schulen, Berliner Landeszentrale für politische Bildung
Laufzeit	2003-2006
Adressen	Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), Storkower Str. 133, 10407 Berlin, Tel: 030 / 9022 – 4673, http://www.lisum.de
Links	http://www.lisum.de/Navigation/master.html?http://www.lisum.de/Navigation/Unterrichtsentwicklung/Demokratieerziehung/hands/presse/projekt/index.htm http://www.entimon.de

2.3 Junge Erwachsene

4. Beispiel: Projekt LeiLa „Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen bildungsbenachteiligter Zielgruppen“ (2000-2004) und „Lebenslanges Lernen in der Benachteiligtenförderung im Lande Bremen“ (3/2001-2004)

„LeiLa“ erprobt durch Einsatz von Computer und Internet neue Wege, wie bildungsbenachteiligte Zielgruppen (Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene) in den berufsbiographischen Passagen

- Ausbildungsvorbereitung,
- betrieblicher und außerbetrieblicher Berufsausbildung und
- beruflicher Weiterbildung
- eine stabile Lernmotivation und Selbstlernkompetenzen erwerben können.

Modellhaft werden didaktische Interventionsstrategien und Ausbildungsmodule entwickelt und durchgeführt, die auf dem Computer als Werkzeug und neues Lernmittel beruhen. Als Arbeitsgrundlage werden Lerndefizite und vorhandene Lernkompetenzen erhoben sowie erzielte Lernerfolge überprüft und evaluiert.

Für die Stärkung des Lebenslangen Lernens in der Benachteiligtenförderung des Landes Bremen ist ein Netzwerk aufgebaut worden, welches aus berufsbildenden Schulen, Trägern der außerschulischen Berufsausbildung, Weiterbildungseinrichtungen, den Agenturen für Arbeit Bremen und Bremerhaven, dem Arbeitsressort, dem Landesinstitut für Schule und der Universität Bremen besteht.

Quelle	Selbstbeschreibung
Ziele in Stichworten	Netzwerk zur Stärkung des Lebenslangen Lernens in der Benachteiligtenförderung des Landes Bremen
Zielgruppe	Bildungsbenachteiligte Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene
Akteure/Träger	berufsbildende Schulen, Träger der außerschulischen Berufsausbildung, Weiterbildungseinrichtungen, Agenturen für Arbeit Bremen und Bremerhaven, Arbeitsressort, Landesinstitut für Schule, Universität Bremen
Laufzeit	2000 – 2004 (3/2001-2004)
Adressen	Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft, Remembertring 8-12, 28195 Bremen, Tel: 0421/361 4809

Publikationen	Hammer, G./Hildebrandt, Ä. /Schroer, C./Grönegreß, F. (2003): „Kompetenzgrundsteine für lebenslangen Lernen legen“ – Empfehlungen des Projektes Leila für die Passage der Ausbildungsvorbereitung. Bremen
Links	www.iaw.uni-bremen/leila www.good-practice.bibb.de www.forum-bildung.de www.blk-III.de

2.4 Erwachsene

5. Beispiel: Regionale Weiterbildungsverbände Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein gibt es ein flächendeckendes Netz von mittlerweile elf regionalen Weiterbildungsverbänden mit insgesamt rund 360 beteiligten Institutionen. Ziel ist Beratung und Information über Weiterbildung; Zielgruppe sind Bürgerinnen und Bürger sowie kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Durch die freiwillige Kooperation aller Akteure der Weiterbildung wird eine umfassende Beratung und größtmögliche Transparenz der lokalen und regionalen Angebote ermöglicht. Gefördert wird das Verbundsystem von der schleswig-holsteinischen Landesregierung.

Neben der Verbesserung von Transparenz bieten die Verbände regionale Kommunikationsplattformen innerhalb der Weiterbildung aber auch mit den anderen Bildungsbereichen, der Beschäftigungs- und Regionalpolitik sowie Wirtschaftsförderung.

Im Gegensatz zu einer zentralen Planung des Landes realisieren die Verbände einen regionalorientierten, selbstgesteuerten Ansatz.

Die Offenheit für Weiterbildungseinrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung ist ebenso Fördervoraussetzung, wie die einvernehmliche Verständigung auf die Leitung bzw. Moderation. Aus ihrer Mitte heraus haben die am Verbund Beteiligten eine Institution benannt, die als Moderator und Antragsteller des Verbundes fungiert. Förderfähig sind die Arbeitsprogramme mit den Schwerpunkten Information, Beratung, Kooperation und Koordination sowie Qualitätsentwicklung. Die konzeptionelle Gewichtung kann regional unterschiedlich sein. Die Verbände setzen eigene Arbeitsschwerpunkte mit Aktionen wie beispielsweise Weiterentwicklung der Internetpräsenz, Teilnahme an Messen, Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen, regionale Werbung, Veröffentlichung von Broschüren, Bildungskonferenzen, PR- und Medien-Kampagnen, Bildungsmärkte, Weiterbildung für Weiterbildungler, Gesprächsforen, gemeinsame Kurs-Konzeptentwicklung. Service und Beratung für KMU sollen künftig verstärkt werden.

Die Arbeit der Verbände entfaltet eine nachhaltige Wirkung. Das lässt sich aus der regionalisierten Erhebung des Berichtssystems Weiterbildung (2003) ableiten. Demnach hat Lebenslanges Lernen ein ausgesprochen positives Image in Schleswig-Holstein: 96 % der Befragten glauben, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig.

Mit der Förderung eines Institutionen-übergreifenden Konzeptes vor Ort soll die Weiterbildung als eigenständige Branche und vierte Säule im Bildungssystem gestärkt werden mit dem Ziel, die Nachfrageorientierung zu unterstützen. Im Vordergrund stehen dabei Konsens, Vielfalt, Freiwilligkeit und Pluralismus. Da die elf Verbände zusammenarbeiten, kann das gesamte Weiterbildungsspektrum des Landes dargestellt und erreicht werden. Die Landesarbeitsgemeinschaft der Verbände kooperiert auch mit der Kommission Weiterbildung, einem von der Landesregierung berufenen Beratungsgremium.

Die Arbeit der Verbände ist angelehnt an § 27 BFQG (Bildungsfreistellungs- und Qualifizierungsgesetz für das Land Schleswig-Holstein) und wurde begleitet durch die „Evaluation des Konzeptes zur Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur“ (Abschlussbericht: Faulstich/Vespermann/Zeuner, 2000).

Quelle	Publikation s.u., Selbstbeschreibung in Umfrage
Ziele in Stichworten	Verbesserung von Information und Beratung, Kooperation und Koordination sowie Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz durch die Etablierung eines flächendeckenden Netzes von Weiterbildungsverbänden
Zielgruppe	Bürgerinnen und Bürger, Kleine und mittlere Unternehmen
Akteure/Träger	Regionale Weiterbildungsverbände sind freiwillige, kontinuierliche Arbeitskreise aller an der Weiterbildung beteiligten Institutionen der Region. Das heißt, dass neben den Weiterbildungseinrichtungen auch wichtige Akteure mitarbeiten wie z.B. die Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, die Gewerkschaften, kommunale Institutionen, berufliche Schulen, Hochschulen, Beratungsstellen Frau und Beruf.
Laufzeit	Seit 1998. Die Förderung der regionalen Weiterbildungsverbände ist zunächst bis Ende 2004 gesichert und in der mittelfristigen Finanzplanung bis Ende 2006 berücksichtigt.
Adressen	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein, Düsternbrooker Weg 94, 24171 Kiel, Tel: 0431/988-0
Publikationen	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein (2003): Konzept der Landesregierung Schleswig-Holstein. Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. http://www.weiterbildung-sh.de/infonetzweiterbildung/doks/weiterbildungskonzept2003.pdf [Stand 2004-04-14], Kiel, S. 13-16
Links	http://www.weiterbildung-sh.de

2.5 Ältere

6. Beispiel: Modellprogramm „Erfahrungswissen für Initiativen“ (EFI)

Ziel des vom Bund gestarteten und gemeinsam mit 10 Bundesländern geförderten Modellprogramms ist es, eine neue Verantwortungsrolle für ältere Menschen in unserer Gesellschaft zu schaffen, in der sie Ehrenamtsprojekte im Gemeinwesen aufbauen und bestehende Initiativen der Freiwilligenarbeit unterstützen, beraten und begleiten. Sie sollen dabei Angebote für Freiwilligeninitiativen aller Altersgruppen unterbreiten und eine Multiplikatorenfunktion übernehmen.

Angesprochen sind Berufsexperten und erfahrene Ehrenamtliche im Übergang zur nachberuflichen Phase, nach Beendigung des Erwerbslebens oder nach der aktiven Familienphase, die ihr Erfahrungswissen als seniorTrainer bzw. seniorTrainerin weitergeben möchten.

Für die Werbung und den Einsatz dieser Interessierten sind ausgewählte örtliche Einrichtungen zuständig, z.B. Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen, Wissensbörsen und Selbsthilfekontaktstellen. Diese kooperieren mit überörtlichen Bildungsträgern, die für Interessenten aus mehreren örtlichen Anlaufstellen drei Kursblöcke à drei Tage durchführen, in dem die zukünftigen seniorTrainer und seniorTrainerinnen gemeinsam die Grundlage dafür ausarbeiten, dass sie ihr Wissen angemessen weitergeben können. Dazu gehören zum Beispiel Projektplanung, Gesprächs- und Verhandlungsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Aufbau einer Projektgruppe, Konfliktmanagement. Hierfür wurde ein innovatives Rahmencurriculum entwickelt, das im Projektverlauf weiterentwickelt wird. Die Kurse sind kostenfrei. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen allerdings danach für ein Engagement als seniorTrainer und seniorTrainerin zur Verfügung stehen. Hierbei werden sie von den örtlichen Anlaufstellen begleitet und unterstützt. In einigen Kommunen haben sich die seniorTrainer und seniorTrainerinnen zu selbstorganisierten „Kompetenzteams“ zusammengeschlossen.

Nach dem Kurs erhalten die seniorTrainer und seniorTrainerinnen eine Seniorenehrenamtskarte (Seneka). Die Seneka ist Ausweis für die Tätigkeit und bietet den erforderlichen Versicherungsschutz.

Am Modellprogramm EFI sind derzeit 10 Länder mit insgesamt 12 überörtlichen Bildungsträgern und 35 örtlichen Anlaufstellen für freiwilliges Engagement beteiligt. Weitere Anlaufstellen sind kooperiert. Bis Ende der Laufzeit im Jahr 2006 werden annähernd 1.000 seniorTrainer/innen die Kurse durchlaufen haben.

Im Modellprogramm wird jährlich ein gesellschaftspolitisch relevanter Schwerpunkt gesetzt, für den gezielt seniorTrainerInnen geworben und eingesetzt wer-

den, so dass neben den frei gewählten Themen und Tätigkeiten die gesellschaftliche Bedarfslage in den Blick kommt. Themenschwerpunkte sind

2003 Internet Nutzung älterer Menschen

2004 Alt und Jung

2005 Aktivitäten im Gemeinwesen

2006 Pflegeergänzende Dienste

Ab 2004 ist der Start einer öffentlichkeitswirksamen Kampagne zur Verbreitung des gesellschaftlichen Leitbildes Aktivität und Innovationskraft des Alters geplant.

Quelle	Homepage des Projekts, unveröffentlichtes Projektmaterial als Anlage zur Umfrage, Newsletter des Projekts
Ziele in Stichworten	Neue Verantwortungsrolle für die Älteren in der Gesellschaft, Nutzung des Erfahrungswissens, Beteiligung von Älteren am Gemeinwesen, Qualifizierung des Freiwilligen Engagements
Zielgruppe	Ältere Menschen, Freiwilligeninitiativen, Vereine, Verbände, Kommunale Träger
Akteure/Träger	Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen, Wissensbörsen, Selbsthilfekontaktstellen, überörtliche Bildungsträger, Wissenschaft, Länderministerien
Laufzeit	2002-2006
Adressen	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 53107 Bonn, www.bmfsfj.de Programmkoordination und wissenschaftliche Begleitung: ISAB-Institut, Overstolzenstr. 15, 50677 Köln, Tel.: 0221 - 41 20 94, www.isab-institut.de Prof. Dr. Burmeister, Joachim, Fachhochschule Neubrandenburg, www.fh-nb.de Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG), Köln, www.isg-institut.de
Publikationen	Zwischenbericht ab Juli 2004 verfügbar
Links	http://www.efi-programm.de

3 Entwicklungsschwerpunkte Lebenslangen Lernens

3.1 Einbeziehung informellen Lernens

7. Beispiel: „lernenfürsleben - Netzwerk zur Erschließung und Integration von Lern- und Lebenswelten im Oldenburger Land“

Querschnittsaktivitäten von „lernenfürsleben - Netzwerk zur Erschließung und Integration von Lern- und Lebenswelten im Oldenburger Land“ liegen im Auf- und Ausbau von nachhaltigen Formen der Zusammenarbeit, in denen das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens insbesondere an Bildungsferne und arbeitsmarktpolitische und soziale Problemgruppen langfristig wirksam vermittelt wird. Das Netzwerk lernenfürsleben hat auch die Förderung von Anerkennung und Zertifizierung der informellen Kompetenzen im Rahmen neuer Lernkultur und Vernetzung als Thema.

Einzelne Maßnahmen sind z.B. die Entwicklung von Kriterien zur Zertifizierung informellen Lernens, der Aufbau eines Bildungsberatungsnetzes, die Einrichtung eines Bildungsservers, Kennen-Lernen-Tische, Lerncafés zur Vermittlung von Medienkompetenz, niedrigschwellige Bildungsangebote in Gemeinwesen, bedarfsgerechte Angebotsgestaltung.

Fünf modellhaft durchgeführte Teilprojekte sind:

- „Servicestelle Beratung und Lernen“ mit der Einrichtung eines Bildungsservers. Außerdem werden einheitliche Standards für die Bildungsberatung entwickelt und in Fortbildungen weiter vermittelt. Ratsuchende sollen Informationen und Hilfen bekommen, die auf ihre persönliche Situation und „individuelle Bildungslandkarte“ zugeschnitten sind.
- Die „Nachfrage und Angebotsgestaltung Bildung 2002+“ enthält die Entwicklung von modularen Angeboten nach dem in aktivierenden Befragungen gewonnenen Bedarfen.
- Das Teilprojekt „Stark für Kinder – starke Kids“ will mit lebensweltorientierten Bausteinen einen Bildungsplan für Stadtteile und ländliche Räume erstellen und umsetzen, wozu die Fortbildung von Multiplikator/inn/en gehört.
- Mobile Lerncafés im Teilprojekt „Medienkompetenz“ eröffnen Zugänge zu neuen Medien.
- „Kennen-Lernen-Tische“ mit einem individuellen Profiling werden im Rahmen einer „Landagentour“ initiiert.

Quelle	Homepage des Projekts, dort verfügbare Materialien
Ziele in Stichworten	Verbesserung der Bildungssituation in der Region Oldenburg durch Lebensweltnahe Bildungsangebote und nutzerorientierte Beratungsstrukturen.
Zielgruppe	Vor allem junge Menschen, Frauen, Migrant/inn/en, Spätaussiedler/innen, ältere Arbeitnehmer/innen und bildungsferne Gruppen im ländlichen Raum.
Akteure/Träger	43 Institutionen aus dem Bildungssektor, Arbeitsämter, Landkreise und kreisfreie Städte
Laufzeit	Seit 2002
Adressen	Netzwerkbüro lernenfürsleben, c/o VHS Oldenburg, Am Waffenplatz, 26221 Oldenburg, Tel. (0441) 21726-70
Publikationen	Netzwerk lernenfürsleben (2004): Ein Projektbericht. http://www.lernenfuersleben.de/Aktuelles/Projektbericht.pdf [Stand 2004-04-29], Oldenburg
Links	http://www.lernenfuersleben.de

3.2 Selbstgesteuertes Lernen

8. Beispiel: Flexibilisierungsbausteine und Berufswahlpass: Systematische und konzeptionelle Transferentwicklung und Strukturierung der Zusammenarbeit verschiedener Kooperationspartner (Nordverbund II)

Im Nordverbund (Hamburg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) wurde in der Projektphase 1 der Berufswahlpass entwickelt. Im Rahmen des o.g. Projektes setzen Schulen vorhergegangene Projektarbeit (länderspezifische curriculare Weiterentwicklung zur Flexibilisierung der Phase des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung) fort und entwickeln Module zum verstärkten Praxisbezug, zur Förderung unterschiedlich leistungsstarker Schülerinnen und Schüler, zur Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung der beruflichen Orientierung durch Einführung und Arbeit mit dem Berufswahlpass.

Ziele auf der inhaltlichen Ebene:

- Entwicklung eines Leitfadens für Schulen zur Erarbeitung eines fächerübergreifenden Berufsorientierungskonzeptes für die Sekundarstufe I
- Entwicklung von Verfahren zur Feststellung und Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen sowie zur Bewertung der Lernleistungen an außerschulischen Lernorten
- Entwicklung systematisch curricular abgestimmter Formen der Kooperation mit Unternehmen, Berufsberatung, Jugendämtern, freien Bildungsträgern und den Erziehungsberechtigten
- Weiterentwicklung des Berufswahlpasses

Ziele auf der strukturellen und organisatorischen Ebene:

- Erprobung von Modellen zur Leistungsfeststellung und Dokumentation des Leistungs- und Entwicklungsfortschritts im Berufswahlpass
- Einbindung der Projektschulen als Multiplikatoren
- Entwicklung von Strukturen zur Systematisierung der Berufsorientierung und zur Sicherung der Entwicklung berufsorientierender Kompetenzen durch innerschulische Kooperation und außerschulische Vernetzung
- Entwicklung von Strukturen und Strategien zur dauerhaften Etablierung von berufsorientierenden und flexibilisierenden Maßnahmen als Regelangebot der Schulen
- Entwicklung von innerschulischen Informations- und Kommunikationsstrategien zur Einbindung aller Beteiligten in den Berufsorientierungsprozess

Die entwickelten Konzepte und Produkte werden auf weitere ausgewählte Zielgruppen und Regionen übertragen. Darüber hinaus werden auf struktureller Ebene bestehende Rahmenbedingungen weiterentwickelt, um die erprobten und ge-

sicherten Elemente einer neuen Lernkultur etablieren zu können. Dafür ist vorgesehen:

- Unterrichts- und Lernformen schon ab Klasse 7 mit zusätzlichen Lernangeboten an außerschulischen Lernorten erweitern und die Verzahnung mit dem beruflichen Schulwesen weiter zu entwickeln
- neue Lernbausteine zum Abbau individueller Leistungsdefizite und zur eigenverantwortlichen Organisation von Lernprozessen zu entwickeln und zu erproben
- den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt durch individuelle Gestaltung des Lernens zu Flexibilisieren
- den Berufswahlpass zur Systematisierung und Steuerung des Berufsorientierungsprozesses einzusetzen

Die für das Projekt Verantwortlichen in den jeweiligen Nordverbundländern kooperieren mit lokalen oder regionalen Partnern zur Verbesserung der Zusammenarbeit in der Berufsorientierung („regionalen Förderdialoge“) mit der Aufgabe, die aus den unterschiedlichen Verantwortungsbereichen bereitgestellten finanziellen, sächlichen und ideellen Ressourcen der Region zur Förderung und Verbesserung der Berufsorientierung bezüglich unterschiedlicher Zielgruppen zu bündeln. In einer abschließenden Phase wird evaluiert, ob die Zielsetzungen erreicht wurden.

Quelle	Selbstbeschreibung
Ziele in Stichworten	Unterstützung der Berufswahl
Zielgruppe	Schüler und Schülerinnen (Sekundarstufe I), Schulen und ihre Kollegien, Schulaufsicht, außerschulische Partner (Eltern, Betriebe, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe und Jugendämter, außerschulische Bildungsträger)
Akteure/Träger	Schulverwaltung, Schulen, Leitung und Koordination des Projektes, länderweise und im Nordverbund
Laufzeit	2002 –2005
Adressen	Behörde für Bildung und Sport, B22/1-P, Hamburger Str. 31 (Gesamtkoordinator Nordverbund), 22083 Hamburg
Publikationen	Lumpe, Alfred (2003): Der Berufswahlpass – ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. http://www.berufswahlpass.de/pdf/Aufsatz_-_Berufswahlpass.pdf [Stand 2004-04-14], Hamburg
Links	http://www.berufswahlpass.de http://nordverbund.swa-programm.de/

3.3 Kompetenzentwicklung

9. Beispiel: „Leselust im Freistaat Sachsen“

In der flächendeckenden Leseförderungskampagne, die das Sächsische Staatsministerium für Kultus gemeinsam mit der Stiftung Lesen und in Kooperation mit dem Sozialministerium zum Schuljahr 2003/04 gestartet hat, werden alle 885 Grundschulen und 180 (Modell-) Kindergärten Sachsens und im Schuljahr 2004/05 auch die Förderschulen mit Buchpaketen, Handreichungen und Materialien für Lehrkräfte und Erzieher, aktuelle Leseempfehlungen und dem Elternratgeber und Orientierungshilfe „Die besten Medien für ihr Kind“ ausgestattet.

Darüber hinaus finden neben einführenden Informationsveranstaltungen Seminare für Lehrer/innen, Erzieher/innen und ehrenamtliche Vorlesepaten/innen statt. Die Durchführung und Koordination liegt bei der Stiftung Lesen, wobei interessierte Bürger/innen für ein Netzwerk des Projekts einbezogen werden.

Flankierend wirken Presse- und Öffentlichkeitsarbeit z.B. in (regionalen) Zeitungen und auf dem sächsischen Bildungsserver. Als wissenschaftliche Begleitforschung werden Erzieher/innen und Lehrkräfte befragt und eine Studie zur Entwicklung von Lesekompetenz durchgeführt.

Quelle	Printmaterial zum Projekt, Selbstbeschreibung in der Umfrage
Ziele in Stichworten	Lesekompetenz und Lesemotivation fördern
Zielgruppe	Kinder, Eltern, Lehrende, Bürger/inn/en
Laufzeit	Seit Beginn des Schuljahres 2003/04
Adressen	Stiftung Lesen, Fischtorplatz 23, 55116 Mainz, Tel: 06131-28890-0
Publikationen	Stiftung Lesen (Hrsg.) (2002): Die besten Medien für Ihr Kind. Eine Orientierungshilfe zum Kinder-Medienmarkt. Mainz Stiftung Lesen (Hrsg.) (2003): Vorlesen – kinderleicht! Ein Leitfaden für Vorlesepatinnen und -paten. Leselust im Freistaat Sachsen. Mainz Stiftung Lesen (Hrsg.) (2003): Mit Büchertasche und Leseflagge. Die besten Ideen rund um Bücher für den Kindergarten. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher. Mainz Stiftung Lesen (Hrsg.) (2003): Mit Bücherbox und Wörterdomino. Ideen zur Leseförderung in der Grundschule. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Mainz
Links	http://www.stiftunglesen.de

10. Beispiel: Verbindliche Bildungsziele und Lerninhalte in den amtlichen Lehrplänen zum „Lernen lernen“

Die Vermittlung von Lernkompetenzen ist eine Querschnittsaufgabe und wird in den Lehrplänen als Richtlinie für die Arbeit der Schulen in Bayern festgeschrieben und z.B. unter der Überschrift „Lernen lernen“ konkretisiert.

„Die zunehmende Fülle und Vielfalt neuer Informationen, das schnelle Veralten großer Wissensanteile und das gesellschaftliche Erfordernis des lebenslangen Lernens machen es auch für die Grundschule nötig, entsprechende Methodenkompetenz anzubahnen. Diese umfasst Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsstrategien. Das eigene Lernen der Schüler soll immer wieder zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Dazu werden Primärstrategien (z.B. Techniken und Methoden der Organisation, der Beschaffung und Aufnahme, der Verarbeitung und Speicherung, der Weitergabe und Anwendung von Informationen) und Stützstrategien (z.B. Techniken zur Motivation und zur Konzentration bzw. Entspannung) angeboten. So sollen die Grundschüler bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer eigenen, individuellen Lernstrategien unterstützt werden. Dabei erfahren sie, dass sich Anstrengungen und Mühen beim Lernen lohnen und dass Lernen Freude bereiten kann. Die Bereitschaft, sich auch künftig und immer wieder auf neue Lernprozesse einzulassen, wird dadurch gestärkt.“ (Lehrplan für die Grundschule in Bayern)

Die Entwicklung von Lehrplänen ist eine Daueraufgabe, die mit Hilfe der Expertise von Lehrerinnen und Lehrern unter Koordination des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Kommissionen geleistet wird. Ziele und Inhalte zum "Lernen lernen" sind auch im neuen Lehrplan für die Hauptschulen konsequent fortgeschrieben und altersgemäß weiterentwickelt worden. Das Ministerium setzt nach Prüfung die Lehrpläne in Kraft.

Quelle	z.B. Lehrplan für die Grundschule in Bayern: http://www.isb.bayern.de/ghs/gslehrplanteil1.pdf
Ziele in Stichworten	Vermittlung von Lernkompetenz, Lernstrategien, Lernmotivation
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler
Akteure/Träger	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Schulen, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Laufzeit	Daueraufgabe
Adressen	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Rosenkavalierplatz 2, 81925 München, Tel. 089 / 9214 2359

	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 80327 München, Tel: 089/2186-0
Publikationen	Lehrpläne in Bayern: http://www.isb.bayern.de/bf/isbl/index.htm
Links	http://www.isb.bayern.de/index.htm http://www.stmuk.bayern.de/km/index.shtml

11. Beispiel: INNOPUNKT Ideenwettbewerb „Qualifizierung nach Maß“

Im Mittelpunkt des 3. INNOPUNKT Ideenwettbewerbs des Brandenburger Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (MASGF) steht die Netzwerkbildung zwischen kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zur vorausschauenden Qualifikationsbedarfsermittlung und passgenauen Qualifizierung, um ihre strategischen wirtschaftlichen Ziele zu erreichen. Unter dieser Maßgabe werden die Unternehmen mit Bildungsträgern der Region, Forschungseinrichtungen, den Arbeitnehmervertretungen und anderen Partnern (wie Arbeitsämtern, Kammern, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften etc.) in Netzwerken zusammenarbeiten. Über die Ermittlung zukünftiger Qualifikationsbedarfe und die Schaffung neuer bzw. die Anpassung vorhandener Bildungsangebote werden Weiterbildungsmaßnahmen initiiert und durchgeführt, die auf betriebliche Erfordernisse und die Belangen der Beschäftigten zugeschnitten sind. Entsprechend der INNOPUNKT Logik sind die Netzwerkinitiativen nachhaltig angelegt und tragen sich nach dem Förderungszeitraum von zwei Jahren selber.

Die Preisträger des Programms sind folgende Projekte:

- „HAMLET - Handlungskompetenz und Agieren auf neuen Märkten durch Lernen aus Erfahrung und Theorie“ ist eine Qualifizierung von Mitarbeiter/in/en aus 30 KMU für den polnischen Wirtschaftsmarkt. In 150 Stunden, verteilt auf zehn Monate, wurde ein mit den Unternehmen erstellter Qualifizierungsplan realisiert. Zur Informationsübermittlung wurden vorrangig das Internet, Videoaufzeichnungen, Info-Hotlines und das persönliche Expertengespräch genutzt.
- Das „Beratungsnetzwerk für Initiativen zur vorausschauenden Qualifikationsbedarfsermittlung und passgenaue Qualifikation in KMU der optischen Industrie der Region Havelland“ arbeitete mit 25 KMU der Branche Feinmechanik, Augenoptik.
- „QLU - Qualifikationsentwicklung im Lausitzer Unternehmensnetzwerk“ (www.kowa-cottbus.info) hatte einen besonderen Schwerpunkt auf Netzwerken.
- Das praktische Ziel von „Fit for Future“ (<http://www.innopunkt-fitforfuture.info>) war ein nachhaltiger Beitrag zur zukunftsorientierten Qualifikation der Mitarbeiter/innen von KMU des brandenburgischen Gesundheitstourismus mittels innovativer Maßnahmen. Wissenschaftliche Ziele waren eine fundierte Analyse des themenrelevanten Qualifizie-

rungsbedarfs sowie der Ausbau eines fortschreibbaren Erfassungssystems für den Arbeitsmarkt.

- Das „Netzwerk IUKEB - Integrierte Unternehmens- und Kompetenzentwicklung“ (<http://www.iukeb.de>) arbeitete mit Coaches, die sowohl den Unternehmer und die Unternehmerin strategisch beraten als auch die Mitarbeiter/innen bis zum einzelnen Arbeitsplatz qualifizieren können, und die eine Modernisierungs- und Qualifizierungsbedarfsanalyse durchführten. Die darauf aufsetzende Planung wurde vor Ort durch den Coach bis zum Abschluss umgesetzt.
- „Innovative Qualifizierung im Netzwerk – Punktgenau für KMU“ (www.INNOQ-KMU.de)

Quelle	Homepage der Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH, Selbstbeschreibung in der Umfrage
Ziele in Stichworten	Vorausschauende Qualifikationsbedarfsermittlung, passgenaue Qualifizierung
Zielgruppe	Beschäftigte in KMU
Akteure/Träger	Unternehmen, Bildungsträger der Region, Forschungseinrichtungen, Arbeitsagenturen, Arbeitnehmervertretungen, Arbeitgeberverbände, Kammern
Laufzeit	2001 – 2003
Adressen	LASA Brandenburg GmbH, Wetzlarer Str. 54, 14482 Potsdam, Tel.: 03 31 – 6 00 22 00,
Links	http://www.lasa-brandenburg.de www.innopunkt.de

3.4 Vernetzung

12. Beispiel: Projekt „Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung“

Zielstellung ist der Aufbau eines funktionsfähigen, offenen Lernnetzwerkes mit kommunalen und freien Trägern der Weiterbildung zum Zwecke der Initiierung und Steuerung gemeinsamer Lehr- und Lernprozesse, neuer Lernarrangements und Lernkulturen, Erarbeitung von Konsequenzen lebenslangen Lernens für die strukturelle und organisatorische Entwicklung der institutionellen Weiterbildung. Schwerpunkte sind dabei Beteiligungslernen, biografisches Lernen, generationsübergreifendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Lernkooperationen zwischen Schule und Weiterbildung, neue Lernfelder, neue Lernorte, Lernen mit neuen Medien, von anderen Kulturen lernen.

Die Netzwerkakteure agieren in drei bis sechs sich wechselseitig beeinflussenden Themenfeldern wie etwa Medienkompetenz entwickeln, Erinnern und Gegenwart gestalten, Handlungsstrategien für geschlechtergerechte Weiterbildung entwickeln. Es wurden anhand dieser Themenfelder Initiativen und (internationale) Veranstaltungen durchgeführt.

GenderMainstreaming wird in Bezug auf Lernen und Weiterbildungsorganisationen als Querschnittsaufgabe konsequent bearbeitet und exemplarisch werden die identifizierten Schritte eines Gender-Mainstreaming-Prozesses seit Herbst 2002 umgesetzt.

Im April 2000 benannten die Projektbeteiligten Produkte, die im Verlaufe des Projektes entstehen können: Erfahrungsberichte, Zukunftsvisionen, neue Weiterbildungsangebote, alte Angebote in neuer Qualität, organisatorische Tipps, Reflexionen, die zum Nachdenken und Nachahmen anregen, Prozess- und Produktbeschreibungen, Modelle, Informationsstrukturen, Strukturveränderungen. Bereits existierende Produkte und Transferprozesse zeigen, dass sich die Heterogenität der Projektanlage und der Profile der beteiligten Partner/innen insbesondere für die Entwicklung und Implementierung von Lernangeboten sowie deren Nutzung durch Multiplikator/innen und „Endnutzer/innen“ als fruchtbar und nachhaltig erweist. Das Netz der Partnerinnen und Partner ist seit Projektbeginn von 12 auf 25 angewachsen. Mitarbeiter/innen von Kindertagesstätten nutzen die Gelegenheit zur Qualifizierung ebenso wie Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen aus der außerschulischen Jugendarbeit und Kolleg/innen aus Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern.

Dieses Projekt findet im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ statt.

Quelle	Selbstbeschreibung aus der Umfrage, Homepage des Projekts und Berichte auf der Homepage des „Modellversuchsprogramms Lebenslanges Lernen“
Ziele in Stichworten	Aufbau eines offenen Lernnetzwerks zum Zweck der Initiierung und Steuerung gemeinsamer Lehr- und Lernprozesse, neuer Lernarrangements und Lernkulturen. Erarbeitung von Konsequenzen lebenslangen Lernens für die strukturelle und organisatorische Entwicklung der institutionellen Weiterbildung.
Zielgruppe	an den Themen Interessierte Bürger/innen und Mitarbeiter/innen von Bildungseinrichtungen
Akteure/Träger	Kommunale und freie Träger der Weiterbildung, der außerschulischen Jugendbildung, andere Netzwerke
Laufzeit	2000 - 2005
Adressen	Koordination: Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e.V., Bertha-von-Suttner Strasse 5, 19061 Schwerin, Tel.: 0385-3031556
Publikationen	Inter-kulturelle Netzwerke, Symposium am 14.09.2002 im Mecklenburgischen Künstlerhaus Schloss Plüschow, Dokumentation
Links	www.netzwerk-mv.com

13. Beispiel: „Bildungsverbund im Gesundheitssektor“

Im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen" wurde 2001 der Bildungsverbund im Gesundheitssektor (BiG) gegründet, in dem eine Vielzahl von Verbundpartnern aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen gemeinsam neue Kooperationsstrukturen nutzen und die Bedingungen für die Weiterbildungsarbeit in Sachsen-Anhalt unterstützen.

Eine Aufgabe des BiG ist, Lebenslanges Lernen zu verbessern, die Wirtschaft, insbesondere die Gesundheitswirtschaft, in den Weiterbildungsprozess zu integrieren und insgesamt der Weiterbildung neue Impulse zu geben. Dies ist erforderlich, da Weiterbildung nicht länger auf die sich rasant entwickelnden Prozesse des Marktes nur reagieren darf, sondern frühzeitig agieren sollte, um diese Entwicklung aktiv mit zu gestalten. Diese Zielsetzung erfordert, dass die Kooperation zwischen potentiellen Bildungsanbietern gestärkt wird, um ein gemeinsames und strukturiertes Handeln in der Weiterbildung zu erreichen.

Als Instrumente der Umsetzung wurde ein Lenkungsgremium, welches sich aus Vertretern des Verbundes zusammensetzt, ins Leben gerufen. Dieses Gremium hat die Aufgabe, mit seinen unterschiedlichen Fachvertretern den Bildungsverbund bedarfsgerecht und am Nutzer orientiert zu steuern.

Bisherige Arbeitsergebnisse des BiG liegen in einer erfolgreich angelaufenen Kooperation der 46 Verbundpartner, der Schaffung von mehr Transparenz hinsichtlich der Weiterbildungsangebote und in einer Aufdeckung von Defiziten in der Weiterbildungslandschaft.

Als Ergebnisse hier sind themenbezogene Arbeitsgruppen zu sehen, die die Aufgaben hatten, den Aufbau einer Weiterbildungsdatenbank, die Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten, Zertifizierung und Entwicklung von Qualitätsstandards, die Einsatzmöglichkeiten von Lernmodulen sowie eine Veränderung/Erweiterung von gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Verbesserung der Weiterbildung für alle Bevölkerungsschichten zu entwickeln, bzw. Lösungsmöglichkeiten anzubieten.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu erweitern bzw. zu verändern bedeutet, auch politische Strukturen für lebenslanges Lernen zu sensibilisieren. Die Forderung, von den Bildungsanbietern unterschiedlicher Couleur, nach einem Weiterbildungsgesetz für Sachsen-Anhalt, nahm die Arbeitsgruppe zum Anlass, eine Sachstandsanalyse der Weiterbildung hier im Lande zu erarbeiten. Hier ist der Prozess noch nicht abgeschlossen. In der derzeitigen Planung ist vorgesehen,

allen Interessenten dazu eine Zusammenfassung Anfang 2004 zur Verfügung zu stellen.

Quelle	Projektbeschreibung auf der Homepage des BLK-Modellversuchprogramms „Lebenslanges Lernen“ und Homepage des Projekts
Ziele in Stichworten	Transparenz durch Bündelung der Bildungsangebote
Zielgruppe	Gesundheitsbildner
Akteure/Träger	Verbundpartner aus Gesundheitssektor und Weiterbildungswesen
Laufzeit	2001 - 2005
Adressen	Hochschule Magdeburg-Stendal (FH), Projekt "Lebenslanges Lernen", Brandenburgerstr. 9, 39104 Magdeburg
Links	http://www.big-bildung.info

14. Beispiel: „Sprachnetzwerke in Grenträumen“

Das Projekt verfolgt das Ziel, im Grenzraum Saarland-Lothringen in Kombination von Projektarbeit, Internet und Begegnungspädagogik zum Sprachenlernen zu motivieren. Dabei werden grenzüberschreitend gemeinsame Produkte (Lieder, Filme...) in alters- und adressatenadäquaten Lernsituationen geschaffen. Die Jugendlichen werden so z.T. spielerisch an die Sprache des Nachbarn und die Mediennutzung herangeführt. Es wird untersucht, ob eine entsprechende Projektarbeit bei der Zielgruppe greift und im Alltag praktikabel ist und unter welchen Bedingungen computergestützte Lehrangebote und -projekte zur Akzeptanz lebenslangen Lernens bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen führen. Die daraus abgeleiteten Didaktisierungen werden gegenwärtig für einen Transfer aufbereitet.

Produkte sind z.B. das Teilprojekt „Patricia Kaas“ (im Rahmen eines Projektwettbewerbs zum Europäischen Jahr der Sprachen ausgezeichnet), CD-ROM Kulturpark Bliesbrück-Reinheim, Kurzfilme wie „Une fille de l'est“ (Patricia Kaas), „La peur, L'ogre, Le libre arbitre“ (Kulturpark Bliesbrück-Reinheim), „Le rythme et la voix“ (Gesamtschule Bexbach), der Tagungsband „Des langues et des médias – Sprachen und Medien“ (Presses Universitaires de Grenoble), der Reader „Interkulturelles Sprachenlernen heute. Begegnungsdidaktik und Neue Medien - Überlegungen, Berichte und Praxisbeispiele aus Schule und Weiterbildung“ sowie Beiträge im deutschen und französischen TV, Presse- und Fachveröffentlichungen. In Vorbereitung ist „Sprachnetzwerke in Grenträumen – ein Lesebuch“.

Quelle	Homepage des Projekts, Publikation s.u., Projektbeschreibung/-bericht auf Homepage des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“
Ziele in Stichworten	Ältere bildungsbenachteiligte Jugendliche im Grenzraum Saarland/Lothringen an die jeweilige Nachbarsprache führen, neue Sprachnetzwerke in Grenträumen, Übergang von Schule zur Weiterbildung verbessern
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler
Akteure/Träger	Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken, Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) des Saarlandes, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes
Adressen	Projekt „Sprachnetzwerke in Grenträumen“, c/o Landesinstitut für Pädagogik und Medien, Beethovenstr. 26, 66125 Saarbrücken, Tel.: (0049) 6897 / 7908 - 153

Publikationen	Projekt „Sprachnetzwerke in Grenzräumen“ (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Sprachenlernen heute. Begegnungsdidaktik und Neue Medien. Überlegungen, Berichte und Praxisbeispiele aus Schule und Weiterbildung. Saarbrücken
Links	http://www.lpm.uni-sb.de/sig/

3.5 Modularisierung

15. Beispiel: „Management im Handwerksbetrieb“ (MIH)

Angesichts der zunehmenden Integration Europas vor allem im wirtschaftlichen Bereich werden auch im Handwerk immer mehr hochqualifizierte Fachkräfte benötigt. Die Zusatzausbildung "Management im Handwerksbetrieb" (MIH) dient dem Erwerb von betriebswirtschaftlichen Führungsqualifikationen und vermittelt den Teilnehmern Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie befähigen sollen, den ständig steigenden beruflichen Anforderungen -gerade auch hinsichtlich der immer intensiveren internationalen Verflechtungen - gerecht zu werden.

So ermöglicht das Angebot „Management im Handwerksbetrieb“ die Qualifizierung für Tätigkeiten zur Unterstützung der Unternehmensleitung in Managementaufgaben bei allen wichtigen Steuerungs- und Abwicklungsaufgaben zwischen Praxis / Technik und Verwaltung oder zur Übernahme von Führungsaufgaben in den Bereichen Rechnungswesen, Buchführung, Lohn- und Gehaltsabrechnung, Arbeits- und Vertragsrecht, Datenverarbeitung.

Die Ausbildung erfolgt im Dualen System (Betrieb und Schule); Zugangsvoraussetzung für diese Zusatzqualifikation ist die Hochschulreife. Deshalb kann in der Berufsschule der Unterricht in den allgemeinen Fächern Deutsch, Gemeinschaftskunde und Wirtschaftskunde entfallen. Die Auszubildenden besuchen dafür den Unterricht in den Fächern Management (3 Std.), Technisches -und Wirtschaftsenglisch (2 Std.) sowie Computeranwendungen. Diese Fächer werden berufsübergreifend unterrichtet.

Der Aspekt der Modularisierung wird besonders deutlich daran, dass der Abschluss „Betriebsassistent im Handwerk“ (Zertifikat der Handwerkskammer) für weitere Bildungsgänge verwertbar ist. So wird bei der Fortbildung zum Meister die Qualifikation zum Betriebsassistenten als Teil III der Meisterprüfung anerkannt. MIH ist u.a. geeignet als Vorbereitung für die Fortbildung zum Betriebswirt des Handwerks, zum staatlich geprüften Techniker sowie zum staatlich geprüften Betriebsmanager im Handwerk.

Quelle	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (23.03.2000): Berufsfeldübergreifendes Zusatzangebot (Management im Handwerksbetrieb) für Handwerkslehrlinge und Schüler der einjährigen gewerblichen Berufsfachschule mit Hochschulreife. Stuttgart Homepages von u. g. Schulen
Ziele in Stichworten	Differenzierte Qualifizierung für das Management im Handwerk

Zielgruppe	Auszubildende mit Abitur
Akteure/Träger	Berufsbildende Schulen
Laufzeit	Seit 1993 mit Neufassungen
Adressen	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Schloßplatz 4, 70173 Stuttgart, Tel.: 0711/279-0
Links	z.B. Claude-Dornier-Schule: www.cds.fn.bw.schule.de , Friedrichshafen Friedrich Weinbrenner Gewerbeschule: www.fwg.fr.bw.schule.de , Friedrichshafen Gewerbliche Schule Im Hoppenlau: http://www.hoppenlau.s.bw.schule.de/ , Stuttgart

16. Beispiel: „Tanja - Teilqualifikationen als Angebot für jugendliche Arbeitslose zum Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung“

Mit dem Modell „Tanja“ wird ein System von arbeitsmarktgängigen Teilqualifikationen angeboten: berufsbezogene Ausbildungseinheiten zwischen 6 und 12 Monaten Dauern, deren Inhalte im wesentlichen aus den entsprechenden Ausbildungsordnungen abgeleitet sind.

Ausformuliert wurden Inhalte für die Bereiche Lagerwirtschaft/Staplerfahrer/-in, Gastgewerbe/Küche, Gastgewerbe/Service, Metall/Metallbe- und -verarbeitung, Handel/Verkauf, Verwaltung/Büro.

Zielgruppe hierfür sind noch nicht ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene, die auf dem Weg über diese Teilqualifikation die Chance auf Einstieg und Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erhalten sollen. Diese Zielgruppe wird in Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung ermittelt und gefördert. Dazu zählen z.B. berufsschulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag ebenso wie Jugendliche, die aufgrund ihres bisherigen Werdegangs und negativer Erfahrungen von sich aus keinen Versuch zur Aufnahme einer Ausbildung mehr machen würden. Von essentieller Bedeutung ist dabei der zentrale Lernort Betrieb und damit die Möglichkeit, den Jugendlichen nicht nur einen Weg in die Praxis sondern auch realistische Verbleibchancen zu eröffnen. Die Qualifizierung erfolgt auf der Basis eines Praktikumsvertrages. Für die Durchführung müssen gesetzte Standards eingehalten und nachgewiesen werden. Für den betrieblichen Teil sollen auch Unternehmen gewonnen werden, die bislang noch nicht ausgebildet haben. Der erfolgreiche Abschluss der Maßnahme wird von Träger, Betrieb und ggf. Berufsschule bestätigt; auf dieser Grundlage stellt die IHK eine Bescheinigung aus.

Für eine anschließende oder spätere Ausbildung kann die Teilqualifikation – den Besuch der Berufsschule und das Einverständnis des Ausbildungsbetriebes vorausgesetzt - auf die Ausbildungszeit angerechnet werden. Die Partner des Modells „Tanja“ gehen davon aus, dass in der Regel eine Anrechnung erfolgt. In diesem Sinne werden die Betriebe aufgefordert, die Jugendlichen von vornherein wie (potenzielle) Auszubildende zu betrachten, zu behandeln und zu fordern. Von den Berufskollegs wird dieser Ansatz dadurch mitgetragen, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahme die Möglichkeit offen steht, in die entsprechenden Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung aufgenommen zu werden.

Quelle	DGB Bildungswerk NRW e.V. (Hrsg.) (2003): Beispiele Guter Praxis im Übergangsfeld Schule-Beruf. Eine Sammlung für die Region Westfalen-Lippe. http://www.alle-lernen.net/download/gutepraxis.pdf [Stand 2004-04-29], Recklinghausen, S. 77f; Homepage der IHK Nord Westfalen, u. g. Publikation
Ziele in Stichworten	Erwerb von arbeitsmarktgängigen Teilqualifikationen zur Einmündung in Ausbildung bzw. Beschäftigung
Zielgruppe	Jugendliche mit besonderem Förderbedarf
Akteure/Träger	Ausbildungsbetriebe, Arbeitsverwaltung, Bildungseinrichtungen, Handwerkskammer, IHK
Laufzeit	Beginn 2003, Dauer der Maßnahmen 6-12 Monate
Adressen	IHK Nord Westfalen, Rathausplatz 7, 45894 Gelsenkirchen
Publikationen	IHK Nord Westfalen (Hrsg.) [o.J.]: Tanja - Teilqualifikationen als Angebot für jugendliche Arbeitslose zum Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung. Leitfaden zur Umsetzung. http://www.ihk-nordwestfalen.de/berufsbildung/bindata/Tanja_28062002komplett.pdf [Stand 2004-04-29], Gelsenkirchen
Links	www.ihk-nordwestfalen.de

3.6 Lernberatung

17. Beispiel „Eltern als Berufswahlbegleiter“

„Eltern als Berufswahlbegleiter“ richtet sich an die Eltern der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse Hauptschule / 8. Klasse Realschule. Ende dieses Schuljahres oder zu Beginn des nächsten - direkt vor Beginn der Berufswahlphase - werden die Eltern über die Schulen zu einer schulübergreifenden Veranstaltung eingeladen.

In einem einleitenden Plenum werden den Eltern von den regionalen Akteuren der Berufsorientierung die Gründe für die Aktion vorgestellt und ihnen der Stellenwert des Elternengagements verdeutlicht. Der Elternpass wird vorgestellt.

In einer Workshop-Phase werden wichtige Themen der Berufsorientierung und Berufswahl mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Eltern und ihre aktuellen Fragen gemeinsam mit den Akteuren der Region direkt bearbeitet. Die Eltern lernen die künftigen Ansprechpartner ihrer Kinder kennen und erfahren für sie wichtige Termine (Ausstellungsmesse, etc.). An einem Informationstisch werden Materialien zum Thema zur Verfügung gestellt. Die Schulen der Region können die Veranstaltung für einen Workshop zum Austausch über ihre Berufswahlaktivitäten nutzen.

In einem Abschlussplenum werden die Ergebnisse aus den Workshops zusammengeführt und die Eltern ermutigt, mit ihren Kindern den Berufsfindungsprozess zu starten.

Eine Kombination aus einer schulübergreifenden Elternveranstaltung „Eltern als Berufswahlbegleiter“ mit einem „Elternpass zur Berufswahl“ kann beide Ziele - Motivation und Information der Eltern - erreichen:

- Ein persönlicher Kontakt ermöglicht es, den Eltern die Bedeutung ihrer Rolle als Berufswahlbegleiter neu nahe zu bringen und Hemmschwellen abzubauen.
- Die Eltern erhalten von den Experten ihrer Region einen Überblick über ihre Möglichkeiten zur Unterstützung.
- Der „Elternpass zur Berufswahl“ kann als Leitfaden und Erinnerungstütze für die Berufswahlaktivitäten der Eltern mit ihrem Kind dienen.

Das Konzept wird seit 2002 in Worms erfolgreich durchgeführt: Kammern, Arbeitsverwaltung, Kommune, Unternehmen und Schulen haben die Veranstaltung und den Elternpass entwickelt und erprobt. Derzeit werden wegen des großen

Bedarfs dort jährlich drei Veranstaltungen durchgeführt. Außerdem wird das Konzept landesweit in weiteren Städten implementiert.

Arbeit & Leben gGmbH bietet in Rheinland-Pfalz Unterstützung bei der Anpassung, Koordination, Organisation und Durchführung des Konzeptes an.

Quelle	Homepage s.u.
Ziele in Stichworten	Handlungsorientierung und Beratung für den Berufsfindungsprozess: Die Bedeutung der elterlichen Begleitung während der Berufswahlphase ihrer Kinder muss den Eltern verstärkt deutlich werden. Die Eltern müssen über ihre Möglichkeiten zur Unterstützung ihrer Kinder informiert werden, damit sie ihre Kinder begleiten können.
Zielgruppe	Jugendliche und Eltern
Akteure/Träger	Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz, Schulen
Laufzeit	Seit 2002
Adressen	ARBEIT & LEBEN Rheinland-Pfalz gGmbH, Gesellschaft für Beratung und Bildung, Hintere Bleiche 34, 55116 Mainz, Telefon: (0 61 31) 140 86-0
Publikationen	Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2002): Eltern als Berufswahlbegleiter. Eltern begleiten ihre Kinder. Eine Dokumentation der Wormser Initiative im Mai und Juni 2002. http://www.arbeit-und-leben.de/download/-eltern_als_berufswahlbegleiter.pdf [Stand 2004-04-29], Mainz
Links	http://www.arbeit-und-leben.de/htm/04_projekte/-landeu/projekte_landeu_eltern.htm

18. Beispiel: Projekt „InfoWeb Weiterbildung“

Das InfoWeb Weiterbildung (IWWB) ist ein vom Bund gefördertes Projekt, das unter der Internetadresse <http://www.IWWB.de> ein Informationsportal für den gesamten Weiterbildungsbereich entwickelt. Ziel des Projekts ist es u.a., den Zugang zu den inzwischen in über 100 regionalen, überregionalen und fachbezogenen Weiterbildungsdatenbanken gespeicherten Informationen zu vereinheitlichen und so zur Transparenz in der Weiterbildung beizutragen. Neben dieser „materiell-virtuellen“ Zielsetzung wird ein kommunikatives Netzwerk aller relevanten Akteure im Bereich der Weiterbildungsinformation aufgebaut, das einerseits die Basis für die Informationsdienstleistungen des Projekts bildet, andererseits aber auch den Boden für die weitergehenden qualitätssichernden Aspekte der Projektarbeit wie z.B. die Standardisierung von Weiterbildungsinformationen in Zusammenarbeit mit dem DIN e.V. und der Stiftung Warentest bereitet.

Zu diesem Netzwerk, dessen Akteure sich halbjährlich im Steuerungsgremium des IWWB sowie in themenbezogenen Arbeitsgruppen zusammenfinden, gehören neben dem BMBF und dessen DLR-Projektträger (für die Lernenden Regionen), der Bundesagentur für Arbeit, dem DIHKT, dem Deutschen Volkshochschulverband, der ZfU und dem Fernschulverband, dem AUW, dem DIPF, dem BIBB, dem DIE und der Stiftung Warentest die Vertreterinnen und Vertreter aller relevanten kommerziellen und nicht-kommerziellen Weiterbildungsdatenbanken in Deutschland.

Kern des Portals, das sich an private Weiterbildungsinteressierte und Unternehmen richtet, ist eine Echtzeit-Meta-Suchmaschine für den gesamten Weiterbildungsbereich. Durch die verwendete Cache-Technologie kann mit einer einfachen Suchabfrage in den Informationssystemen zur beruflichen, allgemeinen, politischen und demnächst auch der wissenschaftlichen Weiterbildung gesucht werden. Die gefundenen Angebote werden unabhängig von der Fundstelle nach Signifikanzen gerankt und einheitlich und übersichtlich dargestellt. Durch eine Verlinkung mit den Quelldatenbanken können Interessierte dorthin wechseln und sich detailliert informieren.

Die Suchfunktionalität des IWWB wird unabhängig von der Website allen im Aus- und Weiterbildungsbereich engagierten Internetanbietern zur Verfügung gestellt und lässt sich mit selbst konfigurierbaren Suchbannern problemlos in jede beliebige Website integrieren. Damit wird eines der Ziele des Projekts realisiert, nämlich unabhängig von der Kenntnis der jeweils „richtigen“ Internetadresse über eine beliebige Anlaufstelle eine Suche über den gesamten Weiterbildungsbereich

zu ermöglichen. Die Aktualität der Informationen wird durch technische Schnittstellen vor dem Hintergrund von Kooperationsvereinbarungen sichergestellt. Neben der Metasuchmaschine sind in das IWWB-Portal auch Datenbanken über weiterbildungsrelevante Fördermöglichkeiten und Beratungsstellen sowie eine Datenbank über Weiterbildungsberufe integriert. Dadurch können nicht nur die passenden Weiterbildungsangebote, sondern auch Möglichkeiten zur persönlichen Beratung und zur eventuellen Förderung der Weiterbildungsaktivitäten gefunden werden. Weitere Bereiche des Portals informieren über aktuelle Veranstaltungen und Themen im Weiterbildungsbereich, Qualitätskriterien, die Bildungsurlaubsregelungen aller Länder sowie Informationsserver zur Lehrerfortbildung.

Die Aktivitäten des IWWB haben sich im Projektverlauf ausgeweitet. So wurde 2003 in Kooperation mit der Stiftung Warentest schon die zweite Online-Umfrage zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken durchgeführt. Das Projekt hat zusammen mit der Stiftung Warentest die Entwicklung zur Vereinheitlichung und Standardisierung von Informationen im Bildungs- und Weiterbildungsbereich initiiert. Inzwischen sind die Vorarbeiten zu einer der ersten DIN-PAS (Publicly Available Specification) im Dienstleistungssektor weitgehend abgeschlossen, unter den Mitgliedern des InfoWeb-Netzes ist Konsens darüber hergestellt worden und für den Herbst 2004 ist die Veröffentlichung im DIN e.V. zu erwarten. Damit werden dann Standards für die notwendigen Informationen über Weiterbildung und für konkrete Schnittstellen zum Datenaustausch (erarbeitet u.a. mit dem Fraunhofer IAO/Stuttgart) vorliegen. Aufgrund des breiten Konsenses aller Akteure haben diese Standards gute Durchsetzungschancen.

Quelle	Projekt-Website
Ziele in Stichworten	Vereinheitlichung des Zugangs zu Informationen in regionalen, überregionalen und fachbezogenen Weiterbildungsdatenbanken; Informationsportal für den gesamten Weiterbildungsbereich; Verbesserung der Transparenz von Weiterbildungsangeboten
Zielgruppe	Weiterbildungsinteressierte
Akteure/Träger	Büro für Beratung und Projektentwicklung; Netzwerk mit Steuerungsgremium (BMBF, DLR, Bundesagentur für Arbeit, DIHKT, Deutscher Volkshochschul-Verband, ZfU, Forum DistancE-Learning, AUW, DIPF, BIBB, DIE, Stiftung Warentest sowie Betreiber relevanter kommerzieller und nicht-kommerzieller Weiterbildungsdatenbanken in Deutschland)
Laufzeit	2002–2004

Adressen	Wolfgang Plum, Büro für Beratung und Projektentwicklung, 20253 Hamburg, Eppendorfer Weg 180, Tel: (040) 420 28 49, eMail: info@iwwb.de
	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Heinemannstr. 2, 53175 Bonn, Tel: 0228/57-0
Publikationen	Plum, Wolfgang (2003): Präsentation der Ergebnisse der Online-Nutzerbefragung 2003 http://projekt.iwwb.de/Steuerungsgremium/Praesentation%20Online-Befragung%202003%20Steuerungsgremium.ppt [Stand 2004-04-29], Hamburg
	Voß, Jürgen (2003): Nutzungsrechte an Weiterbildungsdatenbanken als Vernetzungsinstrument http://projekt.iwwb.de/Steuerungsgremium/J_Voss_Fazit_OS-Linzenz_03.pdf [Stand 2004-04-29], Hamburg
	Plum, Wolfgang (2001): Ergebnisse der Machbarkeitsstudie zum Projekt InfoWeb Weiterbildung http://projekt.iwwb.de/Steuerungsgremium/Ergebnisbericht_Machbarkeitsstudie.doc [Stand 2004-04-29], Hamburg
Links	http://projekt.iwwb.de/ http://www.iwwb.de/metasuche/

3.7 Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens

19. Beispiel: Programm „Qualifizierungsoffensive Hessen“

Kleine und mittelgroße Unternehmen (KMU) stehen auch zukünftig vor der Aufgabe, auf technologische, organisatorische und ökonomische Veränderungen reagieren zu müssen, um konkurrenz- und innovationsfähig zu bleiben. Wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe sind eine kontinuierliche und zielgerichtete Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Die Qualifizierungsoffensive Hessen will im Kontext einer mittelstandsorientierten Wirtschaftsförderung kleine und mittelgroße Unternehmen in Hessen bei der Bewältigung dieser Aufgaben nachhaltig zu unterstützen. Entsprechend der komplexen Zielsetzung „Steigerung der Weiterbildungsbereitschaft und Erhöhung der Qualifizierungsaktivitäten in KMU“ wird die „Qualifizierungsoffensive Hessen“ in drei sich ergänzende Aktionslinien unterteilt:

AktionsLinie 1 „Lernende Regionen“: In diesem Aktionsfeld soll aktiv auf kleine und mittlere Betriebe in den Regionen zugegangen werden. Ziel ist es branchenübergreifende und regionalspezifische Unterstützungs- und Informationsstrukturen aufzubauen und zu festigen sowie bedarfsgerechte überbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten und durchzuführen. Hier arbeiten sogenannte Qualifizierungsbeauftragte bei Landkreisen und kreisfreien Städten. Sie sind die Schnittstelle zwischen den Betrieben vor Ort und der Qualifizierungsoffensive Hessen.

AktionsLinie 2 „Zukunftsthemen“: Zur Steigerung der Weiterbildungsaktivitäten in Hessen will das Land Qualifizierungsmaßnahmen in besonders zukunftsrelevanten Schlüsselthemen initiieren und durchführen. Dafür werden spezielle Themenfelder wie z.B. E-Commerce, E-Learning oder Qualitätsmanagement in Tourismusbetrieben genannt.

AktionsLinie 3 „Neue Wege“: Ergänzend sollen im Rahmen der Qualifizierungsoffensive Hessen modellhaft neue überbetriebliche Wege zum Abbau bestehender Weiterbildungsbarrieren in kleinen und mittelgroßen Unternehmen entwickelt und erprobt werden. Hier werden Modellprojekte z.B. Weiterbildungspartnerchaften, E-Learning, Wissensmanagement, Qualitätssicherung in der Weiterbildung oder die Hessische Weiterbildungsdatenbank (www.hessen-weiterbildung.de) gefördert.

Quelle

Informationsmaterial aus dem Programm, Selbstbeschreibung in der Umfrage, Homepage der ESF-Consult Hessen

Ziele in Stichworten	Erhalt der Konkurrenz- und Innovationsfähigkeit von KMU, Sicherung der Beschäftigung in KMU, zielgerichtete und kontinuierliche Weiterbildung, Steigerung der Weiterbildungsbereitschaft
Zielgruppe	Beschäftigte in KMU
Akteure/Träger	InvestitionsBank Hessen AG (IBH), ESF-Consult-Hessen, Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen (FEH), Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung
Laufzeit	2000 - 2006
Adressen	Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, Kaiser-Friedrich-Ring 75, 65189 Wiesbaden, Dieter Faul Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH), Abraham-Lincoln-Straße 38-42, 65189 Wiesbaden, Birgit Imelli ESF-Consult Hessen, Abraham-Lincoln-Straße 38-42, 65189 Wiesbaden, Eva Wimmer
Links	http://www.esf-hessen.de/

3.8 Chancengerechter Zugang

20. Beispiel: Planung und Durchführung der beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen - Modellkonzeption

Die Modellkonzeption soll die Träger der Werkstätten für behinderte Menschen in die Möglichkeit versetzen bzw. sie anleiten und Hilfestellung geben, berufliche Bildung in den Werkstätten anzubieten.

Berufliche Bildung erfolgt in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in abgestuften und strukturierten Lernprozessen zum Erwerb, Erhalt und zur Festigung von tätigkeitsbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten der Beschäftigten.

Berufliche Bildung richtet sich an alle Menschen mit Behinderung, die im Berufsbildungsbereich und im Arbeitsbereich der WfbM tätig sind, und wird inhaltlich und methodisch nach deren individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen ausgestaltet.

Ziel und Nutzen:

- Für die Beschäftigten: Verbesserung der Teilhabe am Arbeitsleben, Stärkung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses, Entwicklung der Persönlichkeit, Steigerung des Arbeitsentgeltes, Unterstützung beim Übergang in Richtung allgemeiner Arbeitsmarkt.
- Für die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung: Erfüllung des Auftrages der WfbM zur individuellen Förderung der Beschäftigten, Professionalität im arbeitspädagogischen Kompetenzbereich, Entlastung bei Routinearbeiten durch kompetente Beschäftigte.
- Für die Geschäftsführung und Werkstattleitung: Erfüllung des Auftrages der WfbM – Bestandteil der Qualitätspolitik, Zugang zu höherwertigen Aufträgen, Übernahme gut entlohnter und attraktiverer Aufträge, Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und Flexibilität bei der Übernahme verschiedener Aufträge, Reduzierung von Kosten durch fehlerfreies Arbeiten.

Die Teilnehmer an den Bildungsmaßnahmen erwerben entsprechend dem Rahmenprogramm der Bundesanstalt für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen Kompetenzen in den Lernbereichen Kulturtechniken, Berufliche Kernqualifikationen, Arbeitsprozess-Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen.

Für bestimmte Gruppen in den Werkstätten werden spezifische Förderangebote vorgesehen. Konkret Beispiele können z.B. sein: Lehrgang für Mitarbeiter im Te-

lefondienst, „Führerschein für Staplerfahrer“, Computerkurse für Menschen mit geistiger Behinderung und speziell gestaltetem didaktischen Material.

Quelle	Thüringer Kultusministerium
Ziele in Stichworten	Berufliche Fort- und Weiterbildung für Menschen mit Behinderung zur stufenweisen Eingliederung in das Arbeitsleben
Zielgruppe	Menschen mit Behinderung
Akteure/Träger	Projekt der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Thüringen e.V.
Laufzeit	2000 - 2003
Adressen	Thüringer Kultusministerium, Werner-Seelenbinder-Straße 7, D-99096 Erfurt, Telefon (03 61) 37 9-00 Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Landesverband Thüringen, Otto-Schott-Str. 13, 07745 Jena, E-Mail: Lebenshilfe_Thueringen@t-online.de
Publikationen	Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Landesverband Thüringen e.V. (Hrsg.) (2003): Planung und Durchführung der beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen – Modellkonzeption. Erarbeitet im Projekt „Berufliche Fort- und Weiterbildung für Menschen mit Behinderung zur stufenweisen Eingliederung in das Arbeitsleben“ 2000 – 2003 http://www.-thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung3-/modellkonzeption.pdf [Stand 2004-04-15], Jena

21. Beispiel: Das Bundesmodellprogramm „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E & C)“

Ziel von E&C ist es, Mittel und Aktivitäten zu bündeln, um die Lebensbedingungen und Chancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, den Niedergang von Stadtteilen und ländlichen Regionen aufzuhalten und nachhaltige Entwicklungen anzustoßen. Initiator des Programms ist der Bund.

In den Programmgebieten werden auf der Grundlage lokaler Aktionspläne soziale Koproduktion initiiert, unterstützt und begleitet. Gleichzeitig fordert E&C regionale und überregionale „soziale Produzenten“ auf, Ressourcen, Erfahrungen und Anstrengungen in diesen sozialen Brennpunkten und Regionen zu konzentrieren. Wichtige Instrumentarien vor Ort sind hierfür die Einrichtung von Quartiers- sowie Jugendhilfemanagements. Insgesamt wurden bislang 300 Stadtteile und 13 Landkreise in das Programm E&C einbezogen.

Die sozialen Brennpunkte des Bundesmodellprogramms E&C sind identisch mit jenen Gebieten, die in der Bund- / Ländervereinbarung "Die soziale Stadt" ausgewählt sind. Dadurch entsteht eine Verknüpfung von Städtebauförderung und sozialräumlich orientierter Jugendhilfe. Das Bundesmodellprogramm E&C erweitert den sozialräumlichen Ansatz um den Programmschwerpunkt "Netzwerke und soziales Ehrenamt – Strukturschwache ländliche Regionen".

In 13 durch die Länder ausgewählten Landkreisen sollen, orientiert an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Gebieten, ehrenamtliches Engagement gefördert und innovative Problemlösungen erprobt werden. Weitere Programmschwerpunkte unter dem Dach von E&C sind das "Freiwillige soziale Trainingsjahr" und das "Interkulturelle Netzwerk der Jugendsozialarbeit im Sozialraum." Die wissenschaftliche Begleitung des Bundesmodellprogramms liegt beim Deutschen Jugendinstitut (DJI).

Quelle	Homepage des Programms
Ziele in Stichworten	Lebensbedingungen und Chancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, Niedergang von Stadtteilen und ländlichen Regionen aufhalten, nachhaltige Entwicklungen anstoßen
Zielgruppe	Junge Menschen in sozialen Brennpunkten
Akteure/Träger	Bundes- und Landesministerien, Kommunale Verwaltungen, Gebietskörperschaften, Quartiersmanagement, Steuerungs- und Koordinierungsgremien, Private Institute, Arbeitsämter
Laufzeit	2000 - 2006
Adressen	Regiestelle E&C der Stiftung SPI, Nazarethkirchstr. 51, 13347 Berlin

	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Taubenstraße 42/43, 10117 Berlin, Tel: 030 – 20655-0
Publikationen	Bruhns, Kirsten/Mack, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Leske & Budrich, Opladen
Links	http://www.eundc.de

Literaturlauswertung

Lebenslanges Lernen

***Anhang 3 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der
BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“**

**Barbara Dietsche und Heinz H. Meyer
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Bonn, August 2004**

Inhalt

1	EINLEITUNG.....	4
2	LEBENSLANGES LERNEN – ZUR ENTWICKLUNG DES KONZEPTS..	6
2.1	<i>Lebenslanges Lernen/Lebenslange Erziehung – erste Prägung des Konzepts in den 1960er und 1970er Jahren</i>	<i>6</i>
2.2	<i>Lebenslanges Lernen im Spiegel internationaler Bildungsorganisationen</i>	<i>8</i>
2.3	<i>Lebenslanges Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs</i>	<i>10</i>
2.4	<i>Lebenslanges Lernen – Ein Konzept zur Entwicklung des Lernens und des Bildungssystems.....</i>	<i>13</i>
3	LERNEN IN LEBENSPHASEN	15
3.1	<i>Kinder</i>	<i>16</i>
3.2	<i>Jugendliche</i>	<i>18</i>
3.3	<i>Junge Erwachsene.....</i>	<i>21</i>
3.4	<i>Erwachsene</i>	<i>24</i>
3.5	<i>Ältere</i>	<i>27</i>
4	ENTWICKLUNGSSCHWERPUNKTE LEBENSLANGEN LERNENS	31
4.1	<i>Einbeziehung informellen Lernens.....</i>	<i>31</i>
4.2	<i>Selbststeuerung</i>	<i>35</i>
4.3	<i>Kompetenzentwicklung</i>	<i>37</i>
4.4	<i>Vernetzung.....</i>	<i>41</i>
4.5	<i>Modularisierung</i>	<i>44</i>
4.6	<i>Lernberatung</i>	<i>46</i>
4.7	<i>Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens</i>	<i>50</i>
4.8	<i>Chancengerechter Zugang.....</i>	<i>54</i>
5	LEBENSLANGES LERNEN IM SPIEGEL BILDUNGSPOLITISCHER DOKUMENTE	59
5.1	<i>Europarat</i>	<i>59</i>
5.2	<i>OECD.....</i>	<i>62</i>
5.3	<i>UNESCO.....</i>	<i>67</i>
5.4	<i>Europäische Union.....</i>	<i>70</i>
5.5	<i>Weltbank</i>	<i>80</i>

6	LEBENSLANGES LERNEN IN AUSGEWÄHLTEN STAATEN.....	85
6.1	<i>Estland</i>	86
6.2	<i>Finnland</i>	87
6.3	<i>Japan</i>	89
6.4	<i>Norwegen</i>	90
6.5	<i>Österreich</i>	92
6.6	<i>Schweiz</i>	93
6.7	<i>Spanien</i>	95
6.8	<i>Tschechien</i>.....	97
6.9	<i>USA</i>.....	98

1 Einleitung

Im Rahmen ihrer Arbeit hat die Ad-hoc-AG der BLK "Strategiepapier Lebenslanges Lernen" eine Literaturlauswertung zum Thema Lebenslanges Lernen¹ veranlasst².

In Anlehnung an Vorgehensweise und Themen der Arbeitsgruppe sind die Kapitel der vorliegenden Studie auf folgende Aspekte bezogen:

- Begriffsentwicklung/Definition Lebenslanges Lernens,
- Differenzierung der Lebensspanne nach fünf Lebensphasen,
- Bezug zu ausgewählten Entwicklungsschwerpunkten,
- Diskussion auf internationaler Ebene.

Mit jedem dieser thematischen Aspekte sind weit reichende Diskurse der Fachwelt verbunden, weshalb vor allem exemplarisch oder sekundäranalytisch gearbeitet wurde.

Wie sich der Begriff des Lebenslanges Lernens und seine verwandten Konzepte in den letzten 35 Jahren gewandelt haben, wird im Kapitel 2 (S. 6ff.) dargestellt. Er ist weder im wissenschaftlichen Diskurs noch in bildungspolitischen Dokumenten eindeutig definiert, sondern kennzeichnet eine Diskussion über Bildungssysteme mit allen ihren Komponenten, aber auch eine veränderte Einstellung zum Lehren und Lernen. Die Blickrichtungen und Schwerpunktsetzungen werden dabei durchaus unterschiedlich vorgenommen.

Im Kapitel 3 (S. 15ff.) wird im Anschluss an den von der BLK Ad-hoc-AG gewählten Ansatz Lebenslanges Lernen unter biografischer Perspektive beleuchtet; seine Abschnitte orientieren sich an einzelnen Lebensphasen. Die BLK Ad-hoc-AG unterscheidet Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere.

Ergänzend zu systemischer oder biografischer Betrachtungsweise, bezieht sich der Diskurs zum Lebenslanges Lernen auf wesentliche Themenfelder, die in den bildungspolitischen Dokumenten und in der wissenschaftlichen Debatte zunehmende Bedeutung erfahren: Das Ziel, die Autonomie der Lernenden zu steigern, rückt selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung in den Vordergrund. In diesen

¹ Um den Eigennamen deutlich zu machen, wird (außer bei Zitaten und Literaturverweisen) Lebenslanges Lernen „groß“ geschrieben.

² Der Auftrag ging an das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung. Ausdrücklich gedankt sei für Mitarbeit und Beratung Heino Apel, Markus Bretschneider, Ulrike Burkardt, Stefan Dietrich, Christiane Jäger, Maleen Janus, Klaus Meisel, Klaus Pehl und Gerhard Reutter

Kontext gehört auch die wachsende Bedeutung des Kompetenzerwerbs gegenüber dem Qualifikationserwerb. Um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, kann Modularisierung von Bildungsangeboten hilfreich sein und ist Vernetzung zwischen Einrichtungen erforderlich. Um das Lernen aller zu ermöglichen, sind chancengerechte Zugänge wesentlich, und eine Popularisierung des Lernens ist dafür ein wichtiger Beitrag. Im Kapitel 4 (S. 31ff.) wird daher die wissenschaftliche Literatur nach den Entwicklungsschwerpunkten Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkulturen/Popularisierung des Lernens und Chancengerechter Zugang strukturiert, die von der Ad-hoc-AG als Schlüsselgrößen des lebenslangen Lernens benannt wurden.

Kapitel 5 (S. 59ff.) beschäftigt sich mit bildungspolitischen, programmatischen Texten (v. a. der EU). Blickt man auf den bildungspolitischen Entwicklungsprozess der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt "Lebenslanges Lernen" zurück, dann belegen die Dokumente und Programme des Europarats, der OECD, der UNESCO, der Europäischen Union und der Weltbank seit Beginn der 1970er Jahre wachsende Aufmerksamkeit. Mit der Sitzung des Europäischen Rates in Lissabon im Jahre 2000 vollzieht sich eine Wende der Programmatik zu strategischen Zielsetzungen für die Entwicklung eines Europäischen Wirtschafts- und Sozialraumes, in dem lebenslanges Lernen einen zentralen Stellenwert erhält.

Aktivitäten und Entwicklungen zu lebenslangem Lernen in ausgewählten Staaten bilden im Kapitel 6 (S. 85ff.) den Abschluss.

Die bibliographischen Angaben aller in der Auswertung aufgeführten Veröffentlichungen sind im **Anhang 4 Literaturnachweis** in alphabetischer Reihenfolge der Autoren/Herausgeber aufgelistet. Die für die jeweiligen Abschnitte besonders relevanten Publikationen, sind dort eigens kenntlich gemacht.

2 Lebenslanges Lernen – Zur Entwicklung des Konzepts

In den folgenden Abschnitten wird herausgearbeitet, wie das Konzept Lebenslangen Lernens in Dokumenten verstanden wurde, die den Diskurs angestoßen haben. Es wird deutlich, dass dieser Diskurs mit Beginn der 1990er Jahre verstärkt in Richtung bildungspolitischer Umsetzung geführt wird. Die darauf einsetzende erziehungswissenschaftliche Diskussion wird durch jeweilige Kontexte wie z.B. Berufsbildung oder Biographieforschung beeinflusst. Insgesamt kennzeichnet den Begriff Lebenslanges Lernen, dass er ausgehend von individueller Lernentwicklung darüber hinaus auf die Entwicklung des Bildungssystems wirkt.

2.1 Lebenslanges Lernen/Lebenslange Erziehung – erste Prägung des Konzepts in den 1960er und 1970er Jahren

Der Impuls für Konzepte³ Lebenslangen Lernens ging von bildungspolitischen Überlegungen aus, als in den 1960er und 1970er Jahren offensichtlich wurde, dass Bildungs- und Erziehungsanstrengungen sich nicht allein auf Schule und Ausbildung beschränken können. Der Europarat brachte das Konzept „éducation permanente“ ein (vgl. Council of Europe 1970, siehe auch Abschnitt 5.1, S. 59), und die UNESCO stellte das Konzept „lifelong education“ (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973, siehe auch Abschnitt 5.3, S. 67) vor. Während zeitgleich in der kritischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik ein Konzept der Entschulung präsentiert wurde, („deschooling society“ – „Entschulung der Gesellschaft“, vgl. Illich 1970), entwickelte die OECD das Konzept „Recurrent Education“ (vgl. OECD 1973; Giere übers. „periodische Ausbildung“, Giere 1996, S. 152, siehe auch Abschnitt 5.2, S. 62), mit dem schulische Bildung und außerschulische Erfahrung in geplanter Wechselwirkung verknüpft werden sollten (vgl. Ed- ding 1988, S. 19, Tuijnman 1996).

Bei UNESCO und Europarat übte „recurrent education“ eine gewisse Irritation aus, weil diese ein mehr integrierendes Konzept verfolgten, das lebenslange Erziehung als einen Prozess versteht, persönliche, soziale und berufliche Entwicklung in der Lebensspanne zu vollenden, um die Lebensqualität von Individuen und ihrer Gesellschaft zu verbessern (vgl. Knoll 1983, S. 282). Abgesehen da-

³ Hier wird sowohl von einem Konzept als auch von verschiedenen Konzepten Lebenslangen Lernens gesprochen.

von, kann aus der Perspektive der Entschulungsvertreter „recurrent education“ als eine Verschulung des Lernens über die Lebensphasen gesehen werden.

Hier sind die Begriffserklärungen von Europarat, UNESCO und OECD wiedergegeben:

Europarat 1970 – „éducation permanente“

„Der Begriff permanente Erziehung ... ist ein neues Konzept, das die gesamte über die ganze Lebenszeit einer Person in geeigneten Etappen und Zeiträumen verteilte Erziehungswirklichkeit umfaßt und dabei die kontinuierliche Entwicklung der sich mit Alter und Situation während unterschiedlicher Lebensphasen einer Person verändernden Fähigkeiten, Motivationen und Bestrebungen berücksichtigt.“ (Rasmussen 1970, S. 419, Übers. Ursula Giere 1996, S. 151f.)

OECD 1973 – „recurrent education“

„eine umfassende Strategie für alle Bildungsbereiche, die sich an Bildung im Rahmen der Schulpflicht anschließen oder die über Elementarbildung hinausgehen. Ihre wesentliche Eigenschaft ist die phasenartige Verteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne der Individuen, d. h. alternierend mit anderen Aktivitäten, in erster Linie mit Erwerbsarbeit, aber auch mit Freizeitaktivitäten oder Aktivitäten im Altersruhestand.“ (OECD 1973, S. 24, Übersetzung der Verfasser)

UNESCO 1976 – „lifelong education“

„Lebenslange Bildung zielt als Prozess auf personenbezogene, soziale und berufsbezogene die ganze Lebensspanne umfassende Entwicklung, um die Lebensqualität von Individuen wie ihrer sozialen Gruppen zu verbessern. Es handelt sich um eine umfassende und integrative Vorstellung von Lernen mit dem Ziel verstärkter Aufklärung, um so eine bestmögliche Entwicklung in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensbereichen zu erreichen. Sie schließt formales, nicht-formales und informelles Lernen ein.“ (Dave 1976, S. 34; Übersetzung der Verfasser)

Unter dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ können „diejenigen Konzepte, die explizit und in ihrem Kern die Unmöglichkeit bzw. Unangemessenheit eines Endpunktes der Lernbemühungen jedes einzelnen Menschen benennen“ (Kraus 2001, S. 9f.), verstanden werden, was auch an anderer Stelle bestätigt wird (vgl. Sutton 1996, S. 30).

Letztlich beinhalten die Konzepte die Kontinuität des Lernens in der Lebensspanne und die „Lernarten“ formal, nicht-formal und informell⁴.

2.2 Lebenslanges Lernen im Spiegel internationaler Bildungsorganisationen

Diese erste Debatte um Lebenslanges Lernen wurde noch nicht so stark als Auslöser für umfassende bildungspolitische Konsequenzen wahrgenommen. Erst in den 90er Jahren erfolgte besonders mit den wachsenden strukturellen Verwerfungen in den Wirtschafts- und Sozialsystemen der Länder, z.B. durch den demographische Wandel, und im Kontext der Debatte des Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft eine erneute Reflexion der Bedeutung des Lernens in den Bildungssystemen, die wieder von den internationalen Bildungsorganisationen ausging und in Deutschland mit dem international ausgerichteten Gutachten von Dohmen (1996a) aufgenommen wurde, das u.a. informelles, lebensweltbezogenes sowie das selbstgesteuerte Lernen mit Lebenslangem Lernen in Verbindung brachte.

Die UNESCO legt mit dem Delors-Bericht 1996 (deutsche Übersetzung vgl. UNESCO 1997) ein Bildungsdokument vor, das in der Tradition des früheren Faure-Berichtes Bildung eine demokratisch-humanitäre Gesellschaft einfordert. Der Europarat weise in seiner kulturellen und bildungspolitischen Arbeit seit den 1970er Jahren implizit oder explizit auf das Konzept hin (vgl. Grosjean 1994, S. 106). Die OECD gleicht sich in den Charakteristika ihres Reportes „Lifelong learning for all“ (vgl. OECD 1996) den Konzepten der anderen an und stellt eine langfristige Sicht auf den Lebenslauf, die Pluralität der Lernorte sowie die Selbststeuerung dar und rückt den Lernenden selbst in den Mittelpunkt (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S.102). Die Europäische Kommission stellt 1995 ein Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (vgl. Europäische Kommission 1995) vor, das auf die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung und auf europäische Identität abhebt (vgl. Kraus 2001, S. 111)

⁴ Diese Differenzierung von Lernarten sei auf von der Weltbank geförderte Studien von Coombs (1973) und Coombs/Ahmed (1974, S. 7ff.) zurückzuführen, die Lernende und ihre Bedürfnisse analysierten, was dazu beigetragen habe, die lebensweiten (engl. life-wide) Verbindungen von Lernprozessen zu verdeutlichen (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 97). Überschneidungen und Interaktionen zwischen diesen „modes of education“ (vgl. Coombs/Ahmed 1974, S. 8), werden damals bewusst angesprochen.

Katrin Kraus (vgl. Kraus 2001, S. 111) arbeitet heraus, wie Organisationsziele und die Intentionen von Dokumenten zum Lebenslangen Lernen zusammenhängen.

Tabelle 3: Synopse Organisationsziele und Intention der Dokumente

	Generelle Organisationsziele	Zielvorstellungen, die in den Dokumenten mit der Umsetzung des lebenslangen Lernens verbunden werden
Fundamentals des Europarates	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Menschenrechte 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Chancengleichheit • „Ganzheitlichkeit“
Weißbuch der EU	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel von einer rein ökonomischen zu einer politischen, ökonomischen und kulturellen Organisation • globale Wettbewerbsfähigkeit Europas 	<ul style="list-style-type: none"> • europäische Identität • Beschäftigungsfähigkeit
Faure-Report der UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> • internationale Kooperation in den Bereichen Erziehung und Kultur • Friedenssicherung • Humanität 	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Delors-Report der UNESCO		<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Fortschritt • „Ganzheitlichkeit“ • Humanismus
Recurrent Education der OECD	<ul style="list-style-type: none"> • wirtschaftliches Wachstum, hohe Beschäftigungsraten und finanzielle Stabilität in den Mitgliedsländern • allgemeiner Wohlstand 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend auf den Erziehungsbereich beschränkt • keine Verlängerung sozialer Ungleichheit
Lifelong Learning for All der OECD		<ul style="list-style-type: none"> • sozialer Zusammenhalt • Persönlichkeitsentwicklung • wirtschaftliches Wachstum

Quelle: Kraus 2001, S. 111

Auf der Ebene der Europäischen Union setzt Ende der 1990er Jahren eine „Serie“ von Aktivitäten ein, die den bildungspolitischen Einfluss des Konzepts verstärken (siehe auch Abschnitt 5.4.): 1996 wird das Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens durch Parlament und Rat ausgerufen. Im März 2000 vereinbart der Europäische Rat in Lissabon „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat in Lissabon am 22. und 23. März 2000). Der Ratsentscheidung in Lissabon mit den darin vereinbarten Zielen kommt eine Schlüsselrolle zur Entwicklung von Strategien Lebenslangen Lernens in Europa zu. In der Folge wird im selben Jahr das Memorandum zum Lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 2000, siehe auch Abschnitt 5.4.1, S. 71) verfasst, zu dem die EU Mitgliedstaaten, die EWR-Länder und die damaligen Beitrittsländer Stellung genommen haben.

Während die Definition des Memorandums noch auf zielgerichtetem Lernen basiert⁵, nimmt die Definition der Mitteilung der Europäischen Kommission nach dem Konsultationsprozess das informelle Lernen ausdrücklich mit auf.

Europäische Kommission 2000 – „Memorandum über Lebenslanges Lernen“

„Kommission und Mitgliedstaaten haben lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ (Europäische Kommission 2000, S. 3)⁶

Europäische Kommission 2001 – „Mitteilung“

„Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (Europäische Kommission 2001, S. 9)

Diese und weitere Dokumente werde im Kapitel 5.4 besprochen.

2.3 Lebenslanges Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Das von Günther Dohmen erstellte Gutachten „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ (vgl. Dohmen 1996a) betont insbesondere die nicht institutionalisierten selbstgesteuerten Formen des Lernens und deren Vernetzung, plädiert für neue Lernorte, fordert umfassende Reformen des Bildungssystems und stellt den deutschen Lesern die internationale Debatte vor. Zur Zeit dieses Gutachtens wird auch ein größerer erziehungswissenschaftlicher Diskurs zum Lebenslangen Lernen in Deutschland eingeläutet.

Als Indikator mag die Entwicklung zwischen 1980 und 2003 der Häufigkeit von Veröffentlichungen zum Schlagwort Lebenslanges Lernen in der Literaturdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung⁷ dienen. Nachdem die Zahl der jährlichen Veröffentlichungen bis 1993 auf einem Niveau von etwa 20

⁵ Dies ist die Arbeitsdefinition, die sich auf den Europäischen Rat in Luxemburg im November 1997 bezieht. Zielgerichtet (engl. purposeful) war vor allem für die Arbeiten zur Messung von Lebenslangem Lernen (Lernaktivitäten) wichtig (vgl. z.B. Gnahn/loannidou/Pehl/Seidel 2002, S. 3).

⁶ Einer der zehn Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU ist die „Förderung des Aufbaus von Humankapital und des lebenslangen Lernens“ (vgl. Schmid 2004)

⁷ Sie umfasst Monographien, Beiträge in Sammelwerken sowie Beiträge in nationalen und internationalen Zeitschriften.

verharrte, setzt 1994 bis 2001 eine Entwicklung auf das Zehnfache ein. Gleichwohl werden Forschungsdefizite und -desiderate immer wieder benannt (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 581f., Arnold/Faulstich/Mader/Nuissl/Schlutz 2000, Wolter 2004, 7ff., Brödel 1998, S. 2f.).

In einer Analyse der Rezeptionsgeschichte des internationalen Diskurses in drei Zeitschriften (vgl. im folgenden Kraus 2001, S. 50ff.) war erkennbar, dass nur ein geringer Anteil der Beiträge Konzepte Lebenslangen Lernens rekonstruieren oder transportieren. Überwiegend greifen Artikel Lebenslanges Lernen „einzelthematisch“ auf und setzen ein anderes Hauptthema des Beitrags damit in Verbindung. Drittens gab es Beiträge, die das Konzept (kritisch) „von außen“ thematisieren.

Die Veröffentlichungen zur Bedeutung des Lebenslangen Lernens und zum Begriffsverständnis spiegeln die Diversität der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In Grundaussagen kann zwar eine gewisse Einheitlichkeit konstatiert werden, in der Betonung und Gewichtung bestehen aber deutliche Unterschiede. Für Berufsbildner z.B. „eröffnet der Zugriff auf das lebenslange Lernen unter einer beruflichen und betrieblichen Perspektive (...) neue Chancen“ (Achtenhagen/Lempert 2000, Band I, S. 20); Biographieforscher befassen sich stärker mit Lernbiographien (vgl. Alheit/Dausien 2002).

Neben thematischen Schwerpunkten werden auch bei der Strukturierung des Diskurses selbst unterschiedliche Muster angewendet: Schemmann (2002) und Kraus (2001) strukturieren beispielsweise den Diskurs zum Lebenslangen Lernen in zeitlichen Phasen. Brödel (vgl. 1998, S. 1ff.) hingegen kategorisiert nach mehr biografisch (lernerorientierten) und mehr modernisierungsbezogenen, bildungspolitischen Konzepten (sozio-ökonomische Veränderungen, Wissensgesellschaft). Daneben sieht er Konzepte, die das Gewicht mehr auf das "lebensbegleitende"⁸ Lernen legen. Lebenslanges Lernen ließe sich „auf ganz unterschiedlichen Theorie- und Praxisebenen thematisieren: als erziehungswissenschaftliches Theoriekonzept, als bildungspolitisches Handlungskonzept, als institutionelles

⁸ Zur Abgrenzung von „lebensbegleitendem Lernen“: „Lebenslanges Lernen“ sei mit einem bildungspolitischen, die Charakterisierung „lebensbegleitend“ mit einem erwerbspädagogischen Kontext verbunden (vgl. Brödel 1998, S. 3). Neben einer Bedeutungsdimension in Bezug auf „Entgrenzung“ und der Vorstellung einer „Lerngesellschaft“ (vgl. Brödel 1998, S. 4) sei eine weitere Bedeutungsdimension wirksam, bei der Erwerbspädagogik „lebensbegleitend“ als Bildung durch die Erarbeitung von lebensgeschichtlichem Sinn auslegt (vgl. Brödel 1998, S. 4). Diese Differenzierung greift nicht für die Verwendung in diesem Text; hier folgen die Bezeichnungen der verwendeten Literatur.

Didaktikkonzept oder als subjektives Aneignungskonzept“ (Kade/Seitter 1998, S. 51), was vielleicht auch die Diversität und Fülle der vorhandenen und möglichen Beiträge erklärt.

Die folgenden Titel haben sich insbesondere mit dem Konzept und seiner Entwicklung auseinandergesetzt:

- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied
- Dohmen, Günther (1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Gerlach, Christine (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln
- Giere, Ursula (1996): Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit: 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie?. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Günther, Ute (1982): Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion: dargestellt am Beispiel der UNESCO, „Recommendation on the development of adult education“ und den Überlegungen zum Prinzip des lebenslangen Lernens. Böhlau, Köln
- Knoll, Joachim (1998): „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, Rainer: Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 35-50
- Knoll, Joachim H. (1983): „Lebenslanges Lernen“ im Internationalen Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S.279-287
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Schemmann, Michael (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg, S. 128-137
- Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110

Es ist kennzeichnend für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, dem Konzept des Lebenslangen Lernens ambivalent gegenüber zu stehen, was Auszüge aus zwei Beiträgen verdeutlichen. Kade/Seitter (1998) deuten Lebenslanges Lernen als ein multifunktionales, offenes Konzept, welches Ambivalenzen zwischen „Emanzipation und Obligation“ (S. 52), zwischen „Risikobewältigung und Risikoerzeugung“ (S. 53) darstelle. Alheit/Dausien schreiben: „Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen. Die veränderte Konnotation verweist freilich auf einen inneren

Widerspruch: Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch ‚gerahmt‘. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich.“ (Alheit/Dausien 2002, S. 566, vgl. auch Field 2000, S. 133).

2.4 Lebenslanges Lernen – Ein Konzept zur Entwicklung des Lernens und des Bildungssystems

Der Begriff Lebenslanges Lernen entwickelt sich ab den 1960er Jahren, wobei es zunächst darum ging, Lernen über die zeitlich begrenzte Phase der Schule, der beruflichen und der Hochschulausbildung hinauszuführen. Dies war erforderlich, weil allen zu jeder Zeit Lernzugänge ermöglicht werden sollten und um „brachliegendes Humankapital“ nutzen zu können. Es war darüber hinaus auch notwendig, Humanressourcen gegenüber den ständig wachsenden Anforderungen moderner Wissensgesellschaften zu pflegen und weiterzuentwickeln.

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich ein Lernverständnis heraus, das verschiedene Lernformen (formal, nicht-formal, informell) berücksichtigt, neue Lernorte eröffnet und sich über die gesamte Lebensphase erstreckt.

Charakteristisch für dieses erweiterte Verständnis sind Definitionen, die beim Lernen ansetzen (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, S. 9). Mit der „Lerndefinition“ ist das Konzept des Lebenslangen Lernens aber nicht erschöpft. Als „Grundprinzip (...), an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten“ (Europäische Kommission 2000, S. 3) solle, als „Leitprinzip“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2), „framework“ (OECD 1996, S. 15), „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ (UNESCO 1997, S. 86) oder „Leitlinie“ (vgl. Dohmen 1996a) ist Lebenslanges Lernen ein bestimmender Gedanke zur Veränderung der Bildungssysteme oder gar, um „Systemgrenzen zu überwinden“ (Brödel 1998, S. 4). Zwischen Rahmenbedingungen und individuellem Lernen könne möglicherweise das Prinzip der Selbststeuerung Zusammenhang herstellen.

Zwischen einem auf dem individuellen Lernen basierenden Begriffsverständnis zur Realisierung des Lebenslangen Lernens zu einem strukturellen Verständnis, „allen Bürgern auf kontinuierlicher Basis qualitativ hochwertige Bildungsangebote zugänglich zu machen“ (Europäische Kommission 2001, S. 11), liegen Schritte vieler Akteure. Im Programm zum BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ zum Beispiel werden diese strukturellen Forderungen thematisiert. Es

geht dort um Konzepte, die Durchlässigkeit und Transparenz des Bildungssystems zu erhöhen, um modularisierte Angebotsformen, Nachfrageorientierung, Vernetzungsmöglichkeiten und um die selbstverständliche Stärkung des Lernenden (vgl. BLK 2001, S. 8ff).

3 Lernen in Lebensphasen

Charakteristisch für das Konzept des lebenslangen Lernens ist, dass es den einzelnen Menschen mit seiner „Lernbiografie“ stärker in den Mittelpunkt der Wahrnehmung rückt. Deshalb liegt es nahe, eingangs „biographische Ansätze“ anzusprechen, bevor in den Unterkapiteln lebensphasenspezifische Aussagen referiert werden.

Ausgehend von der Beschäftigung mit Kindern hat sich in der Entwicklungspsychologie das Untersuchungsfeld der „Lebensspanne“ (engl. lifespan) entwickelt und damit als Anstoß für biographische Ansätze gewirkt (vgl. Überblicksartikel von Baltes 1900, Heckhausen 1996, Kaltschmid 1999, S. 98). Dabei hat man sich auch mit der konstruktiven Bewältigung von Krisen auseinandergesetzt, deren Gelingen z.B. stark von der subjektiven Deutung abhängt, aber auch durch sozialen Support gestützt werden kann (vgl. Montada 1996).

Ein Untersuchungsfeld der Soziologie ist um den Begriff „Lebenslauf“ zentriert. Dieser spricht Strukturierung und Formgebung durch Gesellschaft und Institutionen an (vgl. Kaltschmid 199, S. 101, Lenzen 2001, S. 917ff, Nittel 2001, S. 187f), wobei eher die überindividuellen Gesetzmäßigkeiten und z.B. der „Normallebenslauf“ interessieren. Eine Beobachtungsperspektive einerseits gegenüber dem subjektiven Sinn des individuell Erlebten und andererseits gegenüber objektivierbaren Lebensereignissen unterscheidet Biografie von Lebenslauf (vgl. Nittel 2001a, S. 55f.).

Die „Biografie“ bezeichnet die subjektiv sinnhaft interpretierte Lebensgeschichte im Zusammenhang zu objektivierbaren Ereignissen. Die Integration von subjektiver und objektiver Perspektive aus einer gewissen Distanz heraus, bereichert den Erkenntnisgehalt (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 568, Nittel 2001, S. 55f). Diese Integrationsleistung wird auf individueller Ebene auch mit dem Begriff der „Biographizität“ umschrieben (vgl. Alheit 1990, Alheit/Dausien 2002, Nittel 2003, Kaltschmid 1999, Behrens-Cobet 2001).

„Ohne Biografie gibt es kein lernen, ohne Lernen keine Biographie.“ (Alheit/Dausien 2002, S. 378) Was ist „biografisches Lernen“? Die Bildungspraxis ermöglicht biografisches Lernen in der Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten, wobei Allgemeines (Geschichte, Politik, Gesellschaft) mit dem Besonderen in Verbindung gebracht wird. Ein Lernziel ist „der selbstbewußte Umgang mit der eigenen Geschichte“ (Behrens-Cobet 2001, S. 57) als Teil komplexer allgemeiner Zusammenhänge – also „Biographizität“. Wer sich aus wissenschaftlichem Inte-

resse mit biographischem Lernen befasst, betrachtet weniger einzelne Lernprozesse, sondern „Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrung, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (lifewide) Zusammenhang“ (Alheit/Dausien 2002, S. 574).

Bei den nun nachfolgend ausgewerteten Texten und Quellen wurde Wert darauf gelegt, sowohl Überblicksliteratur wie wissenschaftliche Beiträge in anwendungsorientierten Zeitschriften als auch einschlägige Studien mit einzubeziehen. Die Einteilung der Lebensphasen⁹ korrespondiert mit der Strukturierung der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004).

3.1 Kinder

Eine gute Förderung in der frühkindlichen Entwicklungsphase (Familie, Kindergarten, Vorschulerziehung) ist in hohem Maße für die Herausbildung von Leistungspotenzialen verantwortlich, die die zukünftige Lernbereitschaft, die Neugierde und Freude am Lernen prägen können, weil die Lernprozesse späterer Jahre „entscheidend durch die frühkindlich ausgebildeten neuronalen Grundmuster bestimmt“ werden (vgl. Kasten 2003, S. 59). Neue Lehrpläne im Bereich der Kindertagesstätten sind auch ein Ergebnis aktueller Untersuchungen der Frühpädagogik auf institutioneller und konzeptioneller Ebene (vgl. z. B. Oberhuemer 2003).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Kohlhammer, Stuttgart

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S. 18-37

Krappmann, Lothar (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament. B 9, S. 14-19

Oelkers, Jürgen (2003): Kanon oder Standards. Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Lernprozessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 21-34

Kindheit und Familie bilden einen nicht auflösbaren Zusammenhang. Die Familie ist die erste Bildungsstätte der Kinder. Hier werden "Daseins-Kompetenzen" entwickelt, die für das spätere Leben von grundlegender Bedeutung seien (vgl. Krappmann 2003). „Wie auch immer gefährdet, sozialstrukturell relativ und historisch überholbar, ist gegenwärtig doch die Familie der gesellschaftlich reguläre

⁹ Von wissenschaftlicher Seite gibt es hier unterschiedliche Modelle zur Einteilung in Lebensphasen (vgl. Fales 1996, Mader 2002, S. 514, in Bezug auf Lebenslanges Lernen z.B. bei Loch 1998).

Ort, an dem die basalen Bildungsprozesse vollzogen werden.“ (Mollenhauer 1999, S. 611) Deshalb werden auf die Kindheit bezogene Überlegungen und Vorstellungen im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen auch auf diese Einheit der Familie gerichtet.

Auf die Bedeutung der Familie für die kindliche Frühförderung verweisen die Ergebnisse der PISA-Studie. Daran knüpft auch die Studie "Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie" (vgl. BMFSFJ 2002) an. Darin wird u.a. auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg von Kindern und ihrer sozialen Umwelt abgehoben. Als ein besonderes Problem erweise sich der Umstand, dass Familien mit Migrationshintergrund spezifisch benachteiligt seien, denn Sprachvermögen sei eine Schlüssel-Kompetenz für den Bildungserfolg. Aber nicht nur die familiäre Sozialisation sei für den Bildungserfolg von Kindern wichtig. In der Studie wird weiter festgestellt, dass es an öffentlicher Anerkennung und Unterstützung von Elternschaft mangle. Insofern wird eine Aufwertung der Rolle der Eltern in der Wahrnehmung durch die Gesellschaft verbunden mit einem bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsplätzen in Krippen und Tagesstätten gefordert (vgl. BMFSFJ 2002, S. 11 f.).

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ am bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik unter der Leitung von Wassilios E. Fthenakis (vgl. Oberhuemer 2003) untersuchte, wie Basiskompetenzen (z.B. Lernkompetenz), Resilienz¹⁰, Transitionskompetenz¹¹ sowie Personen und Kontext bezogene Basiskompetenzen (wie z.B. Selbstwertgefühl, Neugier, Problemlösefähigkeit) angeeignet und vermittelt werden. Verbunden mit diesem Projekt war auch die Analyse internationaler curricularer Konzepte der Frühpädagogik, die Fthenakis (2003) aufgreift, um darzustellen, dass in der Postmoderne Ansätze Eingang gefunden hätten, die beispielsweise kulturelle, persönliche, soziale, geschlechtsbezogene Unterschiede aufnahmen. Damit gehe einher, dass es „kein einheitliches Bild vom Kind und von Kindheit geben“ (Fthenakis 2003, S. 26) könne. Zudem seien die neuen Curricula sozial-konstruktivistisch konzeptionalisiert, so dass Bildung ein sozialer Prozess „in einem spezifischen Kontext (... ist) an dem, neben Kindern und Fachkräften, auch Eltern und andere Erwachsene aktiv betei-

¹⁰ Die Fähigkeit, mit belastenden Situationen umzugehen

¹¹ Für Übergänge zwischen Lernumwelten

ligt sind“ (Fthenakis 2003, S. 27). Außerdem stellten die neueren Curricula “nicht mehr die Vermittlung von Kenntnissen, sondern von Lernkompetenzen in den Mittelpunkt“ (Fthenakis 2003, S. 28). Der Übergang von der Vorschule zur Grundschule wird unter der Annahme betrachtet, dass dieser Übergang nicht Kontinuität sondern Diskontinuität repräsentiere, weshalb es wichtig sei, das Transitionsmodell zu konkretisieren (vgl. Fthenakis 2003, S. 33f). Die Ergebnisse des oben genannten Projekts sind für die Neubestimmung der Aufgaben und Funktionen der Kindertageseinrichtungen bedeutsam.

In seinem Beitrag "Kanon oder Standards? Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen" setzt sich Jürgen Oelkers (2003) mit den Ergebnissen der PISA-Studie mit Blick auf die Schule auseinander. Sein Beitrag ist ein Versuch, die Beziehungen des Konzepts Lebenslangen Lernens zur Schulwirklichkeit zu bestimmen. Oelkers definiert schulisches Lernen als Vermittlungs- und Aneignungsprozess von "trägem Wissen", das als Grundwissen und Grundlagenwissen in der Schule vermittelt werde. Er warnt unter dem methodischen Aspekt vor einer unreflektierten generellen Umstellung schulischen Lernens auf Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Projekt-Arbeit, wie es häufig im Diskussionszusammenhang des Lebenslangen Lernens gefordert werde. "Nicht jede neue Theorie ist schulgeeignet, umgekehrt bewahrt der Kanon didaktisch sinnvolle Bestände. Ressourcen der Lernfähigkeit werden nicht dadurch entwertet, dass an anderen Lernorten Wissen schnell zerfällt und unvorhersehbar erneuert wird". Und weiter führt er aus: "Die Schule hat das Problem der kontinuierlichen Erstausrüstung, und dieses Problem stellt sich unverändert mit jeder neuen Generation, also muss sich die Bestimmung der Inhalte diesen Problemen anpassen" (Oelkers 2003, S. 28).

3.2 Jugendliche

Bei der Sichtung der einschlägigen Standardwerke und von Beiträgen der Bildungsforschung fällt auf, „dass die Zuordnung der Jugendforschung zu den Forschungsgebieten der Bildungsforschung keineswegs selbstverständlich ist“ (Krüger/Grunert 2002, S. 495), da eher die Institutionen und Bildungsbereiche die Forschungsbereiche gliederten (vgl. Krüger/Grunert 2002, S. 495). Aus der eher individuenzentrierten Sicht heraus interessieren Lern- und Lebenszusammenhänge.

Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 139-212

- Krüger, Heinz-Herrmann/Grunert, Cathleen (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 495-512
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 53-90
- Schulze, Gerhard (2000): Erlebnisgesellschaft. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 12, S. 3-6
- Ziehe, Thomas (2002): Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendwelten. In: Kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 12-17

Der soziale und kulturelle Strukturwandel mit seinen Hauptmerkmalen Individualisierung und Pluralisierung wird in der Jugendphase, also beim Übergang von Kindheit in das Erwachsenenalter, besonders virulent. Während in den 1950er und 1960er Jahren die Jugendphase für die Mehrzahl der Jugendlichen ein relativ kurzer Lebensabschnitt von geringer Eigenständigkeit war, habe sich seit den 1970er Jahren durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit und die Ausweitung auf weiterführende Bildungsgänge die Jugendphase verlängert und zugleich entstrukturiert. Trotz dieser Veränderungen bliebe die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen sowohl im Bereich der Schule als auch in kulturellen und sozialen Zusammenhängen von Faktoren abhängig, die auf alte und neu entstandene soziale Ungleichheiten verwiesen (vgl. Krüger/Grunert 2002).

Überlegungen zur Gestaltung von Bildungsangeboten können durch die Analyse von Wertorientierungen Jugendlicher ergänzt werden. Gensicke (2002) arbeitet aus den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie¹² vier Wertetypen heraus (vgl. Gensicke 2002, S. 160 ff.): „pragmatische Idealisten“, „robuste Materialisten“, „selbstbewusste Macher“ und „zögerliche Unauffällige“, wobei er insbesondere auf die „selbstbewussten Macher“ und deren Mentalität und Erziehung eingeht. Die „selbstbewussten Macher“ (Gensicke 2002, S. 186 ff.) hätten ein stark ausgeprägtes Selbstvertrauen, sie wollten sich für ihre Ziele einsetzen und auch gerne (wirtschaftliche) Verantwortung übernehmen. Trotz einer zuversichtlichen und positiven Grundhaltung empfänden sie dennoch viele Ängste und Bedrohungen. In ihrer Erziehung hätten die Jugendlichen dieses Wertetyps vermehrt „fordern und fördern“ erlebt. „Ihnen wurde bereits frühzeitig Verantwortung übertragen, viele geistige und kulturelle Anregungen vermittelt und sie wurden zur Selbstständigkeit erzogen.“ (Gensicke 2002, S. 193) Der Stil, mit dem „Macher“ erzogen würden, sei also fordernd, Anforderungen würden allerdings in einer anre-

¹² Das Altersspektrum der Befragten reicht über die hier angelegte Phase in die Phase „Junge Erwachsene“ hinaus.

genden und emotional stabilen Atmosphäre an das Kind herangetragen. Vor allem seien Erfolge durch Lob belohnt worden.

Auf der Datengrundlage der Shell-Studie werden zudem die Lebenswelten Familie, Schule, Freizeit näher untersucht (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002). Mit Blick auf allgemeine Schulabschlüsse wird festgestellt (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002, S. 63–75), dass der soziale Hintergrund nach wie vor den Besuch der Schulform bestimme und das Schichtgefälle hoch sei. Die Jugendlichen wüssten, wie wichtig hohe Qualifikationen für ihr individuelles Fortkommen und ihre gesellschaftliche Integration seien, wobei festzustellen sei, dass Mädchen durchschnittlich höhere Qualifikationen erwürben.

Für die Nutzbarmachung des Konzepts Lebenslanges Lernen für die Lebensphase „Jugendliche“ sind Forschungsergebnisse zur sozialen Lage Jugendlicher durch weitere Betrachtungsweisen zu ergänzen: Zum Beispiel durch den von Gerhard Schulze entwickelten Ansatz der "Erlebnisgesellschaft". Schulze beobachtet eine "paradigmenwechselnde Beziehung" von Ich und Welt: "Im alten Paradigma war die Welt das Gegebene, an das sich das Ich anzupassen hatte. Im neuen Paradigma hat sich das Verhältnis um 180 Grad gedreht – wenn überhaupt noch etwas als gegeben betrachtet wird, dann das Ich. Anzupassen hat sich die Welt, die in atemberaubender kurzer Zeit zu einem Ambiente größtmöglicher beliebiger Wünsche hochgerüstet wurde." (Schulze 2000, S. 3 ff.)

Lebenswelten von Jugendlichen konstituierten sich als relativ autonome Eigenwelten jenseits von sozialer Lage und Beteiligungsmöglichkeiten an der Gestaltung der Gesellschaft. Die Eigenwelten von Jugendlichen seien zu ihrer eigenen Leitkultur geworden. Die Alltagskultur werde weniger durch die Anforderungen der Arbeitswelt geprägt als von der "Populärkultur mit ihren Video-Clips, TV-Soaps, Handys, SMS, Love-Parades, Musik", um nur einige Merkmale zu nennen. Diese Alltagskultur erlaube es den Jugendlichen, sich durch den Aufbau einer eigenen Parallelwelt von den Eltern und deren Institutionen zu unterscheiden. (vgl. Ziehe 2000, S. 12)

Das Konzept der Erlebnisgesellschaft als Teil der Wissensgesellschaft bliebe weder für den Prozess des selbst aneignenden Lernens noch für makro- und mikrodidaktische Überlegungen folgenlos. Eine Voraussetzung sei, dass diese Eigenwelten von Jugendlichen von den Erwachsenen auch akzeptiert und die veränderten Mentalitäten von Jugendlichen nicht desavouiert würden (vgl. Ziehe 2000). In dem Maße, wie die Populärkultur der Jugendlichen an Stellenwert und Bedeutung für sie gewinne, verliere die "Hochkultur, der sich die meisten Pädagogen und Lehrkräfte zugehörig fühlen" (Ziehe 2000, S. 16) an Relevanz für die

Jugendlichen. Nun liegt der Schluss nahe, im Sinne von Teilnehmerorientierung mit pädagogischen Angeboten an die Eigenwelten der Jugend anzuknüpfen. Dem widerspricht Ziehe. Er empfiehlt stattdessen die Einführung methodischer und stilistischer "Momente von Fremdheit". Gerade der Kontrast zum stets Gewohnten sei unter pädagogischen Gesichtspunkten und damit auch im Sinne des Lebenslangen Lernens interessant und von Bedeutung. Dabei dürfe es aber nicht um eine "neue pädagogische Härte" gehen und nicht um ein „Zurück zur Kultur“ (der Älteren) (Ziehe 2000, S. 16). Notwendig sei ein kommunikativ sensibles Anbieten von anderen Weltzugängen, die aus den Eigenwelten herausführten. Bildungsangebote müssten als Unterscheidungsangebote zu den Eigenwelten von Jugendlichen entwickelt werden. So würden sie nicht als Angriff, sondern als eine professionell präsentierte Ergänzung bzw. Alternative von den Jugendlichen verstanden (vgl. Ziehe 2000, S. 17).

3.3 Junge Erwachsene

Viele Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren¹³, befinden sich in einer sozial schwierigen Lage. Vielfach ist ihre Lernsituation unvollkommen und sie verfügen noch über keinen bzw. nur einen für Erwerbstätigkeit nicht verwertbaren Schul- oder Berufsabschluss. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die Potenziale Lebenslangen Lernens auch für die Gruppe junger Erwachsener fruchtbar zu machen. Denn sie sind es, die in der Zukunft verantwortlich in Beruf und Gesellschaft tätig sein werden. In vielerlei Hinsicht ähnelt ihre Situation der von Jugendlichen. Auch ihr Heranwachsen ist von den vielfältigen Veränderungen betroffen, die mit dem technischen und sozialen Wandel verbunden sind. Beruf und Lebenslauf sind im Regelfall nicht mehr in der Weise planbar, wie es für die heutige ältere Generation noch selbstverständlich war. Dabei verfügen viele Heranwachsende über hohe Kompetenzen, z.B. in der Handhabung von Informations- und Kommunikationstechniken. Diese Kompetenzen sind jedoch kein Garant für einen Ausbildungsplatz und auch nicht für eine gesicherte berufliche Perspektive. Auch ein Arbeitsplatzwechsel gehört immer häufiger zur Alltagserfahrung. "Wie aber finden sich junge Erwachsene in dieser neuen Welt zurecht? Wie und woran orientieren sie sich? Welche Werte sind für sie bewusstseinsbildend und handlungsleitend? Welche Möglichkeiten bieten sich jungen Erwachsenen, sich mit

¹³ Definition der Phase „Junge Erwachsene“ in der Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004, S. 23): vom Ende der Schulzeit bis zur Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit.

Fragen auseinander zu setzen, die mit ihrer Lebensgestaltung und ihren Lebensentwürfen zu tun haben?" (VHS-NRW/Landesinstitut 2001, S. 7f.)

Richter, Ingo (2000): Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 27-33

Tully, Klaus J. (2001): Jugend und junge Erwachsene. Zu den Räumen, die Bildung Jugendlichen öffnet. In: VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest, S. 42-66

VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.) (2001): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest

In der hier skizzierten Phase ändern sich die Lernformen mit dem Übergang zu weiterführenden Ausbildungsgängen stark. Es wird einerseits wichtig, mit welchen Kenntnissen und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler ausgestattet sind, aber auch, welche Lernstrategien die jungen Erwachsenen an der Hand haben, um stärker selbst gesteuert lebenslang zu lernen und Umbrüche zu bewältigen. Die Ergebnisse der PISA-Studie der OECD haben hier aufmerken lassen. Erschreckend sei der hohe Anteil an "Risikoschülern, die am Ende der Sekundarstufe I nicht über die Kompetenzen verfügten, die beim Übergang in die Berufsausbildung bzw. auf die Oberstufe der Schulen vorausgesetzt werden" (Roeder 2003, S. 181). Ausbildungsplatzanbieter diskutieren dies unter dem Stichwort „Ausbildungsreife“ und verweisen ebenfalls auf PISA (vgl. z.B. Zedler 2003). Dort wurde 2000 die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen einbezogen und mit Leseleistung in Beziehung gesetzt. „Die Leseleistung (...) der Schülerinnen und Schüler mit generell starken Lernermerkmalen liegt um rund eine Kompetenzstufe höher als die der Lerner mit insgesamt schwachen Merkmalen. Das zeigt, wie wichtig es ist, Motivation, selbstbezogenes Vertrauen und Lernstrategieinsatz als wesentliche Aspekte für eine Leistungsverbesserung zu betrachten.“¹⁴ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 57, vgl. Artelt/Demmrigh/Baumert 2001, S. 293f.)

¹⁴ Gemessene Merkmale von Schülerinnen und Schülern als Lerner: Memorierstrategien, Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien, instrumentelle Motivation, Interesse am Lesen, Interesse an Mathematik, Anstrengung und Ausdauer, Selbstwirksamkeit, Lese-Selbstkonzept, Mathematik-Selbstkonzept, Akademisches Selbstkonzept, Präferenz für kooperatives Lernen, Präferenz für wettbewerbsorientiertes Lernen. (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S.13ff)

Die gemeinsame Publikation von Landesinstitut und VHS-Landesverband NRW (VHS-NRW/Landesinstitut 2001) untersucht in 14 Beiträgen das Lernen von jungen Erwachsenen. Neben grundsätzlichen Artikeln zum Lernen junger Erwachsener werden Ergebnisse empirischer Studien referiert, das Weiterbildungsangebot für junge Erwachsene analysiert und es werden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus Praxis-Erfahrungen gezogen.

So wird u.a. festgestellt, dass die Angebote insbesondere der Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung zu wenig die spezifischen Lebenssituationen und Lerninteressen junger Erwachsener berücksichtigen. Ebenfalls stünden die eher traditionellen Lehr- und Lernformen den Erwartungen und Wünschen junger Erwachsener entgegen. Die Lernorte der Weiterbildung erinnerten die Jugendlichen zu sehr an schulische Unterrichtsräume. Zudem sähen die Jugendlichen einen Mangel an Atmosphäre und Ambiente. (VHS-NRW/Landesinstitut 2001, S. 7f.)

Als erfolgreich hätten sich Konzepte erwiesen, die kurzfristig aktuelle Themen präsentieren, eher auf Handlungsorientierung und Projekt-Formen des Lernens setzen, neue Medien einbeziehen und organisiertes Lernen in den Einrichtungen mit von den jungen Erwachsenen selbst organisiertem mediengestütztem Lernen zu Hause vernetzen. Weiterbildung mit jungen Erwachsenen wird als eine fachbereichsübergreifende Aufgabe angesehen. Die Sicherstellung einer erfolgreichen Teilnahme am Arbeitsleben, die Unterstützung bei der konstruktiven Lebensgestaltung des Einzelnen und die Stärkung sozialen Zusammenhalts werden als Leitziele für die Bildung und Qualifikation junger Erwachsener formuliert, für die in den Institutionen die Voraussetzungen zu schaffen seien. (vgl. VHS-NRW/Landesinstitut 2001)

Klaus J. Tully vom Deutschen Jugendinstitut in München konkretisiert die Konsequenzen, die sich aus der Verlängerung der Jugendphase ergeben. Seine Befunde decken sich im Wesentlichen mit den analytischen Befunden von Schulze bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen. Hinsichtlich der pädagogischen Schlussfolgerungen finden sich viele Gemeinsamkeiten mit den Empfehlungen von Thomas Ziehe. Tully spricht von der Entstrukturierung der Jugendphase, womit er die Auflösung der Bindung zwischen Bildungsinstitution und Beschäftigungssektor meint. In diesem Prozess der Entstrukturierung gewannen die Bildungseinrichtungen eine neue Bedeutung. Er spricht sich für eine Öffnung der Institutionen für informelle und nicht-formale Angebote aus. Schulen und außerschulische Institutionen sollten neben ihrer originären Aufgabe Orte für Treffs, für Austausch und für kulturelle Bildung sein, wenn Bildung nicht mehr wie in frühe-

ren Zeiten primär zur Vorbereitung auf den Beruf begriffen werden könne (Tully, 2001 S. 42 ff.).

Dabei dürfe nicht außer Acht bleiben, dass die meisten Jugendlichen nach wie vor über eine ungebrochen hohe Arbeitsorientierung verfügen. In der Zukunftsplanung von Jugendlichen habe Arbeit nach wie vor einen hohen Rang. Dies belege eine Befragung von Lebenskonzepten Jugendlicher.

Die Frage, wo der Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen stattfindet, wird von Ingo Richter weiter präzisiert. Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb von Bildungsinstitutionen seien „der familiäre Lebensraum, die medial vermittelte Information und Kommunikation (...), Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen (...), organisierte Gemeinschaften, die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten“ (Richter 2000, S. 44) ¹⁵.

Richter begreift die Familie, das Fernsehen, Freizeiteinrichtungen nicht als zweckgerichtete Bildungsinstitutionen. Sie böten jedoch "Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs" (Richter 2000, S. 45). Es müsse jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Lebenswelten von Jugendlichen ständig entwickeln, verändern und auch auflösen würden. Eine Pädagogisierung informeller Bildungsorte begreift Richter als "Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt" (Richter 2000, S. 45). Jugendliche und auch Kinder hätten ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionierten.

„Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiografien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden. Unter besonderen Bedingungen könnte man auch an Zertifizierungen und Akkreditierungen denken.“ (Richter 2000, S. 53) Richter spricht sich wie die anderen genannten Autoren für eine Aufwertung informeller Bildung aus.

3.4 Erwachsene

Als Erwachsenenalter kann die Zeit zwischen der frühen Erwachsenenphase und dem höheren und hohen Alter bezeichnet und charakterisiert werden. Wilhelm Mader (2002) spricht in dem Zusammenhang von einem "mittleren Erwachse-

¹⁵ Einer der zehn Beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU ist die „Förderung des Aufbaus von Humankapital und des lebenslangen Lernens“ (vgl. Schmid 2004)

nenalter" zwischen dem 30. und 60. Lebensjahr, das er wie folgt beschreibt : Der so eingegrenzte Zeitraum sei der Abschnitt des persönlichen Lebenslaufs, der im Regelfall mit intensiver beruflicher Arbeit, vielen sozialen und gesellschaftlichen Aktivitäten und einem breiten Engagement angefüllt sei. In dieser Zeit entwickle der Einzelne seine beruflichen und sozialen Kompetenzen, bringe weiterhin kontinuierliche Anpassungsleistungen an Veränderungen in seiner Arbeitswelt, in seinen sozialen Milieus und kulturellen Zusammenhängen. Er nutze die ihm zugänglichen Möglichkeiten des Lernens und der Weiterbildung auf vielfältige Weise und realisiere sie sozusagen "im Normalvollzug" seines Lebens. Schwerpunkt seiner Lernaktivitäten seien Anforderungen, die sich aus dem Beruf und der Erwerbsarbeit ergeben.

Die Bedeutung der im Folgenden dargestellten Publikationen liegt darin, dass sie helfen, den Stellenwert des "biografischen Lernens" (vgl. Einleitung dieses Kapitels) im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen zu bestimmen.

- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Luchterhand, Neuwied
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leske & Budrich, Opladen
- Mader, W.: Bildung im mittleren Erwachsenenalter. (2002) In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich 2002, S. 513–527
- Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Bertelsmann, Bielefeld, S. 71–93
- Siebert, Horst (2001a): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? – Neue Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. Blatt 8.120, Juli 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied

Ein Ausgangspunkt des Beitrags von Mader ist das in den frühen 1970er Jahren entwickelte Zielgruppenkonzept. Viele der in den Folgejahren entwickelten und durchgeführten zielgruppenorientierten Bildungsmaßnahmen betrafen die Altersspanne zwischen dem 30. und 60. Lebensjahr, ohne jedoch in den Begründungen und didaktischen Strukturierungen "auf eine spezifische Eigenständigkeit einer solchen Lebensphase zu rekurrieren" (Mader 2002, S. 515). Zwar könne eine Zielgruppe anhand von Altersphasen beschrieben und definiert werden (z.B. Frauen zwischen Familie und Beruf). Allerdings sei zu berücksichtigen, dass Altersphase und Lebensphase nicht zwangsläufig überein stimmten: So ist bei der Zielgruppe "Arbeitslose ohne Berufsausbildung" die Altersphase ein nachgeordneter Aspekt.

Für Mader ist das mittlere Erwachsenenalter am wenigsten durch die Altersphase geprägt, sondern stärker durch die gesellschaftlichen Aufgabenbestimmungen

und -erwartungen (vgl. Mader 2002, S. 517). Das mittlere Erwachsenenalter sei eine unscharfe Kategorie. Mader arbeitet drei mit Lebensabschnitten verbundene „Leistungsprofile mit (...) Bezug zu möglichen Bildungsanstrengungen“ aus (Mader 2002, S. 519):

- einen durch Entwicklung und Ausbildung dominierten Abschnitt,
- einen durch berufliche Wissensaneignung und soziale Positionierung dominierten mittleren Lebensabschnitt und
- einen durch freies Lernen und individuelle Sinnstiftung dominierten letzten Lebensabschnitt.

Mader legt Wert auf die Feststellung, dass nicht die Bildungswissenschaften, sondern die modernen Gesellschaften selbst ein mittleres Lebensalter als eigenständige Phase mit profilierten und abgrenzbaren Aufgaben geprägt hätten, ohne es jedoch zu einer verbindlich definierten "Institution" werden zu lassen (vgl. Mader 2002, S. 521). Die „Frage nach der „Erwachsenheit““ (Siebert 2001a, S. 28) aus anthropologischer Sicht sei klärungsbedürftig, so Horst Siebert, der in seinem Beitrag Ergebnisse zum Lernen Erwachsener aus verschiedenen Forschungsfeldern darstellt. Auch für Dieter Nittel (2003) ist der Erwachsene ein schwieriger, kaum noch zu definierender Adressat für Bildungsangebote. Das Leben der Erwachsenen vollziehe sich in der Parallelität von unterschiedlichen Optionen und Rollenmustern. Immer neu entscheide sich der Erwachsene bewusst „in welcher Situation welches Rollenskript adäquat erscheint“ (Nittel 2003, S. 76). Um den Erwachsenen in der Moderne aus pädagogischer Sicht zu bestimmen, beschreibt Nittel die Begriffe "Biografizität" (vgl. auch Einleitung dieses Kapitels) und "Generativität", mit der die Einbeziehung anderer Menschen und ihrer Sichtweisen in die Gestaltung des Lebens verbunden sei.

Aus dem Blickwinkel der Akteure dieser Lebensphase betrachtet, ergebe sich eine weitere Perspektive. Für den Einzelnen sei das mittlere Erwachsenenalter „eine Option (...), deren Form und Inhalt in gestalterischen und überwiegend individuellen Bildungsanstrengungen erst gebildet werden muss“ (Mader 2002, S. 526. Dabei kann der Ansatz des biografischen Lernens eine wichtige Hilfe sein, um den erlebten Alltag als Erwachsener zu erfassen und zu thematisieren.

Behrens-Cobet und Reichling (1997) haben den Zusammenhang von Biografie und Alltag unter dem Blickwinkel des politischen Lernens betrachtet. Aber auch andere Bereiche, wie etwa die kulturelle, religiöse oder auch politische Bildung hätten biografische Impulse in sich aufgenommen. In der beruflichen Bildung sei das biografische Lernen bisher weniger angekommen. Einen Ansatzpunkt könnten berufsbiografische Brüche wie z.B. Entlassungen bilden, die einen Anlass darstellten, über die biografische Bedeutung des Berufs zu reflektieren. Bei der

Untersuchung von „Kompetenzbiografien“ durch John Erpenbeck und Volker Heyse war z.B. dass die Wahrnehmung und produktive Verarbeitung von „kritischen Lebensereignissen“ auffällig (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 453).

Kade und Seitter haben 1996 eine biografieanalytische Studie vorgelegt, die langjährige Funkkollegteilnahme als Formen lebenslangen Lernens untersuchte. „Die Logik seines Prozesses (Lebenslangen Lernens, B.D.) ist eher die eines nicht rationalisierbaren Suchprozesses im Spannungsfeld von institutionellen Angeboten, biographischen Prozessen, alltäglicher Lebenspraxis und kontingenten historischen oder individuellen Ereignissen. (...) Man kann sagen, dass sich Erwachsene ihre individuell je besonderen Spuren in einem gesellschaftlichen Kraftfeld von Bildungsmöglichkeiten suchen. Zuweilen stehen sie ihren langjährigen Lernprozessen auch eher fassungs- und begriffslos gegenüber. Die Interviewten werden vom Zweifel an ihren Aktivitäten heimgesucht und wissen dann etwa nicht zu sagen, ob und welchen Sinn ihr Lernen überhaupt hat; was nicht ausschließt, daß sie etwa ihre langjährige Teilnahme am Funkkolleg umso nachdrücklicher zu begründen versuchen. Insgesamt deutet sich indes eine Tendenz an, daß Erwachsene die soziale Realität des lebenslangen Lernens in hohem Maße zum selbstverständlichen Moment der Lebensführung machen, auf das sie sich reflexiv beziehen.“ (Kade/Seitter 1996, S. 250f)

Es wird hierbei auch die „Praxisrelevanz außerinstitutioneller, selbst gesteuerter Lernprozesse“ (Siebert 2001a, S. 6) deutlich. Die bisher erlebte, die aktuelle und vorausgesehene Lebens(um)welt hat großen Einfluss. Wenn man beim lebenslangen Lernen Erwachsener „die Teilnehmer als Handlungssubjekte begreift, die sich Bildungsangebote individuell aneignen und von deren Interessen es abhängt, wie sie diese für sich im Rahmen ihrer Lebensführung nutzen“ (Kade/Seitter 1996, S. 20) wird deutlich: das (institutionell) Angebotene (Vermittlung) ist nicht das (individuell) Gelernte (Aneignung).

3.5 Ältere

Die Frage, wie Ältere lernen, was sie lernen und was sie mit dem Gelernten anfangen können, hat in der jüngeren Zeit an Bedeutung, gar an Brisanz gewonnen. Die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die mit den Stichworten demographischer Wandel, Eintritt ins Rentenalter mit 67 Lebensjahren, möglicher Altersarmut und Frühverrentung gekennzeichnet sind, wirft ein neues Licht auf den Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Älteren.

Die Beschäftigung mit dem Lernen Älterer ist nicht neu. Man setzt sich z.B. mit den Entwicklungsreserven im Alter, mit Fragen der Gerontologie und der Intelli-

genz (vgl. Baltès 1990) oder auch mit dem Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand auseinander (vgl. Knopf 1999). Die Thematisierung der Bildung im Alter als eigenständige pädagogische Aufgabe habe sich parallel mit der Ausdehnung einer selbstständigen Altersphase entwickelt, die relativ frei von beruflichen und familiären Verpflichtungen sei (vgl. Kade 1994a/1994b).

Dohmen, Günther (2000): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 222–245

Kade, Sylvia (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

Kade, Sylvia (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

Kruse, Andreas/Maier, Gabriele (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 529–544

Kruse und Maier (2002) erläutern den Bildungsbegriff für das Lebensalter der Älteren als Prozess und als „Gewinn“ von Entwicklungsprozessen. Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne in Bezug auf das höhere Lebensalter befasse sich insbesondere mit den Bedingungen der Möglichkeit dieser Gewinne. Diese „Gewinnchancen“ seien abhängig von den im Laufe des Lebens erworbenen Erfahrungen und dem vorhandenen Wissensbestand. Entwicklungsgewinne entstünden aber nur als Ergebnis einer Forderung an sich selbst, und zwar der Forderung, sich aktiv mit sich selbst und mit der eigenen Umwelt auseinander zu setzen. Nur wenn diese Forderung eingelöst würde, seien auch gesellschaftliche Veränderungen und die Anpassung an Innovationen – beispielsweise im Bereich Informationstechnik – produktiv zu bewältigen. Mögliche Entwicklungsverluste seien in der Abnahme „der kognitiven Umstellungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Lösung neuartiger kognitiver Probleme sowie in der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung“ (Kruse/Maier 2002, S. 329) zu sehen.

Bildung nehme im höheren Alter eine Unterstützungsfunktion wahr, die Kompetenz zugleich erhalte und fördere. Diese Funktion ist unter drei Gesichtspunkten bedeutsam. Erstens erweise sich die Kompetenz der Älteren als "Humanvermögen", zweitens ermögliche Bildung in dem beschriebenen, unterstützenden Sinn eine "Produktivität des Alters" und drittens weise sie auf "Lern- und Veränderungspotenziale" hin (vgl. im folgenden Kruse/Maier 2002, S. 532ff.). Das Humanvermögen der Älteren müsse allerdings auch von der Gesellschaft abgerufen werden. Mit anderen Worten: Man muss das Wissen und die Kompetenz der Äl-

teren auch wollen. Dafür müssten Rahmenbedingungen infrastruktureller Art geschaffen werden, damit z.B. ehrenamtlich tätige ältere Menschen auch in der Lage wären, ihre Erfahrungen und ihr Wissen effektiv zur Verfügung zu stellen. Ein Themenfeld stelle hier der "intergenerationale Dialog" zwischen den verschiedenen Generationsangehörigen dar. Orte der Realisierung des Dialogs könnten die Schule, Geschichtswerkstätten, Volkshochschule und andere Bereiche sein. Ältere Menschen nähmen dabei selbst Bildungsfunktionen für andere Menschen wahr und lernten umgekehrt von den Sichtweisen und Kompetenzen der Jüngeren. Die Autoren sehen in diesem intergenerationalen Dialog ein bedeutsames Bildungspotenzial für alle Beteiligten.

Damit Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auch im Alter erhalten bleibe, müsse dem altersbedingten Verlust von kognitiver und alltagspraktischer Kompetenz z.B. durch kognitives und alltagspraktisches Training im Alter entgegengewirkt werden; dies gilt auch in Bezug auf Lernkompetenz und Gedächtnis. So sehr die Bildungsbeteiligung Älterer wünschenswert und anzustreben sei, sei eine entsprechende Entwicklung in der Praxis noch nicht festzustellen.

Günther Dohmen stellt in seinem Beitrag einleitend fest, dass der Besucheranteil von Senioren ab 65 an Veranstaltungen der Volkshochschulen nicht mehr als 6% betrage (vgl. Dohmen 2000, S. 222). Weiterbildungs-Abstinenz sei ein wichtiges Hemmnis zur Realisierung des lebenslangen Lernens von Älteren. Häufig sei mit Beendigung der Erwerbstätigkeit auch ein Abschied vom Lernen verbunden. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben würden viele wichtige Verwendungs- und Anerkennungszusammenhänge für das Lernen aufgelöst. Dohmens Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen aus der aktuellen Studie zu Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 32)¹⁶. Die Erfahrung, nicht mehr gebraucht zu werden, könne die gesamte bisherige Sinnorientierung für ein Weiterlernen in Frage stellen. Auch mögliche altersbedingte Funktionsdefizite und gesundheitliche Beeinträchtigungen wirkten sich negativ auf Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit aus und beeinträchtigten auf diese Weise auch die Motivation zum Lernen, zumindest in öffentlichen Räumen. Insbesondere ältere Männer beschränkten sich auf "privates Selbstlernen" zur unmittelbaren Problembewältigung in ihrer vertrauten Erfahrungswelt, da unbequeme Wege, nachlassende Energie am Abend, schlechtes Hören und Sehen etc. hohe Hürden für sie darstellten, die einer Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen entgegenstünden.

Dohmen sieht jedoch eine Reihe von Möglichkeiten zur Überwindung der hier skizzierten Lernprobleme und Teilnahmehindernisse. Als eine wichtige Bedingung sieht er die Schaffung von offenen, alltags- und erfahrungsnahen Formen des Lernens. Auch sieht er in individuell zugeschnittenen Formen von Lernberatung und insgesamt verbesserten altersgemäßen Dienstleistungen von Bildungseinrichtungen eine gute Chance, älteren Menschen Lernangebote nahe zu bringen (Dohmen 2000, S. 224f.).

Dohmen weist auf die Bedeutung von Lernen für sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten hin. Ältere müssten allerdings auch bereit sein, sich diese sinnvollen gesellschaftlichen Tätigkeiten ggf. selbst zu schaffen, sofern sie ihnen nicht von der Gesellschaft angeboten werden. So gesehen sei die Beschäftigung mit dem Lernen von Älteren auch eine politische Frage. Die Verbesserung von lernerleichternden Dienstleistungen, die Ausweitung des methodischen Repertoires und die Erschließung neuer Erfahrungs- und Lernräume seien wichtige Voraussetzungen, um die biografische Phase des Alters im generationsübergreifenden Konzept Lebenslangen Lernens produktiv und wechselseitig positiv gestalten zu können. Was die Ergebnismessung von Lernprozessen Älterer und ihr tatsächlicher Beitrag an der Gestaltung der Gesellschaft anbelangten, könnten jedoch nicht die gleichen Maßstäbe und Kriterien angewendet werden, die für die Leistungsbemessung von berufstätigen Erwachsenen oder Jugendlichen zu Grunde gelegt würden. Lebenslanges Lernen in der Lebensphase der Älteren bedeutet zusammengefasst folgendes:

- Das Lernen in seinen vielfältigen Formen und Möglichkeiten nutzt zunächst dem älteren Lernenden selbst. Es sichert seine ganzheitliche Handlungskompetenz und soziale sowie kulturelle Produktivität, es mindert altersbedingte kognitive und geriatrische Probleme bzw. Defizite.
- Die bei Älteren vorhandenen Erfahrungen und durch ein langes Leben erworbenen Wissensbestände und Problemlösungskonzepte können in einem intergenerationalen Dialog nutzbar gemacht werden. Davon profitieren nicht nur die im Beruf Stehenden oder Jugendliche, sondern die Älteren. Persönliche Weiterentwicklung und die Mitwirkung an gesellschaftlicher Gestaltung wird zu einer gemeinsamen Aufgabe.
- Dieser hier beispielhaft genannte intergenerationale Dialog stellt einen Beitrag zur Konkretisierung der Möglichkeiten Lebenslangen Lernens dar.

¹⁶ In Auftrag gegeben durch „die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Ausführlichere Besprechung siehe Kapitel 4.8, S. 54)

4 Entwicklungsschwerpunkte Lebenslangen Lernens

In den Abschnitten dieses Kapitels sind Aussagen zu ausgewählten Elementen Lebenslangen Lernens zusammengestellt, wie sie in der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ als Entwicklungsschwerpunkte formuliert sind: Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens, Chancengerechter Zugang.

4.1 Einbeziehung informellen Lernens

In jüngster Vergangenheit gewinnt die Erkennung und Anerkennung informellen Lernens als wichtige Aspekte des Lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung.

Auf der Basis eines Lernbegriffes, der das bewusste kognitive Verständnis des Lernens um die unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Informationen erweitert, definiert Dohmen informelles Lernen wie folgt: „Es bleibt jedenfalls als ausschlaggebendes Kriterium für das informelle Lernen, dass es nicht in spezifischen Lernveranstaltungen und Bildungsinstitutionen angeleitet, organisiert, betreut und kontrolliert wird, sondern dass die Lernenden es jeweils direkt in unmittelbaren Anforderungssituationen (mehr oder weniger bewusst) praktizieren, um in ihrer Umwelt besser zurechtzukommen“ (Dohmen 2001, S. 26).

In der „Unterteilung von Lernbereichen nach dem Grad der Formalisierung und Strukturierung in formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen aus dem Blickwinkel der Lernenden“ (Nuissl/Pehl 2004, S. 36) definiert die Kommission der Europäischen Gemeinschaften informelles Lernen als: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidental“/beiläufig)“ (Europäische Kommission 2001, S. 33).¹⁷

Die Entwicklungen um das informelle Lernen vollziehen sich auf den Ebenen der Bildungspolitik, der Bildungsforschung sowie der Bildungspraxis. Im Hinblick auf

¹⁷ Die Begriffserläuterungen von Coombs und Ahmed dazu (vgl. 1974, S. 7ff., vgl. auch Fußnote 4) beziehen sich insbesondere auf „typische“ Lernorte.

unterschiedliche Entwicklungsphasen öffentlicher Anliegen befindet sich der Diskurs in Deutschland aktuell im Übergang zwischen *Emergenzphase*, in der die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit informellem Lernen und informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen von Forschungsprogrammen, Kongressen und Tagungen mit dem Ziel einer detaillierten Problemdefinition und der Formulierung von Gestaltungsvorschlägen für die Praxis geführt wird, und *Aufschwungphase*, in der die wissenschaftliche Diskussion zunehmend in eine öffentliche Diskussion überführt wird. Grundlage hierfür sind unterschiedliche explorative Arbeiten, in denen der Versuch einer Systematisierung des Feldes unternommen wird. Vor diesem Hintergrund sind auch die hier angeführten Texte zu verstehen, die so etwas wie einen ersten strukturierenden Kristallisationskern im neu entstandenen Feld des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen bilden.

Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn

Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster, New York, München, Berlin, S. 433-493

Ausgangspunkt der Publikation von Dohmen (2001) ist die Feststellung, dass das Lebenslange Lernen aller zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft würde (vgl. Dohmen 2001, S.7). Diese Entwicklung sei an Deutschland bislang jedoch „eigenartiger Weise“ vorbeigegangen (Dohmen 2001, S.10). Der Autor weist insbesondere auf die Bedeutung der Entwicklung brachliegender Kompetenzpotenziale für die Verbesserung persönlicher Entwicklungschancen und Partizipationsmöglichkeiten im Gemeinwesen, v.a. für Personen mit Schwierigkeiten im Umgang mit dem formalen Bildungssystem hin. Eine Herausforderung sieht er mit Blick auf das Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen. Aus der Sicht von (Weiter-) Bildungsinstitutionen sei der Lernbereich informellen Lernens so zu erläutern: „Informeller Weiterbildung fehlt die organisatorische Struktur einer (Weiter-)Bildungseinrichtung. Die Lernprozesse sind nicht durch ein nach Lernzielen strukturiertes oder auf bestimmte Lernzeiten ausgelegtes Angebot geprägt. Gleichwohl sind mit der Schaffung von förderlichen Lernumgebungen für informelles Lernen (z.B. in Betrieben) durchaus Ziele verbunden. Auch der Lernmittelmarkt und die Medien machen Angebote (Bücher, Zeitschriften, CD-ROM, Internet, Fernsehsendungen etc.). Ob und wie sie zielgerichtet oder beiläufig genutzt werden, entscheiden Lernende selbst.“ (Nuissl/Pehl 2004, S.

36f). Dohmen (2001) schreibt den Institutionen zunehmend eine beratend-unterstützende Aufgabe zu. Zu fördern sei ein erkundend-recherchierendes Lernen als Schlüssel für den erfolgreichen Umgang mit einer sich schnell verändernden Umwelt. Mit Hilfe von IuK-Technologien und neuen Lernservice-Modellen mit unterschiedlichen Unterstützungsfunktionen und Organisationsformen sollten die Lernenden mehr unterstützt werden, ihr Lernen bei den wechselnden Lernanforderungen von außen bewusster selbst steuern zu lernen. Von besonderer Bedeutung hierfür seien ganzheitliche Lernumwelten (vgl. Dohmen 2001, S.161 ff.). Mit Blick auf die weiteren Entwicklungen fasst Dohmen die aus seiner Sicht drei zentralen Aspekte wie folgt zusammen:

- (1) Mehr Unterstützung und Anerkennung selbstgesteuerten Lernens der Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt
- (2) Förderung und behutsame Weiterentwicklung des allen bereits vertrauten informellen praktischen Lernens zu einem zunehmend bewussteren, reflektierteren, kohärenteren und diskursfähigeren Lebenslangen Lernen aller
- (3) Ausbau einer für alle Menschen offenen kooperativen Lerngesellschaft und bürgerschaftlichen Lernkultur als motivierendes Umfeld und stützender Rahmen für eine neue Lernerolidarität.

Bei der Auseinandersetzung mit informellen Lernen ist eine zentrale Frage, wie Lernprozesse sichtbar gemacht werden können, die jenseits des formalen Bildungswesens stattfinden. Dieser Frage gehen z.B. Bjørnavold (2000) oder international vergleichend Colardyn/Bjørnavold (2004) nach und man beschäftigt sich auch auf europäischer Ebene damit (vgl. z.B. Rat der Europäischen Union 2004a). Informelles Lernen wird dabei als ein Lernen verstanden, dass geplant und ungeplant in Arbeits- und sonstigen Zusammenhängen stattfindet, im formalen Bildungssystem jedoch keine Anerkennung findet. Dieses Lernen sei kontextabhängig und vielfach unbewusst. Für die Bewertung dieses Lernens ist aus methodologischer Sicht zunächst eine klare Zweckbestimmung erforderlich. Bjørnavold differenziert hier einen formativen Zweck, der auf eine Unterstützung im Lernprozess zielt, und einem summativen Zweck, der darauf zielt, einen abgeschlossenen Lernprozess nachzuweisen.

Die Bedeutung von informellen Lernen im Kontext von Lebenslangem Lernen sieht Bjørnavold vor allem in der zunehmenden Unvorhersehbarkeit gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen. Die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens könne dabei als praktisches Instrument zur Sichtbarmachung und Stärkung von Schlüsselqualifikationen verstanden werden. Bjørnavold macht auch darauf aufmerksam, dass sich die bisherigen Entwicklungen in der Regel als Top-down-Modell vollzogen hätten und erst die kommenden

Jahre zeigen würden, ob die erarbeiteten Lösungen tatsächlich für praktische Probleme taugten.

Abschließend formuliert er methodologische, institutionelle und politische Ansprüche an die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen Lernens. Unter methodologischen Gesichtspunkten sei zunächst eine Zweckbestimmung für die Bewertung nicht-formalen Lernens erforderlich, Reliabilität solle durch optimale Transparenz im Bewertungsprozess sicher gestellt werden. Im Hinblick auf Validität sollten unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und Kontexte berücksichtigt werden können. Auf institutioneller und politischer Ebene könnten die Entwicklungen durch zwei Strategien unterstützt werden: zum einen durch den Aufbau und die Ausgestaltung entsprechender Institutionen, zum anderen durch wechselseitiges Lernen zwischen Projekten, Institutionen und Ländern.

Mit Fragen des Sichtbarmachens und der Messung informell erworbener Kompetenzen befasst sich auch Reinold Weiß (1999). Ausgangspunkt ist die Darstellung unterschiedlicher Problemfelder. Die „Problematik der Kompetenzdefinition“ bestehe zunächst darin, dass auf Grund vielfältiger disziplinärer Bezugspunkte trotz einiger Gemeinsamkeiten kein annähernd einheitliches Verständnis von Kompetenz existiere (Weiß 1999, S.436–440). Problematisiert wird auch die Frage der Klassifizierung von Kompetenzen, für die Weiß mindestens eine Differenzierung nach Funktionen und Anspruchsniveaus fordert (Weiß 1999, S.442). Im Rahmen „methodischer Probleme“ weist er darauf hin, dass eine Bestimmung von Kompetenzen in der Regel auf ein nominales oder bestenfalls ordinales Messniveau beschränkt bliebe und eine quantitative Messung auf metrischem Niveau nur in Ausnahmefällen oder bei einfachen repetitiven Handlungsanforderungen möglich sein dürfte (Weiß 1999, S.449). Für die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen fordert er, Verhalten in möglichst authentischen Handlungssituationen in den Mittelpunkt zu stellen (Weiß 1999, S.449).

Schließlich stellt Weiß drei verschiedene Varianten der Kompetenzbewertung dar:

- Kompetenzbewertung mit Hilfe ökonomischer Daten,
- Kompetenzbewertung durch Fremdbeurteilung,
- Kompetenzbewertung durch Selbsteinschätzung.

Weiß kommt zu dem Fazit, dass Subjektivität als Problem, aber auch insofern als Chance zu begreifen sei, als sie als bewusstes Gestaltungselement genutzt werden kann, sich über Wertungen auszutauschen und die Bewertung in einen dialogischen Prozess einmünden zu lassen (Weiß 1999, S.483). Darüber hinaus

sieht er keine Notwendigkeit einer offiziellen Validierung, da sich Anforderungen permanent änderten und kaum mehr zutreffend prognostiziert werden könnten. Vielmehr solle ein Kompetenznachweis ein Instrument zur Diagnose und zum Feedback sein (Weiß 1999, S.484 f.). Weiterhin stellt er fest, dass die Möglichkeit über Zertifikate Kompetenzen auf der Grundlage konkreter Handlungssituationen zu beschreiben bislang kaum genutzt würde (Weiß 1999, S.487).

Für das lebenslange Lernen ist die Einbeziehung informellen Lernens insofern bedeutsam, als dass Lernprozesse angeregt und sichtbar gemacht werden und dementsprechende Lernumgebungen gestaltet werden.

4.2 Selbststeuerung

Ein erhöhter Selbststeuerungs- und damit Beteiligungsgrad der Lernenden in Lernprozessen ist ein Aspekt, der derzeit eng mit dem Konzept Lebenslangen Lernens verbunden wird. Durch selbstgesteuertes Lernen sollen die Menschen in die Lage versetzt werden, ihren individuellen Voraussetzungen und Neigungen entsprechend zu lernen und die Lernmöglichkeiten außerhalb von Bildungseinrichtungen zu nutzen.

Seit den späten 1970er Jahren wurde das Thema stark auf den außerinstitutionellen Kontext bezogen diskutiert – insbesondere im Zusammenhang mit Selbsthilfegruppen und politischen Initiativen. Mit der Diskussion um das lebenslange Lernen entstand Mitte der 1990er Jahre wieder eine verstärkte Auseinandersetzung, welche Aufgaben diesbezüglich auch der institutionalisierten Bildung zukommen. Dabei wird die aktivere und eigenverantwortlichere Rolle der Lernenden in didaktische Überlegungen einbezogen.

Lernende organisieren Lernprozesse selbst (Selbstorganisiertes Lernen) oder nutzen von anderen organisierte Lernarrangements (Fremdorganisiertes Lernen). Mit selbstgesteuertem Lernen können verschiedene Organisationsformen in eine stärker selbstbestimmte Lernstrategie integriert werden.

Dohmen, Günther (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur? In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld, S. 34–38

Schäffter, Ortfried (2003): Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens: Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 69–89

Unter dem Stichwort „Selbstgesteuertes Lernen“ forderte Dohmen 1999, dass die Bildungseinrichtungen „zu offenen Anlaufstellen und Stützpunkten in dieser freien demokratisch-sozialen Lernbewegung und Lernkultur werden“ (Dohmen 1999b, S. 77). „In einer Zeit, in der es immer weniger klar vorgegebene Lebenswege, Bildungslaufbahnen und Berufsbiografien gibt und in der die Menschen in so genannten ‚Patch-work-Biografien‘ immer wieder neu über ihre Wege entscheiden müssen, wird es zu einer existentiellen Lebensnotwendigkeit, dass alle Menschen von Kindheit an dazu motiviert und befähigt werden, ihre von vielen äußeren Anforderungen, Anstößen und Angeboten beeinflussten Lernprozesse mehr und mehr nach ihren eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten zu steuern“ (Dohmen 1999b, S. 77).

Neben der Unterstützung individueller Lernvorhaben liege in der Motivierung zur Selbststeuerung eine wesentliche Aufgabe für alle Bildungsinstitutionen. Zu diesem Schluss kommt z.B. eine Expertenbefragung 1998 (Bildungs-Delphi, vgl. Stock/Wolff/Kuwan/Waschbüsch 1998). „Eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, muß deshalb ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut zurechtzukommen. (...) Für die unumgängliche Reduzierung der Komplexität des Wissens braucht es mithin ein besonderes Wissen und spezielle Fähigkeiten, die sich vom üblichen Fach- und Spezialwissen unterscheiden“ (Dohmen 1999b, S. 40). Dohmens Studie identifiziert vier Felder dieses als Allgemeinwissen bezeichneten Wissens:

- Instrumentelle/methodische Kompetenz,
- Personale Kompetenz,
- Soziale Kompetenz,
- Inhaltliches Basiswissen (Dohmen 1999b, S. 151).

Um die Förderung des Allgemeinwissens in diesem Sinne zu erreichen, wird Veränderungsbedarf bei Lerninhalten, Lernarrangements und -methoden (vgl. Dohmen 1999b, S. 60) mit Auswirkungen auf Bildungsinstitutionen und Lernorte gesehen.

Diesen Veränderungserfordernissen wird in zahlreichen Projekten nachgegangen. Dietrich (2001) etwa bündelt die diesbezüglichen Erfahrungen aus acht am DIE-Projekt „Selbstgesteuertes Lernen“ beteiligten Einrichtungen. Der Sammelband beleuchtet die relevanten Einflussgrößen Institution, Personal, Lernende, Medieneinsatz und Lernerfolgskontrolle. Als ein Ergebnis wurde festgestellt, dass die Einführung von selbstgesteuertem Lernen auch das Ausmaß der Lernfähigkeit einer Institution deutlich sichtbar werden lasse. Häufig ließen sich lediglich Teillösungen herbeiführen, Veränderungen der Gesamtorganisation seien dem-

gegenüber kaum bzw. nur in einem langfristigen Prozess zu erreichen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2001, S. 38).

Ähnliche Erfahrungen werden aus der Praxis immer wieder berichtet. Schöffter analysiert Gründe hierfür und kommt zu dem Schluss, dass „Erfolg und Misserfolg von Konzepten der Selbststeuerung weitgehend davon abhängen, dass die hierfür erforderlichen Kontexte in ihren organisatorischen Strukturen auch angemessen ausgestaltbar sind. Gelingende Selbststeuerung bei institutionalisiertem Lernen steht daher in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Voraussetzungen zur Selbstorganisation. Somit verbinden sich wachsende Anforderungen nach Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft mit Konzepten der Organisationsentwicklung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen“ (Schöffter 2003, S. 74). Er warnt davor, dass Selbststeuerung, die nur aus Kostengründen eingesetzt wird, Widerstand hervorrufe. „Selbststeuerung – gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird – ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können“ (Schöffter 2003, S. 87). Er plädiert deshalb für Konzepte einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik. „Entwicklungsbegleitung meint, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern“ (Schöffter 2003, S. 87).

4.3 Kompetenzentwicklung

In den letzten Jahren wird der Begriff Qualifizierung durch den Kompetenzbegriff erweitert. Er steht in engen Zusammenhang mit Selbstorganisation und informellem Lernen (z. B. am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld). Kompetenzentwicklung ist in einer Verlaufs/Prozessperspektive mit Lebenslangem Lernen verbunden, wobei außerdem die Messung von Kompetenzen von Interesse ist.

Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 176

Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 26–38.

- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise von Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. BMBF, <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf> Bonn
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 39–47
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann, Münster
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schaeffer-Poeschel, Stuttgart
- Tippelt, Rudolf (2003): Lebenslange Kompetenzentwicklung. Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung H. 1, S. 35–46

Der Kompetenzbegriff, der in erwachsenenpädagogischen Debatten einen besonderen Stellenwert erfährt, sei im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff subjektorientiert, ganzheitlicher ausgerichtet und umfasse neben fachlichem Wissen und Können überfachliche Fähigkeiten (vgl. Arnold 2001, S. 176).

Nach Erpenbeck und Heyse (1999) sind Kompetenzen zunächst Selbstorganisationsdispositionen, d.h. als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationsfähigkeiten von Individuen. Diese Kompetenzen werden in der genannten Publikation in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert, wozu die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz zählen, die in ihrer Einheit die Handlungskompetenz und damit die Handlungsfähigkeit des Einzelnen begründeten (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 155).

Kompetenzen werden im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards in der Schule definiert als „... die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹⁸ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (BMBF/KMK 2003, S. 72 in Anlehnung an Weinert 2001, S. 27f.).

Brödel (2002) stellt Bezüge zwischen unterschiedlichen Richtungen der Kompetenzdebatte her. Es verweist beispielsweise auf den bisher bestehenden grundagentheoretischen Diskussionsstrang und die (Handlungs-) Kompetenzdebatte.

¹⁸ volitional: durch den Willen bestimmt

(vgl. Brödel 2002, S. 41). Weil der Kompetenzdiskurs bezüglich des Lernens Erwachsener auf pragmatischem Problemlösungsinteresse, durch die Biografie der Teilnehmenden bedingt, auf unterschiedlichen individuellen Aneignungsformen von Bildungsangeboten sowie dem Bedürfnis der Individuen nach Kompetenzerfahrung basiere, sei die Anerkennung der Weiterentwicklung von Fähigkeiten in Handlungskontexten, die außerhalb des Beschäftigungssystems stattfindende, bedeutsam (vgl. Brödel 2002, S. 42). Damit sind Überlegungen zur Messung von Kompetenzen verbunden.

Im Zentrum des Handbuchs von Erpenbeck/Rosenstiel (2003) stehen unterschiedliche Verfahren der Kompetenzmessung. Diese sind geordnet nach Einzelkompetenzen und Kompetenzkombinationen, wobei Ansätze danach differenziert werden, ob eine, zwei, drei oder alle vier Grundkompetenzen gemessen werden. Dazu werden Verfahren kommerzieller Anbieter aufgeführt und ausländische Beispiele exemplarisch referiert und dargestellt.

Als wichtigste Klassen von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen werden personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen genannt (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XVII). Die Kompetenzbeobachtung könne als objektives Messverfahren oder subjektives Einschätzungsverfahren gestaltet werden. Im Fall eines zielorientierten Kompetenztyps, der fachlich-methodischen Kompetenzklasse würde eine objektive Kompetenzmessung oft Methode der Wahl sein. Unter Bedingungen von Zieloffenheit und bei personalen, sozial-kommunikativen und aktivitätsorientierten Kompetenzen würden subjektiv orientierte Kompetenzeinschätzungsverfahren oft dienlicher sein (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XX). Die Kernfrage des Handbuchs besteht darin, ob die vorgestellten Verfahren und Verfahrenskombinationen geeignet sind, Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen zu erfassen und abzubilden. Im Hinblick auf Verfahrensvielfalt und Verfahrenswettbewerb wird der Begriff Kompetenzmessung in einem weiten Sinne verstanden und umfasst quantitative Messung, qualitative Charakterisierung und komparative Beschreibung von Kompetenzen.

In der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (BMBF/KMK 2003), Standards, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) sukzessive für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen erarbeitet werden, erläutern die Autoren Kompetenzmodelle als Ausweg aus einer Problematik, die sich daraus ergebe, dass Bildungsziele und -standards u.a. durch die Offenheit der Entwicklung von Individuen und der Gesellschaft schwer fassbar seien. Erwartungen an die Erziehungsergebnisse von Schule seien z.B. die Vorbereitung der Individuen auf ihre

Staatsbürgerrolle und Befähigung zur Gestaltung des Lebens als Lernprozess sowie die Vermittlung von elementaren Kulturtechniken (vgl. BMBF/KMK 2003, S. 63 f.). Dabei bezeichne Bildung „die traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange nicht allein schulische) Lernprozesse, (...) bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein“ (BMBF/KMK 2003, S. 65).

Die Rolle von „Kompetenzmodellen“ sei es, „einerseits zu beschreiben, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen in den jeweiligen Fächern erwartet werden, und andererseits wissenschaftlich fundiert aufzuzeigen, welche ‚Wege zum Wissen und Können‘ eingeschlagen werden können. Kompetenzmodelle stellen damit die Grundlage für Operationalisierungen von Bildungszielen dar, die den Output des Bildungssystems über das Erstellen von Testverfahren (...) empirisch zu überprüfen erlauben.“ (BMBF/KMK 2003, S. 71) So lassen sich Anforderungssituationen konkretisieren, in denen ein Spektrum von Leistungen von Kompetenzen zum Tragen kämen. „Der Aufbau von höheren Kompetenzstufen, die mit Handlungskompetenz und Können verbunden sind, gelingt nur, wenn Wissen stets der Bewährungsprobe erfolgreicher Leistung unterzogen ist.“ (BMBF/KMK 2003, S. 79). Deswegen ist auch der Anwendungsbezug in den Lehr-/Lernprozessen so bedeutsam. Auch Arnold empfiehlt, z.B. an die handlungsorientierte Berufsbildung anzuknüpfen (vgl. Arnold 2002, S. 32).

Im Fokus der „Kompetenzbiografie“ von Erpenbeck und Heyse (1999) steht ein Verständnis von Erwerb und Entwicklung von Kompetenzen, das es in praktische Vorschläge für die berufliche Weiterbildung und die Personalentwicklung umzusetzen gelte. Die Autoren verstehen Kompetenzentwicklung nicht als bloße Aufnahme von Informationen, sondern als Erwerb und Erweiterung von Wissen im umfassenden Sinne. Dazu zähle ebenfalls das Erlernen von Werten, da selbstorganisiertes Denken und Handeln ein ständiges Entscheiden unter kognitiver Unsicherheit erfordere. Weiterhin beinhalte Kompetenzentwicklung stets Elemente organisierten Lernens (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 22 ff.). In diesem Kontext wird ein ganzheitliches Lehr-/Lernkonzept gefordert, „das die Aktivitäten eines Unternehmens und seiner Mitarbeiter als ständiges Bemühen um Weiterentwicklung in einem lebenslangen Prozess begreift“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 92).

Mit lebenslanger Kompetenzentwicklung in Bildungseinrichtungen befasst sich z.B. Rudolf Tippelt (2003), der auf die Forderung eingeht, durch bessere Koordination von Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik sowie durch bessere Verzah-

nung verschiedener Bildungseinrichtungen solle eine Förderung des individuellen lebenslangen Kompetenzerwerbs breiter Bevölkerungsgruppen erzielt werden. „Insbesondere geht es darum, Lernschrittfolgen zu planen und zu beraten“ (Tippelt 2003, S. 36). Hierbei müsse allerdings laut Tippelt die Differenz des „individuell gesteuerte(n) und gleichzeitig systematische(n) Aufbau(s) kohärenter Kompetenz-, Wissens- und Einstellungsstrukturen“ (Tippelt 2003, S. 36) überwunden werden. „Nahziele und Zielkorridore müssen institutionenspezifisch und in Abstimmung der Lernphasen koordiniert werden“ (Tippelt 2003, S. 37). Der Autor nennt in diesem Kontext drei Herausforderungen an den Kompetenzerwerb im Lebenslauf, die es zu integrieren gelte (vgl. Tippelt 2003, S. 37):

- Motivation von bildungs- und lernintensiven Gruppen,
- Krisenbewältigung über die Lebensspanne,
- Relevanz des frühen Kompetenzerwerbs in Schule und Familie für deren weitere Entwicklung,.

Im Hinblick auf das individuelle Kompetenzmanagement bedeute das, Bildungsphasen kontinuierlich aufeinander aufzubauen und Beratung zur Orientierung und Sinnstiftung im Biografieverlauf anzubieten. Hinsichtlich des organisationalen Kompetenzmanagement fordert der Autor die gegenseitige Bezugnahme der Institutionen und Organisationen mit jeweils eigenen Profilen, die Vernetzung im Bildungsbereich und Reformen zu Lernarrangements und -methoden zum Aufbau organisationaler Kompetenz (vgl. Tippelt 2003, S. 40f.) während Brödel dafür plädiert, ein weiter greifendes Professionalisierungskonzept zu entwickeln, „das sich für (...) Vernetzung (...) und damit für die Entwicklung komplexer Lernkulturen öffnet“ (Brödel 2002, S. 40).

Das interorganisationale Kompetenzmanagement werde nach Tippelt in Netzwerken und „Lernenden Regionen“ erzeugt. Resultat seien die Integration verschiedener Teilbereiche des Bildungssystems und die Förderung gemeinschaftlich offener Lernprozesse (vgl. Tippelt 2003, S. 42).

4.4 Vernetzung

Der Grundgedanke der Vernetzung bestehe darin, „die kurz- und mittelfristigen, die formalen, die non-formalen und die informalen Formen der Bildung aufeinander zu beziehen und die jeweils vorausgegangenen Bildungserfahrungen mit den nachfolgenden individuell, aber auch organisatorisch abzustimmen“ (Tippelt 2003, S. 39). Vernetzungs-Praxis von Weiterbildungsorganisationen und die entsprechende Forderung der Makroebene sind seit längerer Zeit beobachtbar (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 4). Ortfried

Schäffter hat sich theoretisch und praktisch mit der Netzwerk-Kategorie befasst und sie für erwachsenenbildnerisches Denken, Planen und Handeln fruchtbar gemacht. In den 1970er Jahren hat Schäffter damit begonnen, entsprechende Befunde aus der Organisationssoziologie und Organisationsentwicklung auf Herausforderungen und Problemlagen der Weiterbildung zu übertragen. Ende der 1980er Jahre finden zunehmend Netzwerkkonzepte Eingang in die Erziehungswissenschaften. Sie werden vor allem im Rahmen der Regionalentwicklung propagiert. Von der Etablierung regionaler Kooperationsgeflechte werden Innovationspotenziale erwartet. Kooperation und Vernetzung werden verstärkt auch als Rahmenbedingungen für Lernprozesse im Zuge der Diskussion um das Lebenslange Lernen und das selbstgesteuerte Lernen diskutiert. Die Forderung nach einer vernetzten Lernkultur taucht auf, und das Leitbild der „offene(n) Lern-Netzwerk-Gesellschaft“ (Dohmen 1996, S. 28) wird entwickelt“, schreibt Jütte (2002, S. 18) in seiner Analyse von Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen einer lokalen Landschaft von Institutionen.

Faulstich, Peter (2000): Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 260–265

Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bertelsmann, Bielefeld

Schäffter, Ortfried (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, Ralph (Hrsg.): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bitter, Recklinghausen, S. 87–105

Lernen sei in zunehmend komplexere soziale Schichtungen und Konstellationen eingebunden, die häufig – wenn auch nicht immer bewusst – einen Netzwerk-Charakter hätten und als Rahmenbedingungen für Lernprozesse mit berücksichtigt werden müssten. Im Zusammenhang mit Vernetzung gehe es um mehr als nur die Entwicklung oder den Ausbau von Kooperationen. Kooperationen stellten insofern keine innovative Kategorie dar, da sie lediglich bestehende Strukturen zu optimieren suchen. Vernetzung stelle im Unterschied dazu "eine logisch höherstufige Form sozialer Strukturierung" dar, so Ortfried Schäffter (2002, S. 89f.).

„Durch Kooperationsverbünde – als auf Kontinuität gestellt Netzwerke – sollen regionale Infrastrukturen gefördert und gesichert werden, deren Hauptziel ist, Anbieter und Nachfrager sowie andere Interessierte zusammenführen, um so Verbesserungen der Lernangebote zu erreichen und gleichzeitig die Lernbeteiligung zu steigern“, so Faulstich (2000, S. 260).

Ein wichtiger Aspekt von Vernetzung im Lebenslangen Lernen bezieht sich auf die Vernetzung von Bildungseinrichtungen mit intermediären Einrichtungen aus Kultur, Gesundheit, Sport, Politik und Wirtschaft und einer engeren Verzahnung bzw. Vernetzung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage (BLK 2001, S. 11f.). Im BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ wird Vernetzung im voranstehenden Sinne als wesentliches Entwicklungselement angesehen. Im Programm des BMBF „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wird ausdrücklich die regionale Vernetzung von Bildungseinrichtungen und intermediären Einrichtungen modellhaft angestoßen und die sich ergebenden Synergismen für die Anbieter und Nachfrager von Bildung werden evaluiert.

Jütte weist darauf hin, dass es kaum ein pädagogisches Handlungsfeld gebe, in dem Netze nicht postuliert oder entdeckt werden (vgl. Jütte 2002, S. 24). Gemeinsam sind den Begründungen:

- „Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Diese Ausdifferenzierung verlangt auf der anderen Seite auch wieder Integrationsanstrengungen, d.h. das Knüpfen von Netzen.
- Die Vernetzung mehrdimensionaler Problemlagen erfordert Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen. Erst vielfältige Netzwerkbezüge ermöglichen die Leistungserstellung und werden dem Integrationsanspruch gerecht.
- Unzureichende Koordination im Handlungsfeld bildet den Ausgangspunkt für Vernetzungsprozesse.
- Vernetzung zielt auf eine verbesserte Kommunikation zwischen den Akteuren und dient gemeinsamen Planungsprozessen zur Sicherstellung und Abstimmung von Angeboten.
- Vernetzung trägt zu mehr Effektivität und Effizienz bei.
- Vernetzung dient der Sicherung von Qualität.
- Vernetzung zielt auf Synergie. Von dem Zusammenwirken bisher getrennt voneinander agierender Akteure werden Synergieeffekte erwartet.“ (Jütte 2002, S. 24)

Vernetzung bestehender Institutionen ermöglicht u.a. das Zusammenwirken von informellen, nicht-formalen und formalen Lernbereichen, bildungsbereichsübergreifende Lernmöglichkeiten sowie die Kooperation verschiedener Bildungsstufen im Sinne des Konzepts Lebenslangen Lernens. Vertikale Vernetzung bezieht sich in der Strategie für Lebenslanges Lernen auf verschiedene Bildungsstufen (z.B. Kindergarten, Schule, Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung) im Lebenslauf und horizontale Vernetzung auf Einrichtungen und Institutionen auf einer Bildungsstufe (z.B. Weiterbildungseinrichtungen) (vgl. BLK 2004, S. 33).

4.5 Modularisierung

„Im Kontext lebenslangen Lernens kann Modularisierung als ein Konzept gelten, das der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung gerecht wird, eine Verbindung zwischen formellen und informellen Lernprozessen ermöglicht und auf individuellen Kenntnissen aufbaut. Modulare Qualifizierungskonzepte können individuell auf die jeweiligen Vorkenntnisse eingehen und an sie anknüpfen. Sie kommen insofern der Forderung nach flexiblen Bildungswegen nach. Ihre Einsatzbereiche sind vielfältig und reichen von Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung und können an allen Bildungseinrichtungen Verwendung finden.“ (Forum Bildung 2000b, S. 195) Ein modularisiertes, effizientes System der Aus- und Weiterbildung, das individuelle Lernwege ermöglicht, setzt Veränderungen in mehreren Bildungsbereichen voraus.

- Gonon, Philipp (2001): Modularisierung als länderübergreifende und (Berufsbildungs-)Systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 183–192
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bertelsmann, Bielefeld
- Kloas, Peter-Werner (2001): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbiel, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Votum, Münster, S. 946-959
- Hanneken-Illjes, Kati/Lischka, Irene (2003): Leistungspunktsystem, weitere Öffnung der Hochschulen und lebenslanges Lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, S. 21-25
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]

Kloas (2001) nennt Leitsätze einer Moduldefinition:

- „Eine Berufsqualifikation besteht aus einer Kombination von Teilkompetenzen (= Modulen), die zur Gesamtfunktion (= berufliche Handlungskompetenz) unerlässlich sind. Modul ist also Teil eines Ganzen. Die Gesamtfunktion ist aber mehr als die Summe der Einzelfunktionen.
- Der Abschluß von Ausbildungsverträgen/Qualifizierungsverträgen setzt auch bei modular gestalteter Qualifizierung voraus, daß alle Module des jeweiligen Berufs angeboten werden und deren Vermittlung organisatorisch abgesichert ist.
- Module sind das Ergebnis von Qualifizierungsprozessen, d.h. eine Kompetenz- bzw. Outcome-Kategorie.
- Module sind ohne betriebs- und trägerübergreifende (möglichst bundesweit geltende) Standards, die Transparenz und Vergleichbarkeit ermöglichen, nicht denkbar.“ (Kloas 2001, S. 1)

Nicht als Modularisierung anzusehen seien demnach „eine curricular-didaktische Zerlegung des gesamten Lernprozesses“ (Kloas 2001, S. 2) weil damit „ausschließlich die Binnendifferenzierung der Prozessseite angesprochen“ (Kloas 2001, S. 2) würde. Ebenso wenig fielen Ansätze unter den Begriff, „die zwar auf der Outcome- bzw. Kompetenzebene Teilqualifikationen beschreiben, diese aber abschließend (d.h. ohne Prüfung der Gesamtqualifikation) einzeln prüfen und zertifizieren wollen.“ (Kloas 2001, S. 2)

Die Erwartungen an Modularisierung sind vielfältig. Modularisierung

- ist die adäquate Reaktion auf die abnehmende Halbwertszeit beruflichen Wissens;
- erlaubt schnelle, zeitnahe Anpassung an veränderte berufs- und arbeitsinhaltliche und arbeitsorganisatorische Anforderungsstrukturen (vgl. auch Kloas 1997, S. 30);
- erhöht für Erwerbstätige den Tauschwert ihrer Qualifikationen;
- ermöglicht Unternehmen eine Transparenz des Angebots bei den Qualifikationen der Arbeitskräfte;
- ermöglicht lernort-unabhängiges Lernen;
- stärkt die Autonomie, Organisationsentwicklung und Regionalisierung durch flexible Kooperation und Lernorte;
- ermöglicht die horizontale und vertikale Verknüpfung von Bildungsgängen, schafft also Anschlüsse und erleichtert Übergänge;
- wird unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ausgangsqualifikationen gerecht;
- lässt die „Mehrfachverwertbarkeit einzelner Module für verschiedene Bildungsgänge (Sharing)“ (vgl. Kloas 1997, S. 30) zu ;
- löst die Starre etablierter Bildungssysteme und enger Berufskonzepte auf;
- stellt eine Chance dar, den Bereich der Weiterbildung ohne Reglementierung so zu ordnen, dass seine Dynamik erhalten bleibt;
- entlastet den Staat von langwierigen Abstimmungsprozeduren und hohem Organisationsaufwand;
- ermöglicht neue Formen der Verteilung der Bildungskosten.

Beispielhaft werden im folgenden Erfahrungen aus dem Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung und dem Hochschulbereich erläutert.

Qualifizierungsbausteine ermöglichen einen geeigneten Zugang für Benachteiligte (vgl. Kloas 2001, Kloas 2003, Lübke 2001, S. 36). Unter dem Anspruch, dass „die jungen Berufstätigen am Ende einer solchen Ausbildung beruflich voll einsetzbar sind (...), selbstständig arbeiten können und die Initialqualifikation für lebensbegleitendes Lernen mitbringen“ (Kloas 2003, S. 10), werden die Bausteine „aus den Ausbildungsrahmenplänen abgebildet und sollen auf eine Ausbildung hinführen bzw. für Tätigkeiten qualifizieren, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung sind.“ (Kloas 2003, S. 10)

In Bezug auf die Hochschulen erläutern Hanneken-Illjes und Lischka (2003) die Verfahren und „Herangehensweisen an die Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen (...): Systematische, explizite Ansätze und informelle, auf Einzelfallprüfung ausgerichtete Ansätze“ (Hanneken-Illjes/Lischka 2003, S. 23) insbesondere in Fragen des Hochschulzugangs. Dazu sind die Hochschulen aufgerufen, damit mittels des European Credit Transfer Systems (ECTS) die verschiedenen Bildungswege optimiert und das System des Lebenslangen Lernens optimiert würde (vgl. BMBF-Pressemitteilung Nr. 202/03 vom 04.11.2003). Außerdem bringen Hanneken-Illjes und Lischka strukturelle und kulturelle Hintergründe des Hochschulwesens mit dem Konzept Lebenslangen Lernens in Verbindung. Daraus folgern sie für die Reform der Hochschule z.B. „eine stärker problem- als fachorientierte Ausrichtung des Hochschulstudiums, (...) eine Aufgliederung der Studieninhalte in einzeln zertifizierbare Module, (...) flexiblere Studienzugangs-, Unterbrechungs- und Abschlussmöglichkeiten ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge und Anwesenheit bei Lehrveranstaltungen (...), die Auflösung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direktstudium und Fernstudium, Vollstudium und Teilstudium, formalem und informellem Lernen.“ (Hanneken-Illjes/Lischka 2003, S. 22).

Die Auflösung von Trennungen wirft in einem gewachsenen System von Bildungsbereichen die Frage nach der „Schneidung von Berufen in beruflicher Aus- und Weiterbildung (auf): Wo ist die Schnittstelle zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung? Wo ist die Trennschärfe zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung? Wie findet die Verzahnung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung statt?“ (Lübke 2001, S. 35).

4.6 Lernberatung

Die Lernberatung stellt eine wichtige Aufgabe im Zusammenhang Lebenslangen Lernens dar, wobei zwei Entwicklungen besonders wichtig sind: Erstens die wachsende Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens und zweitens der Wandel des Selbst- und Aufgabenverständnisses von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung und anderen Feldern des Lernens. Aus dem Kursplaner, Kursleiter oder Lehrer klassischer Prägung wird tendenziell der Begleiter von Lernenden, der individuelle Lernprozesse ermöglicht und unterstützt.

Die Forderung, die Lernberatung weiterzuentwickeln und auszubauen, ist zwar nicht neu, aber aktuell in der Diskussion. So wurde am 28. Mai 2004 eine Entscheidung des Rats der Europäischen Union zur lebensbegleitenden Beratung in Europa beschlossen. Es geht um die „Entwicklung eines hochwertigen Bera-

tungsangebotes (...), das alle europäischen Bürger in jedem Lebensabschnitt in Anspruch nehmen können, um ihren Bildungs- und Berufsweg und die damit einhergehenden Übergangsphasen selbst zu gestalten“ (Rat der Europäischen Union 2004b, S. 8). Der Beratungsbegriff ist schwer trennscharf abzugrenzen. Denn Beratung reicht weit über die traditionellen pädagogischen Handlungsfelder hinaus und basiert auf unterschiedlichen Grundverständnissen. Die hier ausgewählten Publikationen beziehen sich auf Lernberatung allgemein sowie auf berufliche Weiterbildung und auf Grundschule.

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Thomann, Geri (2003): Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. In: Education permanente. H. 1, S. 40-43

Reimann, Christine (1997): Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main

Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Schneider Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler

Siebert, Horst (2001b): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Luchterhand, Neuwied

„Die Lernberaterin/der Lernberater berät und unterstützt die Lernenden bei der individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und deren Umsetzung in den Alltag (Transfer). Gemeinsam werden Ursachen für Lernschwierigkeiten gesucht, Lösungswege entwickelt und allenfalls modifiziert. Ziel ist immer die Verbesserung der Fähigkeit der Lernenden, über eigene Lernprozesse nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen. (...) Lernberatung wird eher als Beratung von Einzelnen in einem definierten Zeitraum verstanden, ‚lernbegleiten‘ lassen sich Gruppen und Einzelne über einen längeren Zeitraum hinweg (zum Beispiel während einer Ausbildung), wobei unter Lernbegleiter/innen manchmal auch Gruppenleiter/innen verstanden werden, welche neben Leitungsaufgaben auch Begleitungs-funktionen übernehmen.“ (Thomann 2003, S. 42f)

Für Kemper/Klein (1998) erwächst der zunehmender Beratungsbedarf aus dem Wechsel der Lehrerrolle vom Lehren zur Lernbegleitung. Am Beispiel eines Projekts mit Frauen im Rahmen der beruflichen Bildung entwickeln sie Methoden und Instrumente, die "in der Bildungspraxis den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik ebnen helfen" (Kemper/Klein 1998, S. 5). Didaktisch-methodische Prinzipien sind (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 39ff) hier: „Biographiebezug“, „Kompetenzorientierung“, „Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität“, „Reflexionsorientierung“, „Orientierung an Lerninteressen“ sowie „Transparenz und Partizipation“. Als Elemente der Lernberatungskonzeption im

Projekt „EUROPOOL“ wurden Lerntagebücher genutzt, Lernkonferenzen durchgeführt, ein „Lernquellenpool“ mit Lernressourcen eingerichtet und Feedback sowie Fachreflexion im Unterricht integriert (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 82-140).

Beratung bedeutet für Kemper und Klein, Lernende zu befähigen, Verantwortung für die Planung des eigenen Lernprozesses zu übernehmen und sie zur Gestaltung und Entscheidung über Inhalte und Ziele des eigenen selbstgesteuerten Lernens zu ermuntern. Der Beratungsbegriff, den Kemper und Klein verwenden, zielt auf eine Verbesserung der Selbstlernmanagementkompetenzen von Lernenden. Ein solcher Ansatz sei zwingend, denn in der Logik des selbstgesteuerten Lernens läge auch die Forderung begründet, eigene Lernprozesse zu realisieren, ohne in Abhängigkeit von Experten zu gelangen (Kemper/Klein 1998, S. 35ff.).

Reimann (1997) stellt ein spezifisches Thema, die Auseinandersetzung mit Ursachen des Analphabetismus, in den Mittelpunkt. Auch in der modernen wissensbasierten Gesellschaft sind Lesen und Schreiben unverzichtbare Kulturtechniken. Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter habe häufig seine Ursachen in der frühen Kindheit. Lernstörungen, schulisches Versagen und spätes Reagieren auf diese Symptome führten zu dem Phänomen des Analphabetismus, das die erwachsenen Analphabeten und Analphabetinnen in ihren Lebens- und Berufsmöglichkeiten massiv einschränke. Reimann versucht, Erfahrungen aus der Arbeit mit erwachsenen Analphabeten und Analphabetinnen auf Situationen in der Grundschule anzuwenden und zu übertragen. Sie untersucht Auswirkungen von Lernstörungen im Anfangsunterricht der Grundschule und entwickelt neue methodische und didaktische Gestaltungselemente für den Unterricht, um Analphabetismus zu verhindern. Sie empfiehlt, schulisches Lernen mit der realen Lebenswelt des Kindes zu verbinden, die Position des Kindes in der Familie zu stärken und das Kind insgesamt zum Lernen zu ermutigen. Für Lernberatung zuständig seien die Eltern, Lehrer und Lehrerinnen der Schule. Beide müssten jedoch auf ihre Aufgabe vorbereitet sein (Reimann 1999, S. 68 f.). Das Kind müsse den schwierigen Weg der Veränderung selbst gehen. Berater und Beraterinnen könnten es dabei lediglich begleiten. Vergleichbar sind die Empfehlungen von Kemper und Klein, die ebenfalls – allerdings mit Blick auf Erwachsene – die Selbstständigkeit der zu Beratenden betonen.

Aus dem Blickwinkel des Konstruktivismus befasst sich Siebert (2001b) mit Lernberatung. Er spricht sich gegen eine Professionalisierung der Lernberatung als eigenständiges Berufsbild aus. Allerdings hält er eine Kompetenzerweiterung pädagogischer Berufe um das Element Beratung für notwendig. Es genüge je-

doch nicht, nur die psychosozialen Dimensionen des Lernens in den Blick zu nehmen, sondern auch die fachlich-inhaltlichen Anforderungen müssten ernst genommen werden. Neben der kommunikativen Kompetenz, über die ein Berater verfügen muss – häufig seien die Wirkung nonverbaler Signale nachhaltiger als das gesprochene Wort –, ist auch die fachliche Kompetenz eine Voraussetzung für eine gelungene Beratung. Es kann nur jemand ein überzeugender Berater sein, wenn er auch als Lehrender seine Fachkompetenz unter Beweis gestellt habe. Ein kompetenter Lernberater muss nach Siebert (2001b, S. 138 f.) folgende Anforderungen erfüllen:

- Ein Lernberater sollte selber vielfältige Lernangebote als Teilnehmer erlebt und auch Lernschwierigkeiten erfahren haben.
- Berater sollten genau zuhören und beobachten können. Sie sollten nachprüfbar Beobachtungen mitteilen und mit Wertungen vorsichtig sein.
- Über Lernschwächen sollten möglichst keine allgemeinen Behauptungen aufgestellt werden, es sollten vielmehr gemeinsam konkrete Lernsituationen oder schriftliche Übungen besprochen werden.
- Nicht die Defizite seien entscheidend, sondern die Stärken der Erwachsenen. Diese sollten unterstützt werden, also bewusst gemacht und gefördert werden.
- Eine wichtige Aufgabe der Lernberatung sei Ermutigung zum Risiko: Lernende müssten etwas Neues auszuprobieren wollen, auch bereit sein, Fehler zu machen usw.
- Lernberater sollten sich als "critical friends" verstehen und diese freundliche Haltung auch verkörpern.

Die Publikation von Schiersmann und Remmele (2004) sei eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsberatung, wofür Berater/innen in Weiterbildungsberatungsstellen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Volkshochschulen und Großunternehmen befragt worden seien (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 17 auch S. 131)¹⁹. Die Verbindung zum Lebenslangen Lernen wird u.a. expliziert „Es bilden sich individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiographien heraus. Diese Entwicklung führt dazu, dass Beratung als personenspezifische Orientierungshilfe für die Auswahl ‚passender‘ Weiterbildungsangebote immer häufiger erforderlich ist“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 7). So habe die Untersuchung vor allem die personenbezogene Kompetenzentwicklungsberatung im Blick gehabt und vermerkt zur Lernberatung als intensive Reflexion des Lernprozesses (vgl. Schiersmann 2004, S. 12 nach Kemper/Klein 1998), dass es einen Vorsprung der bildungspolitischen Diskussion zur Praxis gebe und im Hin-

¹⁹ Zu der Beurteilung der Leistungen unterschiedlicher Anbieter siehe Stiftung Warentest 2004.

blick auf Selbststeuerung eine Veränderung des Selbstverständnisses sowie Fortbildung der Lehrenden notwendig wäre (vgl. Schiersmann 2004, S. 135).

4.7 Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens

Die seit der Mitte der 1990er Jahre verstärkt aufgekommene Diskussion um selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen führte zu der Erkenntnis, dass für den institutionellen Kontext weit mehr als methodische oder didaktische Fragen die Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen der beteiligten Akteure eine Rolle spielen. Einfluss gebend waren auch Entwicklungen der Gesellschaft mit ihren Werten, der Wirtschaft mit ihren Arbeitsprozessen und auch die mediale Entwicklung. Entsprechend entstand Ende der 1990er Jahre die Diskussion um neue Lehr- und Lernkulturen. Es geht auch um die lernförderliche Gestaltung des alltäglichen Umfeldes (z.B. der Betrieb als „lernende Organisation“). Durch eine solche neue Lernkultur sollen möglichst viele Menschen zum Lebenslangen Lernen ermutigt werden.

Das Thema „Neue Lernkulturen“ wird seit Ende der 1990er Jahre in der Erwachsenenbildung breiter diskutiert. Davor wies Faulstich 1990 auf Grund der gesellschaftlichen Herausforderungen und Veränderungsimpulse (Bevölkerungsentwicklung, Technikprobleme, Organisation und Qualifikation in der Arbeit, Zeitstrukturen, Wertewandel) darauf hin, dass wir eine neue Lernkultur (vgl. Faulstich 1990) brauchen. Die Lernfähigkeit des Menschen solle zunehmend im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen: „Das Überleben im nächsten Jahrtausend wird nur dann möglich sein, wenn sich Individuum und Gesellschaft in einem Maße als lernfähig erweisen, welches eingefahrene Verhaltensmuster durchbricht“ (Faulstich 1990, S. 38). Von einer erforderlichen Veränderung der Lern-Kultur spricht Faulstich, weil die Gesamtheit der menschlichen Lebensweise, sich zu verschieben scheine und damit auch veränderte Bedingungen für Lernen entstünden (vgl. Faulstich 1990, S.9).

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt

Brödel, Rainer (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenpädagogisches Problem. In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 181-192

Dohmen, Günther (1999a): Lebenslanges Lernen – neue Perspektiven für die Weiterbildung. Blatt 5.170. Oktober 1999 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied

Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. Lexika-Verlag, München

- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2001a): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Band 10. Bonn
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd: Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 233–270
- Nuissl, Ekkehard (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 176–178
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin, S. 81–143

Faulstich stellte 1990 unter dem Stichwort „LernKultur 2006“ Beiträge von Autoren zusammen, die Veränderungen in ihren Tätigkeitsfeldern nachgingen, um zu untersuchen, was diese Institutionen aus ihren jeweiligen Bedingtheiten heraus für die Gesellschaft der Zukunft leisten könnten.

Arnold und Schüßler fokussierten 1998 mit ihrer Empfehlung von Konzepten eines lebendigeren Lernens auf „...ein Lernen, welches nicht vornehmlich inhaltliche Ziele verfolgt, sondern auch professioneller der Entwicklung von methodischen und sozialen Kompetenzen und der Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden dient“ (Arnold/Schüßler 1998, S. VII). Sie leiten die Erfordernis eines Lernkulturwandels her, identifizieren Triebkräfte und Formen des Lernkulturwandels und schließen mit Visionen einer neuen Lernkultur.

Der von Heuer/Botzat/Meisel (2001) herausgegebene Band geht der Frage nach, wie das Weiterbildungssystem und die Organisation der Weiterbildung durch neue Lernarrangements auf die technisch-medialen Entwicklungen, veränderte Qualitätsansprüche und erhöhte Anforderungen an die selbstverantwortliche Steuerung des individuellen Lernprozesses bei gleichzeitig zunehmenden Finanzierungsproblemen reagiere. Ausgehend von der These, dass sich das „Lehren“ in seinen unterschiedlichen Ausprägungsformen pluralisieren und ausdifferenzieren müsse, wenn sich das Lernen der Erwachsenen pluralisiere, analysieren sie Trends und Konsequenzen für die Organisations- und Personalentwicklung. Eine Reihe von Autoren liefert Beiträge zu relevanten Aspekten und Fragestellungen auch in Bezug auf das Lehrpersonal. Eine für die Publikation durchgeführte empirische Studie (Gieseke/Käpplinger 2001) ermittelt überdies erneut, wie die neuen Anforderungen an das Lernen das Lehren in der Weiterbildung verändern. Dabei zeige sich, dass einerseits digitale Medien eine wichtige Rolle für die Praxis spielten, dass andererseits aber vor allem hoch differenzierte Konzepte erforderlich würden, die den Lernenden in möglichst vielfältiger Form Lernanregungen, Lern-

zugänge und Lernunterstützung böten. Durch veränderte Interaktionsformen und Unterstützungsleistungen gelte es, stärker jedes einzelne Individuum zu berücksichtigen.

Die Empfehlungen des Forum Bildung stützen sich überwiegend auf die Erfahrungen aus dem Schulbereich, es wird jedoch darauf hingewiesen, dass sie in der Regel auch für die anderen Bildungsbereiche gälten. Als Empfehlungen werden ausgesprochen:

- Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen;
- Lernende sollten lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und Konsequenzen daraus zu ziehen;
- Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen;
- Die sinnvolle Einbindung der neuen Medien durch neue pädagogische und didaktische Konzepte;
- Erwerb überfachlicher Kompetenzen fördern;
- Häuser des Lernens schaffen;
- Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld, um Lernprozesse in der Lebenswelt zu unterstützen und mit der formalen Bildung zu verknüpfen – Einbeziehen der Lebenswirklichkeit der Lernenden;
- Stärkung der Führungs- und Management-Kompetenz, da die Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur wesentlich von der Leitung einer Bildungseinrichtung abhängt;
- Die möglichst gute individuelle Förderung der Lernenden solle im Mittelpunkt der neuen Lern- und Lehrkultur stehen;
- Lehrende müssten sich am Aufbau einer neuen Lern- und Lehrkultur intensiv beteiligen;
- Eltern müssten sich ebenso ihrer Mitverantwortung bewusst sein. (vgl. Forum Bildung 2001a, S. 9–28).

Alle genannten Publikationen konzentrieren sich auf die Frage, wie durch eine veränderte Lehrkultur eine neue Lernkultur entstehen kann. Die Thematik wird somit auf den institutionellen Kontext bezogen, Auswirkungen auf den außerinstitutionellen Kontext werden jedoch ausdrücklich intendiert.

Auf diesen außerinstitutionellen Kontext bezieht Weinberg seine Überlegungen. Nach Klärung der Begriffe „Lernen“, „Lehren“, „Kultur“ und „Lernkultur“ skizziert er Umriss zukünftiger Lernkulturen. Die Bildungsinstitutionen hätten in diesem Zusammenhang eine konstitutive Rolle. Für Weinberg kann die Pluralisierung der Lern- und Handlungsfelder jedoch „...nicht einfach als Ausweitung bisher bestehender institutioneller Lehr-Lern-Kontexte begriffen werden“ (Weinberg 1999, S. 115), vielmehr sei der lebenspraktische Zusammenhang und die Eigendynamik sozialen Handelns als Ausgangspunkt zu charakterisieren. Auf Grund der zu-

nehmenden Möglichkeit, Orte und Zeiten des Lernens frei zu wählen, sieht Weinberg die Notwendigkeit der regionalen Vernetzung und des Sichtbarmachens des in einer Region vorhandenen Kompetenzpotenzials. Solche „...Netzwerke regionaler Lernkultur hätten folgendes zu tun:

- Bestandsaufnahme und Bekanntmachen der in der Region vorhandenen Lern- und Handlungsfelder,
- Beratung von Initiativen und Gruppen, die etwas neues anfangen oder das bereits Begonnene weiter voranbringen wollen,
- Beratung von Einzelpersonen,
- Beratung und Moderation von Institutionen, Gruppen und Initiativen, die stärker als bisher oder erstmalig kooperativ mit anderen tätig sein wollen.“ (Weinberg 1999, S. 133)

Diese Netzwerke sollten jedoch nicht nur aus Weiterbildungsinstitutionen bestehen. Zu integrieren seien vielmehr alle Gruppierungen, Initiativen und Institutionen, in denen es *auch* um Lernen und Wissenstransformationsprozesse geht.

Bei Popularisierung des Lernens geht es „um ein Bewußtmachen, was Lernen für die Menschen bedeutet, d.h. daß es nicht nur das lehrergeleitete unterrichtsartige Lernen gibt, das viele in der Schule so frustriert hat, sondern daß Lernen in einem umfassenderen Sinn nichts anderes ist als das natürliche menschliche Bemühen...“ (Dohmen 1999a, S. 6). „Je mehr es allen Menschen klar wird, daß ihr Lernen der Entwicklung bzw. Erweiterung ihrer Kompetenzen, Leitvorstellungen, Deutungsmuster und Verhaltensdispositionen dient und daß es ihnen praktisch hilft auf neue Situationsanforderungen (am Arbeitsplatz, in der Familie, in menschlichen Beziehungen, im Verkehr, in Freizeit und Urlaub, im Umgang mit Bürokratie und Medien etc.) angemessener zu reagieren, desto mehr wird lebenslanges Lernen als eine existenzielle Bedingung (...) anerkannt und kann dadurch ein positiveres Image bekommen.“ (Dohmen 1999a, S. 6).

Popularisierung, die heute in der Erwachsenenbildung verstanden werde als „der Anspruch, Formen zu entwickeln und zu finden, wie die Menschen am bestehenden Erkenntnisstand“ (Brödel 1999, S. 183) teilhaben können, habe in eben diesem Feld eine Tradition, die in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zur „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ zurückreicht. Brödel (1999) skizziert einige Popularisierungsstrategien: die Massenmedien, das „interaktive, entdeckende Lernen“ (Brödel 1999, S. 187) z.B. in Museen, die „Mischung aus Öffentlichkeitsarbeit und traditionellem Weiterbildungsangebot“ (Brödel 1999, S. 188) wie z.B. Aktionstage mit Schnuppercharakter, „öffentlich inszenierte Initiierungsstrategie“ (Brödel 1999, S. 188) wie die Lernfeste (vgl. auch Meyer 2001).

In den Überlegungen zu Marketing (vgl. auch Möller 2002) und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. auch von Rein, 2000) wird deutlich, dass der Lernende Bezugspunkt ist. Dies ist er/sie als „Teilnehmende/r“ aber auch als „Kunde/in“ in der „Rolle eines Menschen in der (potenziellen) Kaufsituation“ (Möller 2002, S. 19). Hier Bedarfe festzustellen oder zu erzeugen und Bedürfnisse zu wecken und manifest werden zu lassen (vgl. Nuissl 2003) sei Teil der Werbung für Bildungsangebote, diese „zu verbreiten und ins Gespräch zu bringen ... (als) Grundlage der Bildungsbereitschaft, die als kulturelle Dimension unabdingbar ist, um ‚Bildungskundschaft‘ zu erzeugen“ (Nuissl 2003, S. 178).

„Und so beinhaltet die von Günter DOHMEN geforderte „Popularisierung des Lernens“ (1999, S. 6) sowohl eine Imageaufbesserung des Lernens in der Bevölkerung durch entsprechende Propaganda- und Werbemaßnahmen als auch die Profilierung eines Lernverständnisses, das habituell und reflexiv über das bildungsbiographisch erfahrene ‚lehrergeleitete unterrichtsartige Lernen‘ (ebd.) hinausweist“ (Brödel 1999, S. 188) und weshalb in diesem Abschnitt sowohl Neue Lernkultur als auch Popularisierung des Lernens angesprochen wurde.

4.8 Chancengerechter Zugang

Der Grund für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Chancengerechter Zugang“ auf bildungspolitischer Ebene liegt in der wirtschaftlichen Veränderung und der damit einhergehenden gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die den Ausschluss verschiedener Personengruppen bewirkt. Als Antwort auf diesen Ausschluss gilt die Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen als demokratisches Postulat und ökonomische Notwendigkeit. Es sind in diesem Zusammenhang Studien durchgeführt worden, die ihren Fokus auf die Identifikation von Wirkungsfaktoren und benachteiligten Gruppen richten, die Basis für die Konzeption von effektiven Bildungsmaßnahmen ist.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Juventa, Weinheim, S. 198-208

Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. [online] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main <http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf> [Stand 04-03-02]

Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000a): Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_II_einzelergeb.pdf> [Stand 2004-03-01]

Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]

Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Knobloch, Brigitte/Montag, Stefanie/Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne". Leske & Budrich, Opladen

Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)

Friebel et al. (2000) stellen typische Muster der Bildungsgeschichte einer Generation dar, die Ende der 1970er Jahre im Rahmen der Bildungsexpansion allgemeinbildende Abschlüsse erworben habe und deren Berufsperspektive sich infolge von Ausbildungsstellenknappheit und Massenarbeitslosigkeit rapide verschlechtert habe. Anhand der Befunde, die das Ergebnis einer im Zeitraum von 1980 bis 1997 durchgeführten bildungsbiografischen Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne ist, werde zum einen die Verformbarkeit des Bildungsverhaltens als Folge veränderter sozialstruktureller Einflüsse erkennbar. Zum anderen werde die Kompetenz der Individuen, gesellschaftliche Einflüsse zu erkennen und zu bewältigen, transparent (vgl. Friebel et al. 2000, S. 401).

Bolder/Hendrich/Reimer stellten 1998 die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts vor. Ziel der Analyse war es, die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an die Individuen, sich stets weiterzubilden und der weitgehenden Akzeptanz dieser Verhaltenserwartung auf der einen und ihrer verhältnismäßigen Beachtung auf der anderen Seite, zu explizieren. Zudem sollten mögliche Wege aus der Weiterbildungsabstinenz aufgespürt und theoretisch begründet werden, die an den Kosten-Nutzen-Bilanzen der Abstinenzler ansetzen (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 198). Folgende Ergebnisse wurden ermittelt:

- Auf der Makroebene könnten Aussagen bezüglich der Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz gemacht werden. Eine Verstärkung der an die Erwerbssituation gebundene Segmentierung des beruflichen Weiterbildungsgeschehens sei besonders bei männlichen Erwerbspersonen festzustellen, während bei den Frauen weitere Faktoren wie allgemeine Schulbildung und moderne Lebensführung eine Rolle spielten (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 203).
- Auf der Mesoebene wird festgestellt, dass die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot abhängig sei von dem subjektiv für relevant erachteten Nutzen. Deshalb sollte aus Sicht der Autoren aufsuchende Bildungsarbeit eingesetzt werden, wenn man die Erwerbsnahen für berufliche Weiterbildungen gewinnen wolle.

- Die Forschung auf der Mikroebene des individuellen Akteurs und seiner Primärbeziehungen belege die Annahme, dass Individuen in einem Abwägungsprozess Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang gegenüberstellen, gewichten und als Grundlage ihrer Entscheidung heranzögen (vgl. Bolder/Hendrich/Reimer 1998, S. 205f.).

Aktuell hat die von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen in Auftrag gegebene Studie²⁰ „...in einer repräsentativen Befragung von Nichtteilnehmern an beruflicher Weiterbildung die soziodemographischen und beruflichen Merkmale dieser Gruppe im Hinblick auf ihren Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten...“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 11) analysiert. Da parallel auch Teilnehmende befragt worden sind, seien Unterschiede zwischen den Gruppen herauskristallisiert worden, um „...handlungsrelevante Ansatzpunkte für die Einbeziehung von Nichtteilnehmern in das Weiterbildungssystem zu gewinnen.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 11) Gearbeitet wurde mit einer multivariaten Analyse mit der schrittweisen Einführung von Merkmalen, womit deren Erklärungsgehalt und Auswirkung auf die Nichtteilnahme betrachtet werden könne.

Als „Ansatzpunkte für die Heranführung an lebenslanges Lernen“ wird der Fokus auf drei Zielgruppen empfohlen:

- „Schulisch und beruflich gering qualifizierte Arbeiter und Angestellte, die primär in einfachen und ausführenden Positionen beschäftigt sind. Ihre berufliche Position und Tätigkeit gibt weder den Erwerbsgruppen noch den beschäftigenden Betrieben Anlass für die Beteiligung an Weiterbildung. Sie haben auch selbst mehrheitlich kein eigenes Problembewusstsein für die notwendige Weiterbildung und verbinden damit auch nur geringe Nutzenerwartungen.
- Frauen, die eine Doppelbelastung von Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung tragen und deshalb Weiterbildung wegen der zeitlichen Inkompatibilität vernachlässigen (müssen).
- Eine spezifische Untergruppe der beiden vorangegangenen sind wiederum einkommensschwache Gruppen mit einem geringen Verteilungsspielraum und fehlender Investitionsbereitschaft.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 115).

Zum ersten Fazit ist aus den Ergebnissen weiter auszuführen, dass „Personen ohne Berufsausbildung (...) dreimal so häufig bei den Nichtteilnehmern vertreten wie in der Gruppe der Teilnehmer.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 3) und vor allem die Fertigungsberufe der Branchen Metall, Elektro, Bau-/Bauneben-/Holzberufe aber auch Berufe im Bereich Körperpflege, Gästebetreuung, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe weniger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 43f). Zudem sei „Berufliche Weiterbil-

²⁰ Band 5 der Schriftenreihe. Literaturangabe des Schlussberichts vom 28. Juli 2004, vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004c. Weil die Ergebnisse so differenziert und aktuell sind, erhält deren Darstellung hier etwas mehr Raum.

„...stark an Erwerbstätigkeit gekoppelt.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 55), so sei bei denjenigen die Teilnahme gering, die arbeitslos, geringfügig oder nicht beschäftigt seien (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 37) sowie Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben mit ausführenden Tätigkeiten (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 40).

Bei der Betrachtung des frauenspezifischen Erklärungsmodells sei die Anzahl der Kinder höchst signifikant für die Nichtteilnahme. „Je mehr Kinder im Haushalt leben, desto schwieriger wird es für Frauen, Weiterbildungsangebote wahrzunehmen. (...) Einen ‚Kindereffekt‘ (...) gibt es für Männer nicht“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58), es sei denn, sie seien allein erziehende Väter. Bei „...geringfügig Beschäftigten (...) nicht erwerbstätigen bzw. arbeitslosen Frauen“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 58) sei das Risiko der Nichtteilnahme höher. Nach den Gründen der Nichtteilnahme gefragt, spiele die Kinderbetreuung und die damit verbundenen Kosten als familiäre Ursache eine Rolle. Als Motivlage für die Nichtteilnahme wird gesagt, die Angebote würden nicht passen (45%), wobei zeitliche Kollisionen mit persönlichen oder familiären Verpflichtungen bestünden und Veranstaltungszeiten ungünstig seien.

Für das dritte Fazit ist das Ergebnis aussagekräftig, dass ein Haushaltsnettoeinkommen unter 1000 Euro und ebenso die Investitionsbereitschaft einen starken Einfluss auf die Teilnahme habe (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 55). Der Nutzen in Relation zu Kosten und Zeitaufwand sei ausschlaggebend, wobei als wichtiger Nutzen die beruflichen Chancen gesehen werden. Finanzielle Gründe für die Nichtteilnahme schließen sich hier an.

„Die Erfahrungen und Einschätzungen der aktuellen Nichtteilnehmer differenzieren signifikant nach ihrem früheren Weiterbildungsverhalten.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 103). Genauer wurde auch nach Lernerfahrungen (Vermittlungsformen, Lerngewohnheit, Nie-Teilnahme) gefragt. Hier sei zu sehen, dass der Gebrauch von Lehrmitteln (Bücher, Programme etc.) sehr unterschiedlich ist. „Die Nie-Teilnehmer stellen (...) in Bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eine besondere Klientel dar. Sie müssen offenbar zum Teil erst wieder an Lernprozesse herangeführt werden.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 105) Besonders arbeitsnahe Formen der Weiterbildung würden gewünscht (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 106). „Nichtteilnehmer nutzen den Computer sowohl beruflich als auch privat mehrheitlich selten oder nie.“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 107), so dass „die technischen Voraussetzungen für das Lernen mit Hilfe des PC bzw. Internets (...) bei den Nichtteilnehmern also im Regelfall nicht gegeben“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 108) seien. Nichtteilnehmende seien

darüber hinaus schlecht informiert über das Weiterbildungsangebot. Dies sind Ergebnisse im Hinblick auf die Gestaltung von Angeboten.

Brüning (2001) geht der Frage nach, warum sich trotz bereits vorhandener Maßnahmen keine signifikante Reduktion von Benachteiligung abzeichnen ließe. Neben der Operationalisierung des Terminus und der Darstellung struktureller Hindernisse der Weiterbildungsbeteiligung werden Vorschläge zur Herstellung von Chancengleichheit in der Weiterbildung formuliert sowie Forschungs- und Entwicklungsfragen zur Förderung benachteiligter Personengruppen entwickelt. Als durchgängiges Prinzip empfiehlt die Autorin für die Praxis die Integration von „Kompetenzansatz und Potentialanalyse“, „Lebensweltbezug und Lernen lernen“ sowie „Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien“ in Bildungsangeboten.

Das Forum Bildung konzentriert sich in ihrem Bericht zum Thema „Förderung von Chancengleichheit“ auf besondere Schwerpunkte und auf Schnittflächen zwischen Bildungsbereichen. Es verweist neben den behandelten Punkten auf weitere Bereiche wie „Zugang zu Medien“, „Soziale Unterschiede“ und „Regionale Unterschiede“, die Barrieren für die Durchsetzung von Chancengleichheit aufweisen (vgl. Forum Bildung 2000b, S. 63). Als Empfehlungen bezüglich des gesamten Bildungssystems werden genannt:

- Verbesserung des Zugangs zu Bildung und des Erwerbs von Bildung auf allen Ebenen;
- Individuelle Förderung durch Schaffung adäquater Rahmenbedingungen;
- Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern durch Abbau geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen in allen Bildungsbereichen;
- Förderung von Migrant/inn/en durch Verstärkung der interkulturellen Kompetenz des Bildungspersonals, Elternarbeit und Kooperation, Förderung der Mehrsprachigkeit und Ausbau des Deutschunterrichts, Verbesserung der Bildungsberatung in diesem Bereich;
- Finden und Fördern von Begabungen durch bessere Vorbereitung von Erzieherinnen hinsichtlich der Diagnostik, Stärkung von Zusatzangeboten, horizontale Vernetzungen;
- Frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule durch Transfer- und Beratungsstrukturen, Aufwertung/Reform der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen, enge Kooperationen, intensives Eingehen auf Unterschiede der Kinder;
- Berufsausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürften durch Konzeptentwicklung zur Vermeidung von Schulverweigerung, Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung dieser Gruppe, der Verzahnung von Förderinstrumenten und der Kooperation der Beteiligten;
- Qualifizierung junger Erwachsener ohne Beruf durch Schaffung eines Förderinstruments und Entwicklung einheitlicher Module zur Nachqualifizierung und Einführung eines Qualifizierungspasses (vgl. Forum Bildung 2000a, S. 7-20).

5 Lebenslanges Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente

Während in Kapitel 3 und 4 vor allem erziehungswissenschaftliche Literatur herangezogen wurde, geht es hier um eine Auswahl neuerer bildungspolitischer Dokumente europäischer und internationaler Organisationen²¹ mit Lebenslangem Lernen als wesentlichem Inhalt. Neben einer zusammenfassenden Darstellung der Texte, werden Kernaussagen im Zitat dokumentiert und der (historische) Kontext skizziert.

5.1 *Europarat*

Der Europarat (engl. Council of Europe, franz. Conseil de l' Europe), arbeitet auf die Stärkung der Demokratie und der Menschenrechte hin. Das Konzept der „Education permanente“ (vgl. Council of Europe 1970, siehe auch Kapitel 2) ist der Beitrag des Europarates zum Lebenslangen Lernen und zeige inhaltlich eine „sehr direkte Übereinstimmung zwischen den Organisationszielen und den Zielen, die durch das lebenslange Lernen erreicht werden sollen“ (Kraus 2001, S. 109). Auf der dritten Konferenz der europäischen Bildungsminister in Rom 1962 sei zum ersten Mal darauf hingewiesen worden (vgl. Grosjean 1994). Es gab eine so genannte konzeptionelle Phase von 1967 bis 1971 (vgl. Council of Europe 1978, S. 1; Kraus 2001, S. 58) an deren Ende das Kompendium aus 15 Studien (vgl. Council of Europe 1970), eine zugehörige Synopse (vgl. Council of Europe 1973)²² und die Publikation „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (vgl. Council of Europe 1971) standen. Der erste Teil dieser Publikation setzt sich mit individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen auseinander, bevor der zweite Teil auf Vorschläge für die Entwicklung des Bildungssystems zu einem System der Education Permanente eingeht. „Grundsätzlich sollen in der Education Permanente die Individuen, die selbstverantwortlich ihren Lernprozess gestalten sollen, im Mittelpunkt des Bildungssystems stehen“ (Kraus 2001, S. 63, vgl. Council of Europe 1971, S. 13ff.).

Das Thema ziehe sich durch die Jahrzehnte kultureller Zusammenarbeit (vgl. Grosjean 1994), es haben 25 Pilotexperimente von 1972 bis 1976 stattgefunden

²¹ und zwar Europarat (Abschnitt 5.1), OECD (Abschnitt 5.2), UNESCO (Abschnitt 5.3), Europäische Union (Abschnitt 5.4), und Weltbank (Abschnitt 5.5)

²² Eine Übersetzung (von E. Härting) ist abgedruckt in Heft 4 (1972) der „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (vgl. Council of Europe 1972)

(vgl. Council of Europe 1978, S. 1) und z. B. die zweite Resolution der „eighth session of the standing conference“ in Bern 1973 oder die erste Resolution der „ninth session of the standing conference“ in Stockholm 1975 bezieht sich direkt auf „éducation permanente“ und „recurrent education“. Heute ist Lebenslanges Lernen integriert in verschiedene Aktivitäten, darunter die Themen „Education for Democratic Citizenship“ (Partizipation, Integration) und Hochschulbildung (Zugang, Flexibilität), anhand derer aktuelle Dokumente und Aktivitäten vorgestellt werden.

5.1.1 Politische Bildung/Demokratieerziehung

Zwei Berichte aus dem langfristigen und themenübergreifenden Projekt „Education for Democratic Citizenship“ (seit 1997) weisen darauf hin, dass die Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft ein Lernprojekt für das ganze Leben sei (vgl. in Belanger 2000, S. 6 und Bîrzéa 2000, S. 15). Ein zusammenfassender Projektbericht (vgl. Bîrzéa 2000) des Projektleiters stellt Demokratieerziehung in den gesellschaftlichen Zusammenhang und zeigt auf, dass das Projekt aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens angegangen wurde, weil es im Hinblick auf die Lernformen (formal, nicht-formal, informell) und im Hinblick auf Lernen in mehreren Lebensphasen konzipiert worden sei (vgl. Bîrzéa 2000, S. 15). Zielgruppen seien sowohl Entscheidungsträger und politische Führung als auch Praktiker gewesen, für die z. B. Workshops, Studien, Themenberichte, Ausstellungen Internetpräsenzen, Pilotprojekte, Anhörungen und Training durchgeführt worden seien (vgl. Bîrzéa 2000, S. 18f). Auch die UNESCO und die Europäische Kommission seien einbezogen worden; vorangegangen sei z.B. das Projekt „Towards an active, responsible citizenship“ (vgl. Bogard 1993).

“Demokratieerziehung ist Lernen das ganze Leben hindurch, in allen Umständen und in jeder Form menschlicher Aktivität. Dies setzt voraus, dass Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft: das gesamte Leben jedes einzelnen Individuums dauert, zum Erwerb, Erneuerung, Aktualisierung und Vervollständigung einer Breite von Fertigkeiten führt, davon abhängt, erfolgreich an selbstgesteuerten Lernprozessen teilzuhaben und den Beitrag aller formalen, nicht-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten anerkennt.“ (Bîrzéa 2000, S. 34f., Übers. d. Verfasser)

Der Bericht der Konferenz in Warschau 1999 (vgl. Belanger 2000) stellte die Praxis ins Zentrum, wobei in drei Schritten gefragt wurde: Was meint Erziehung zur demokratischen Bürgerschaft? – Praktiken und Prozesse: Wie? Wer? Wo? – Ergebnisse und Zukunftspläne. Ein Absatz der Schlussfolgerungen lautet:

„Schöpferische Bürgerschaft ist der Schlüssel der Zukunft Europas, ein Schlüssel für Arbeitsbeschaffung, ein Schlüssel für Gesundheit, ein Schlüssel für die Umwelt, ein Schlüssel für Konfliktlösung. Es ist eine entscheidende Investition, die besser bekannt und mehr dokumentiert sein soll.“ (Belanger 2000, S. 35, Übers. d. Verfasser)

5.1.2 Lebenslanges Lernen in der Hochschulbildung

Im Dokument „Recommendation Rec(2002)6 of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning“ (vgl. Council of Europe 2002), die das Ministerkomitee am 15. Mai 2002 angenommen hat, wird den Regierungen der Mitgliedsstaaten empfohlen, in ihre Aktivitäten neue Prinzipien und Maßnahmen aufzunehmen und zu verbreiten. Hintergrund sei, dass der Europarat bereits vielerlei Aktivitäten durchführe, dass Lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle spiele und dass die benachteiligten und gleichzeitig bildungsfernen Gruppen besonders davon profitierten. Damit werde berücksichtigt, dass Lebenslanges Lernen eine besondere Herausforderung für die Hochschulbildung (hier: higher education) sei.

„Lebenslanges Lernen wird definiert als ein stetiger Lernprozess, der alle Individuen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter dazu befähigt, Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens und in unterschiedlichen Lernumgebungen – sowohl formal als auch informal²³ – zu erwerben und aufzufrischen, mit dem Ziel, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre Beschäftigungsmöglichkeiten zu maximieren und ihre aktive Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft zu unterstützen.“ (Council of Europe 2002, Übers. d. Verfasser)

Es werden für den Kontext von Hochschulbildung Aussagen systematisiert. So werden allgemeine, fördernde Prinzipien vertreten, Aussagen zur Studienangeboten und Qualifikationen getroffen, Akteure sowie Organisation und Finanzierung angesprochen. Wesentlich sind dabei Zugang, Flexibilität und unterstützende Bedingungen, die darauf zielen, „den veränderten Bedürfnissen Europäischer Bürger und den Arbeitsmarktanforderungen zu begegnen sowie alle Individuen dazu zu befähigen, sich aktiv in der Zivilgesellschaft zu beteiligen, die auf gemeinsamen demokratischen Werte basiert.“ (Council of Europe 2002, Übers. d. Verfasser)

²³ In diesem englischsprachigen Dokument werden die Lernformen in einer Dualität benutzt „both formal and informal“ - deswegen wurde in diesem Fall „informal“ übernommen.

Ein halbes Jahr davor fand in Paris im November 2001 eine Abschlusskonferenz des Projektes "Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: a New Challenge to higher Education" als Teilprojekt des Arbeitsprogramms "Policy and Practice for European Higher Education" statt. Durch die Berücksichtigung von sozialem Zusammenhalt und Gerechtigkeit in der Bildung solle Lebenslanges Lernen im Sinne des Europarats größeren Teilen der Bevölkerung die Chance bieten, von akademischer Bildung zu profitieren (vgl. Council of Europe 2001, 7). Der Konferenzbericht (vgl. Council of Europe 2001) enthält Expertenbeiträge u.a. zu den Themen: Lebenslanges Lernen als Herausforderung für die Lehrenden, Förderung und Partnerschaft für Gerechtigkeit.

5.2 OECD

Im Bereich Bildung steht für die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) die Steigerung der Effizienz und Effektivität der Bildungssysteme und von Bildungsmaßnahmen, aber auch die Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs aller zur Bildung im Zentrum der Aktivitäten der OECD. Sie legte 1973 „Recurrent Education“ (vgl. OECD 1973) als Konzept – entwickelt seit 1968 (vgl. Tuijnman 1996, S. 99) – vor, das einen deutlichen Bezug zum Humankapitalansatz habe (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 99f., Kraus 2001, S. 89ff.). „Recurrent Education wird dezidiert als Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in der individuellen Biografie eingeführt.“ (Kraus 2001, S. 96, vgl. auch Tuijnman 1996, S. 100, Tuijnman/Boström 2002, S. 100) „Das Ziel von Recurrent Education war die Modifikation des Bildungssystems, so dass der Zugang zu formalen Bildungsprozessen für jeden das ganze Leben möglich werden könnte“ (Tuijnman/Boström 2002, S. 99, Übers. der Verfasser). Bildungspolitische Ziele sollen durch periodischen Wechsel von formalen Lernprozessen (weiterführenden Bildungsgängen) und anderen Aktivitäten (vor allem Erwerbsarbeit) (vgl. Abschnitt 2.1) erreicht werden.

Sowohl diese als auch die Publikation von 1996 (vgl. Abschnitt 5.2.1) repräsentieren als veröffentlichte Diskussionsvorlagen für Konferenzen der OECD den Diskurs der Organisation. Aktuell beziehe sich das Konzept des Lebenslangen Lernens der OECD nicht mehr nur auf „periodische“ Ausbildung oder Erwachsenenbildung, sondern auf alle Lernanstrengungen eines Lebens (vgl. OECD 2004, S. 1). Dabei expliziert die OECD z.B. beim Thema Finanzierung (vgl. Abschnitt 5.2.2) nach wie vor (vgl. Tuijnman 1996, S. 101, Kraus 2001, S. 90f.) die Verflochtenheit von Lebenslangem Lernen mit Systemen und Politikbereichen oder

setzt spezifischere Themen wie z.B. Lernansätze damit in Verbindung (vgl. Abschnitt 5.2.3).

5.2.1 Lifelong Learning for All

Die Publikation dieses Titels (vgl. OECD 1996) steht im Zusammenhang mit dem Treffen des Erziehungskomitees auf Ministerebene 1996. „Das gesamte Dokument umfasst mit dem ‚Background Report‘ (S. 25-246) und den ‚Issues for Discussion‘ (S. 15-19) sowohl die Materialien, die zur Vorbereitung des Treffens erarbeitet wurden, als auch mit dem von den Ministern verabschiedeten Kommuniqué (S. 21-24) die Ergebnisse des Treffens.“ (Kraus 2001, S. 98). Der Hintergrundbericht deckt acht Themenbereiche ab: allgemeine gesellschaftliche und Entwicklungen im Bildungssystem, Ziele, Hindernisse und Strategien; Überlegungen zu den Grundlagen; Übergänge zwischen Lebenslangem Lernen und Arbeit; Rolle der Regierung; Allgemeine Ziele und Standards; Finanzierung Lebenslangen Lernens.

Das Konzept wird folgendermaßen beschrieben: „Die neue Vorstellung unterstreicht Lebenslanges Lernen und geht darüber hinaus, Erwachsenen eine zweite oder dritte Chance zu geben. Sie umfasst vielmehr individuelle und soziale Entwicklungen jeder Art und in allen Konstellationen – formal (in Schulen, berufsbezogen, im tertiären Bereich sowie in Weiterbildungseinrichtungen) und nicht-formal (zu Hause, am Arbeitsplatz und in sozialen Gruppen). Der Zugang ist systemweit und stellt Wissensstandards und Fertigkeiten in den Mittelpunkt, die alle Menschen unabhängig vom ihrem Alter benötigen. Er betont die Notwendigkeit, alle Kinder in einem frühen Alter auf Lernen über die gesamte Lebenszeit hinweg vorzubereiten und dazu zu motivieren, und richtet Bemühungen darauf sicherzustellen, dass allen Erwachsenen – beschäftigt oder nicht beschäftigt –, die umschulen oder ihre Fähigkeiten auffrischen bzw. anreichern müssen, die Möglichkeiten dazu gegeben werden. In diesem Sinne ist Lebenslanges Lernen darauf gerichtet, mehreren Zielen zu dienen: persönliche Entwicklung zu unterstützen, was die Zeit außerhalb von Erwerbsarbeit einschließt; demokratische Werte zu stärken; soziales Leben in der Gemeinschaft zu kultivieren; soziale Zusammenhalt aufrecht zu erhalten sowie Innovation, Produktivität und wirtschaftliches Wachstum zu fördern.“ (OECD 1996, S. 15; Übersetzung der Verfasser).

Im Treffen auf Ministerebene einigte man sich auf vier Schwerpunkte zur Umsetzung Lebenslangen Lernens:

- Grundlagen (in den ersten Lebensjahren) stärken (vgl. S. 21),

- Übergänge zwischen Arbeitswelt und Lernprozessen ermöglichen (vgl. S. 22),
- Rollen von Partnern und Regierungen überdenken (vgl. S. 23),
- Anreize für Investitionen in Lebenslanges Lernen schaffen (vgl. S. 23).

Bei einer Tagung der OECD Bildungsminister am 3.–4. April 2001 wurde im Kommuniqué dieses Programm bestätigt. In der Randspalte wird folgendermaßen zusammengefasst: „(...) Die Perspektive des lebensbegleitenden Lernens hat sich als nützlich erwiesen bei der Konzipierung von Maßnahmen für die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter, die schulische Bildung, den Übergang von der Erstausbildung zum Arbeitsleben und Lernmöglichkeiten für Erwachsene. (...) Wir legen heute eine Agenda für die künftige Arbeit mit der OECD fest und halten die Zusammenarbeit mit anderen für dringend notwendig, um über Strategien nachzudenken, mit deren Hilfe das Human- und Sozialkapital sowie dessen Beitrag zur Nachhaltigkeit des Wirtschaftswachstums und zur gesellschaftlichen Entwicklung gestärkt werden könne, festzustellen, welche Kompetenzen der Einzelne benötigt und wie deren Entwicklung am besten sichergestellt werden kann, zu untersuchen, auf welche Weise allgemeine und berufliche Bildung das Leben in der Gemeinschaft fördern können, und Wege zu sondieren, wie Lehrer und Schulen ihrem Bildungsauftrag anders und wirksamer gerecht werden könnten. Nach unserer Vision sollen das Kompetenzniveau erhöht und die Kompetenzen sozial gerechter verteilt werden.“ (OECD 2001a, S. 2-7).

5.2.2 Ko-Finanzierung Lebenslangen Lernens

Es wurde auf dem Treffen auf Ministerebene 2001 auch betont, dass es wichtig sei, Ausgaben für die Förderung Lebenslangen Lernens (verteilt auf mehrere Parteien) als Investitionen in die Zukunft zu begreifen und diese zu erleichtern (vgl. OECD 2001a, S. 7). In den Politikanalysen „Education Policy Analysis“ (vgl. OECD 2003a) wird dieses Thema als vierter Teil aufgegriffen. Lebenslanges Lernen als zentrale Strategie für den Übergang in die Wissensgesellschaft zu verwirklichen stehe vor der Herausforderung, zeitlich und finanziell begrenzte Ressourcen für das Lernen Erwachsener zu mobilisieren (vgl. OECD 2003a, S. 82). Es wird untersucht, welche Faktoren die Kosten und die Rendite von Bildungsinvestitionen für Individuen, Arbeitgebern, Regierungen beeinflussen (vgl. OECD 2003, S. 84-92; Wurzburg 2003, S. 7-16). Investitionen in die Humanressourcen sollen sich rechnen, und zwar unter zwei Aspekten: Zum einen sollen die eingesetzten Mittel ausreichen, um die tatsächlichen Kosten zu decken („economic sustainability“). Zum anderen solle heute investiert werden, für etwas, was in der Zukunft Erträge bringt („financial sustainability“) (vgl. Wurzburg 2003, S. 3 und

OECD 2003, S. 82). Die OECD verfolgt den Ansatz, die Kosten zwischen mehreren Beteiligten aufzuteilen (Ko-Finanzierung) und regt den Diskurs in diese Richtung an. Vom 8.–10. Oktober 2003 fand die Konferenz „Policies to strengthen incentives and mechanisms of co-financing lifelong learning“ der OECD und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)²⁴ statt, die das Thema der Politikansätze zur Ko-Finanzierung diskutiert hat. Bildungspolitische Dokumente und Programme von Deutschland sowie Konzepte von Sozialpartnern und Betrieben wurden in dem Bericht des BMBF für die OECD für diese OECD-Konferenz dargestellt. Mit dem Ziel einer „realen Verknüpfung lebenslanger Lernprozesse“ (BMBF 2003c, S. 7) seien mehrere Ebenen des Bildungssystems bedeutsam. Es ginge darum, „die Schaffung von stabilen und nachhaltigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen“ (BMBF 2003c, S. 68) in Struktur verbessernden und Struktur bildenden Prozessen zu fördern.

Die Schlussfolgerungen der Konferenz (vgl. OECD/BMBF 2003a und 2003b) in ihren Kernbotschaften der Konferenz sind:

1. „Lebenslanges Lernen nützt den Menschen, der Wirtschaft und dem Staat.
2. Zur Unterstützung von Finanzierungsprogrammen des Lebenslangen Lernens ist es notwendig, kohärente Strategien zu verfolgen, um diese erfolgreich zu entwickeln ist ein gesamtstaatlicher Ansatz notwendig.
3. Die Finanzierungsprogramme des Lebenslangen Lernens müssen so angelegt werden, dass sie die Nachfrage- und Wahlmöglichkeit sowie die Mobilität des Individuums stärken.
4. Zusätzliche Bildungsinvestitionen sind notwendig. Öffentliche Hand, Unternehmer und Individuen sind gemeinsam verpflichtet, in Bildung zu investieren.
5. Die Konferenz unterstreicht die Aussagen für die nationale und internationale Diskussion von Bildungsministerien gemeinsam mit Wirtschafts-, Arbeits- und Finanzministerien.“ (OECD/BMBF 2003b)

5.2.3 Lernen Lernen

Der Bericht der OECD „Das Lernen lernen. Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen.“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004) untersucht die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 auf die Frage hin, inwieweit Schüler und Schülerinnen in verschiedenen Ländern und bestimmte Schülergruppen innerhalb der Länder Eigenschaften als Lernende erworben

²⁴ Literaturangabe des Schlussberichts vom 28. Juli 2004, vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004c

haben, die für Lebenslanges Lernen notwendig seien (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 80).

Die Analyse ergebe, dass „zwischen Lernansätzen und den messbaren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler ein enger Zusammenhang besteht“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 3). Lernstrategien, Vertrauen und Motivation in eigenen Lernfähigkeiten erhöhten die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler und Schülerinnen zu Lernenden werden, die über Selbstvertrauen und über die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verfügten, so Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar (2004, S. 3). Weiterhin zeigt die Studie Unterschiede beim Lernzugang zwischen verschiedenen Gruppen auf, so zwischen Mädchen und Jungen und Schülern mit mehr oder weniger günstigem sozialen Hintergrund (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 60).

Aus diesen Ergebnissen könne abgeleitet werden, wie Bildungssysteme gezielt verschiedene Schülergruppen bei der Entwicklung zu effektiveren Lernern unterstützen können (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 3). „Aus einer Unterrichtsperspektive heißt das, dass effektive Lernmethoden, namentlich Zielsetzung, Strategiewahl sowie Kontrolle und Evaluierung des Lernprozesses durch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die Lehrerschaft gefördert werden könne und sollten.“ (Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 84) Weiterhin bestehe Handlungsbedarf, Formen zu ermitteln, mit denen Schüler und Schülerinnen mit schwächeren Lernmerkmalen identifiziert werden können, und Bedarf nach Entwicklung geeigneter Instrumentarien und adaptiver Forderung. Hieraus könnten Implikationen für die Lehrerbildung und für kontinuierliche berufliche Weiterbildung resultieren (vgl. Artelt/Baumert/Julius-McElvany/Peschar 2004, S. 82 ff.).

Die (Vor-)Studie von Behringer/Coles (2003), die Indikatoren entwickelt, mit denen man herausfinden könne, wie Qualifizierungssysteme (als Lernprozesse einer gewissen institutionalisierten Form mit Elementen wie Abschlüssen, Punktsystemen, typischen Lernwegen) miteinander zu verbinden sind, geht eher auf das Bildungssystem ein. Es wurde ein Modell mit 11 Komponenten und 63 Sub-Komponenten (Behringer/Coles 2003, S. 7) innerhalb eines Modells erarbeitet, das die Qualifizierungssysteme als unabhängige und Lebenslanges Lernen als abhängige Variable behandeln (vgl. Behringer/Coles 2003, S. 10) mit einer vorläufig unausgearbeiteten aber problematisierten Zwischenstufe der Kopplungsmechanismen zwischen den Variablen. Daraus wird auch ersichtlich, dass die OECD das Konzept des Lebenslangen Lernens systemisch verwendet und mit anderen Themenbereichen verknüpft.

Dem Ansatz der Zusammenarbeit von Akteuren unterschiedlicher Ebenen und Bereiche ist die OECD auch mit Fallstudien von „Learning Cities and Regions“ nachgegangen, wie sie bei einer Konferenz in Melbourne im Herbst 2002 vorgestellt wurden. Dabei geht es um die Verbesserung der Wirtschaft einer Region durch wissensbasierte Vernetzung (vgl. OECD 2001b).

5.3 UNESCO

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) „ist laut Verfassung mit der Aufgabe betraut, die internationale Zusammenarbeit auf den Gebieten Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Informationswesen in der Funktion der Friedenssicherung und der Mehrung des allgemeine Wohlstandes der Menschheit zu fördern. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind beispielsweise im Bildungsbereich die Bekämpfung von Analphabetismus oder auch die Wahrung des ‚Weltkulturerbes‘“ (Kraus 2001, S. 119f).

Eine von 12 Prioritäten, die im Laufe des von der UNESCO ausgerufenen Internationalen Jahrs für Erziehung 1970 formuliert wurden, war das Konzept des Lebenslangen Lernens (vgl. Giere 1996, S. 156)²⁵. 1971 wurde eine Kommission unter dem Vorsitz des ehemaligen französischen Bildungsministers Edgar Faure eingesetzt (vgl. Giere 1996, S. 156, Kraus 2001, S. 72f., Tuijnman/Boström 2002, S. 95). Im so genannten Faure-Bericht (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973) habe „Lifelong Education“ weniger mit einem Bildungssystem als mit einem philosophischen Prinzip in Bezug auf Bildungsorganisation zu tun (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 95); der Titel „Wie wir leben lernen“ verweist darauf. Mit dem Konzept sei das Zukunftsprojekt verbunden, das real werde, wenn „das Lernen sich sowohl durch seine Dauer als auch durch seine Vielschichtigkeit auf das ganze Leben ausweitet und Sache der ganzen Gesellschaft und ihrer erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Mittel ist“ (Faure/Herrera/Kaddoura 1973, vgl. auch Kraus 2001, S. 75).

Sowohl in der Erarbeitung (von der UNESCO eingesetzte Kommissionen) als auch inhaltlich gibt es Parallelen des Faure-Berichts zum Delors-Bericht (UNESCO 1997, siehe Abschnitt 5.3.1) indem Bildung und Erziehung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang immer auf Lebenslanges Lernen bezogen werde (vgl. Kraus 2001, S. 73f., Knoll 1998, S. 42).

²⁵ Die 15 Studien des Europarats (vgl. Council of Europe 1970) tragen den Titelzusatz „A contribution to the United Nations' International Education Year“.

Die UNESCO bearbeitet heute sowohl mit Berichten (vgl. z.B. Medel-Añonuevo,/Ohsako/Mauch 2001) und Studien aber auch mit Konferenzen und einer regelmäßigen Bibliographie (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1973ff) das Thema Lebenslanges Lernen und fungiert so auch als Plattform für den Diskurs (vgl. Tuijnman/Boström 2002, S. 94). (vgl. <http://www.unesco.org>; <http://www.unesco.org/education/uie/>)

5.3.1 Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum (Delors-Bericht)

Dieser Bericht erschien 1996, die deutschsprachige Ausgabe 1997 (vgl. UNESCO 1997). Zur Verbindung dieser Publikation mit dem Untertitel „UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert“ (auch Delors-Bericht) zum Faure-Bericht (vgl. Faure/Herrera/Kaddoura 1973): „Seine Empfehlungen (die Empfehlungen des Faure-Berichts) sind immer noch relevant, denn im 21. Jahrhundert ist jeder einzelne gefordert, größere Eigenständigkeit und Urteilsvermögen zu zeigen, das mit einer stärkeren persönlichen Verantwortung einhergeht, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen. Unser Bericht betont eine weitere Forderung: Keines der Talente, die in jedem Menschen wie ein verborgener Reichtum schlummern, darf ungenutzt bleiben“ (UNESCO 1997, S. 19), womit die Vorstellung des „mündigen Bürgers“ und „Chancengleichheit“ verbunden ist.

Der Bericht enthält drei Teile: Im ersten Teil „Perspektiven“ (S. 31-70) werden der Übergang von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft thematisiert, die Notwendigkeit zu umfassender demokratischer Partizipation formuliert und wirtschaftliches Wachstum mit dem Ziel menschlicher Entwicklung verbunden. Im zweiten Teil „Prinzipien“ (S. 73-96) werden Form und Inhaltswandel des Lernens und die Art, Wissen zu erwerben, behandelt. In „Orientierungslinien“, einem dritten Teil (S. 99-169), werden eine vertikale Achse des Lernens von der Grundbildung bis zur Universität gebildet, das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden thematisiert und die Bildung für internationale Kooperationen geöffnet.

Ein Abschnitt des Buches widmet sich explizit dem Lebenslangen Lernen (vgl. UNESCO 1997, S. 85-98). In diesem Abschnitt wird betont, dass Lebenslanges Lernen eine der wichtigen Antriebskräfte moderner Gesellschaften sein werde. Lebenslanges Lernen wird als Kontinuum des Lernens bezeichnet, das sich mit dem Verlauf des eigenen Lebens entfalte und die gesamte Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Anforderungen und Potenzialen einbeziehe. Der UNESCO-Bericht rückt die Bildung insgesamt ins Zentrum der Gesellschaft und versteht dabei die Konzeption des Lebenslangen Lernens als einen wichtigen Teilaspekt des Bildungsganzen.

Ein trennender Unterschied zwischen "kulturell orientierter" und "wirtschaftsbezogener" Bildung ist im UNESCO-Bericht nicht erkennbar; es wird aber auch keine Rangfolge der zu erreichenden Ziele gebildet. Die UNESCO setzt auch in ihrem Bericht von 2001 (Medel-Añonuevo/Ohsako/Mauch 2001) einen Schwerpunkt auf Kultur und Interkulturalität (Medel-Añonuevo/Ohsako/Mauch 2001, S. 17).

5.3.2 CONFINTEA V – Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter und Agenda für die Zukunft

Indem Erwachsenenlernen in die Leitidee des Lebenslangen Lernens konsequent integriert wird (vgl. Gerlach 2000, S. 145), stellen die schlussfolgernden Ergebnisse der internationalen Konferenz CONFINTEA V in Hamburg 1997, unterteilt in „Hamburger Deklaration“ und „Agenda für die Zukunft“ (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1998) ein bildungspolitisches Dokument dar, in dem sich ein pragmatischer Ansatz findet (vgl. Gerlach 2000, S. 149f).

In 27 Punkten werden Ziele und Voraussetzungen, Kontexte sowie z.B. ein kooperativer Ansatz des Lebenslangen Lernens formuliert. Dabei werden Verbindungen zu anderen nicht auf Erwachsene bezogenen Bildungsstufen aufgezeigt und informelles und nicht-formales Lernen einbezogen; hier wird speziell auch auf eine wichtige Rolle der Grundbildung und auf das Recht auf Bildung und Recht auf lernen (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 5) verwiesen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz „erklären feierlich, daß alle Parteien die Umsetzung dieser Deklaration und der Agenda für die Zukunft sorgfältig weiterverfolgen werden, wobei sie ihre jeweiligen Zuständigkeiten klar voneinander abgrenzen, zusammenarbeiten und einander ergänzen werden. Wir sind entschlossen, sicherzustellen, daß lebenslanges Lernen im beginnenden 21. Jahrhundert größere Bedeutung erlangt.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 9)

Die „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter“ greift eingangs Entwicklungen, Konferenzen und die UNESCO-Berichte auf, gruppiert in einem Kern Zielsetzungen und Schritte um 10 Themen. Diese Themen sind:

- „Lernen im Erwachsenenalter und Demokratie: die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts
- Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Qualität des Lernens im Erwachsenenalter
- Sicherstellung des universalen Rechts auf Alphabetisierung und Grundbildung

- Lernen im Erwachsenenalter, Gleichberechtigung der Geschlechter und Stärkung der Frauen
- Lernen im Erwachsenenalter und die Veränderungen in der Arbeitswelt
- Lernen im Erwachsenenalter in Bezug auf Umwelt, Gesundheit und Bevölkerungsentwicklung
- Erwachsenenbildung, Kultur, Medien und neue Informationstechnologien
- Lernen im Erwachsenenalter für alle: das Potential unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen
- Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens im Erwachsenenalter
- Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit und Solidarität.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 1998, S. 13f)

Im Zwischenbericht von Confintea V (vgl. UNESCO – Institut für Pädagogik 2003), der Ergebnis einer Konferenz in Bangkok im September 2003 war, werden die weltweiten Entwicklungen nach der Hamburger Konferenz analysiert und dabei Unterschiede zwischen den Staaten herausgearbeitet. Dabei sei das Verständnis von Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen sowie die zugehörigen politischen Diskurse, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen unterschiedlich. Es wird auch beschrieben, dass der Mangel an Daten zur Erwachsenenbildungsteilnahme und unterstützenden Strukturen ein Problem sei, um über Qualität und Weiterentwicklung zu berichten (vgl. S. 12ff.).

Die Konferenz mündet in den Forderungen: „Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen in alle Entwicklungsinitiativen aufzunehmen (...), kommunale Entwicklungsansätze zu fördern (...), umfassende Politiken und konkrete Maßnahmen (für benachteiligte Gruppen) (...) zu ergreifen, Erwachsenenlernen als Investition zu begreifen (...), Erwachsenenlernen stärker finanziell zu fördern (...), zu akzeptieren, dass der Einsatz für Lebenslanges Lernen notwendige Antwort auf Globalisierung, lokale Entwicklung und persönliche Selbsterfüllung ist, Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene (...) zu integrieren, die CONFINTEA V Empfehlungen, (und andere UNESCO Empfehlungen) in die Perspektive Lebenslangen Lernens aufzunehmen.“ (UNESCO – Institut für Pädagogik 2003, S. 19f., Übers. d. Verfasser)

5.4 Europäische Union

Europäische Identität und Beschäftigungsfähigkeit sind Kernbegriffe, die sich im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995) niederschlagen. „In der kognitiven Gesellschaft ist das lebenslange Lernen Realität“ (Kraus 2001, S. 68). Zusammen mit einem weiteren Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforde-

rungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (vgl. Europäische Kommission 1994) und dem „Europäischen Jahr Lebenslangen Lernens“ 1996 stehen die Publikationen am Beginn der Aktivitäten der Europäischen Union. Das thematische Spektrum des Weißbuches von 1995 ist sehr breit, wobei der Bezugspunkt der Argumentation die erfolgreiche wirtschaftliche Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten ist (vgl. Europäische Kommission 1995, S. 2, 7, 38, Kraus 2001, S. 65ff.)

Nach 1996 folgen mehrere Dokumente zum Lebenslangen Lernen (vgl. Abschnitt 2.2). Sie sind Motor für die Gestaltung und Unterstützung der bildungspolitischen Diskussion zum Lebenslangen Lernen in den Mitgliedsstaaten. Bildungspraktisch wird Lebenslanges Lernen durch den Europäischen Sozialfonds sowie die bildungspolitischen Programme wie Leonardo da Vinci und Socrates mit seinen Unterprogrammen gefördert.

5.4.1 Memorandum über Lebenslanges Lernen

Dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (vgl. Europäische Kommission 2000), ein Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, das im Oktober 2000 veröffentlicht wurde, waren die Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom Europäischen Rat in Lissabon am 23. und 24. März vorangegangen. Inhaltlicher Hintergrund der Entwicklung von sechs Botschaften für den Konsultationsprozess lagen z.B. in den Erfahrungen des Europäischen Jahr zum Lebenslangen Lernen 1996 (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 4).

Eingangs geht der Text auf globale Veränderungen zur Wissensgesellschaft mit den europäischen Bürger/innen als Hauptakteure ein. Da es die Menschen seien, die Entwicklung tragen, wird das individuelle, kontinuierliche Lernen über die Lebenszeit sowie die „Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen“ (Europäische Kommission 2000, S. 10) als „lebensumspannendes ‚Kontinuum‘ des Lernens“ (Europäische Kommission 2000, S. 9) herausgearbeitet. Eine besondere Bedeutung hat die Förderung der Mobilität für die EU, die durch Programme wie „Leonardo da Vinci“ oder „Socrates“ gefördert und unterstützt wird. In der Praxis wird der stärkeren Zusammenarbeit von Akteuren aller Ebenen und Bereiche insbesondere zum Bau von „Brücken und Übergänge(n) zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme“ (Europäische

Kommission 2000, S. 12) Bedeutung zugesprochen²⁶. Die sechs Grundbotschaften (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 12ff.) sind:

- Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle
- Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen
- Botschaft 3: Innovationen in den Lehr- und Lernmethoden
- Botschaft 4: Bewertung des Lernens
- Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung
- Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

„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. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken.“ (Europäische Kommission 2000, S. 3)

Der anhand der im Memorandum formulierten Fragen angelegte Konsultationsprozess unter Einbeziehung der Sozialpartner und zahlreicher weiterer NGOs sowie der Entscheidungsträger, wirkte in das Bildungswesen und ermöglichte Feedback. Beispielsweise wurde deutlich, dass Bürgerschaft (civil society) als Aspekt von Lebenslangem Lernen gesehen wird. Die Zusammenstellung der Rückmeldungen²⁷ erfolgte in der im Abschnitt 5.4.2 dargestellten Mitteilung (vgl. Europäische Kommission 2001) aber auch z.B. die Publikation „Focus on Lifelong Learning“ (CSR Europe/The European Association for the Education of Adults/The European Forum of Technical and Vocational Education and Training/The European University Association/The European Vocational Training Association/Solidar 2001) stellten zusätzlich Ergebnisse des Konsultationsprozess zusammen. Hier wird (vgl. S. 8) unter anderem zur Botschaft 5 (engl. guidance and counselling) deutlich herausgestellt, dass die Lernunterstützung an individuellen Bedürfnissen ansetzen solle. Die Auswertung „National Actions to implement Lifelong Learning in Europe“ (vgl. Eurydice/Cedefop 2001) gruppiert um die Botschaften praktische Beispiele aus den Mitgliedstaaten.

²⁶ vgl. das im Jahr 2000 vom BMBF entwickelte Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001a).

²⁷ Sammlung der nationalen Stellungnahmen und der Stellungnahmen von Sozialpartnern, Gremien und Verbänden bei der Europäischen Kommission unter der URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/ll/life/report_en.html

5.4.2 Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen

Die Rückmeldungen aus dem Konsultationsprozess sind in die Mitteilung der Europäischen Kommission mit dem Titel „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ (vgl. Europäische Kommission 2001) eingeflossen.

Die Definition Lebenslangen Lernens (vgl. Kapitel 2.2, S. 8) wurde erweitert, sowie Bausteine und Aktionsschwerpunkte beschrieben. Die Bausteine sind (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 10ff.):

- Im gesamten Bildungswesen partnerschaftlich arbeiten
- Erkenntnisse über die Lernnachfrage sammeln
- Den Zugang zu Bildungsangeboten verbessern
- Eine Lernkultur schaffen
- Ein Höchstmaß an Qualität anstreben

„Jeder Aktionsschwerpunkt bezieht sich direkt auf eine Reihe strategischer Bausteine in den vorigen Abschnitten (...). Die Aktionsschwerpunkte basieren auf den Konsultationsbeiträgen, auf den Ergebnissen und der Evaluierung der aktuellen EU-Politik und von EU-Instrumente sowie auf Analyseergebnissen der Kommission. Sie werden im Kontext der sechs „Schlüsselbotschaften“ dargestellt, die im Zentrum des Memorandums standen und von den Konsultationsteilnehmern gebilligt werden. Allerdings wurden die Botschaften etwas umformuliert, um Anmerkungen zu einzelnen Punkten Rechnung zu tragen“ (Europäische Kommission 2001, S. 15). Die Aktionsschwerpunkte lauten nun (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 16ff.):

- „Bewertung des Lernens“ (S. 16)
- „Information, Beratung und Orientierung“ (S. 18)
- „Zeit und Geld in Lernen investieren“ (S. 19)
- „Lernende und Lernangebote zusammenführen“ (S. 21)
- „Grundqualifikationen“ (S. 23)
- „Innovative Pädagogik“ (S. 24)

In einem weiteren Kapitel wird das Verhältnis lokaler und europäischer Entwicklung angesprochen (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 26f.), sowie darauf hingewiesen, in Zukunft Bezug zu bestehenden Prozessen, Programmen und Instrumenten wie die Beschäftigungsstrategie“ oder der „Aktionsplan für Qualifikationen und Mobilität“ herzustellen (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 27). Hier ist auch der Ort, an dem im Text die Entwicklung von Indikatoren für „vergleichbare Daten und statistische Erhebung“ (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 28) erläutert wird und empfohlen wird, die Dynamik des Konsultationsprozesses aufrechtzuerhalten (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 29f.).

Drei Monate nach dem Erscheinen dieses Textes nahmen der Rat der Europäischen Union und die Europäische Kommission das „Arbeitsprogramm 2010“ an (vgl. Abschnitt 5.4.4, S. 75).

5.4.3 Entschließung des Rats der Europäischen Union

Die Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c) stellt in einleitenden Punkten den Zusammenhang politischer Beschlüsse der vergangenen Jahre zur Entwicklung des lebensbegleitenden Lernen als „Leitprinzip für allgemeine und beruflichen Bildung“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2) der kommenden Jahre her. Insofern wird nach der Beschreibung des Ziels der Verwirklichung von lebensbegleitendem Lernen z. B. auch Europäische Beschäftigungsstrategie, Einbeziehung der Sozialpartner und der Jugendbereich aufgenommen.

„Allgemeine und berufliche Bildung sind unentbehrlich für die Förderung des sozialen Zusammenhalts, ein aktives Staatsbürgertum, ein erfülltes Privat- und Berufsleben sowie für die Anpassungs- und Beschäftigungsfähigkeit. Lebensbegleitendes Lernen erleichtert die uneingeschränkte Mobilität der europäischen Bürger und ermöglicht die Verwirklichung der Ziele und Vorstellungen der Länder der Europäischen Union, nämlich wohlhabender, wettbewerbsfähiger, toleranter und demokratischer zu werden. Jeder sollte die Möglichkeit erhalten, sich durch lebensbegleitendes Lernen die Kenntnisse anzueignen, die er benötigt, um als aktiver Staatsbürger an der Wissensgesellschaft und am Arbeitsleben teilnehmen zu können.“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 1)

Mit einem Rückgriff auf die Definition der Mitteilung (vgl. Abschnitt 2.2) weist der Rat der Europäischen Union darauf hin, „dass lebensbegleitendes Lernen im Vorschulalter beginnen und bis ins Rentenalter reichen und das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfassen muss. Zudem ist unter lebensbegleitendem Lernen alles Lernen während des gesamten Lebens zu verstehen, das der Verbesserung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, staatsbürgerlichen, sozialen und/oder beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. Das Ganze sollte schließlich auf den Grundsätzen beruhen, dass der Einzelne im Mittelpunkt des Lernens steht, wobei für echte Chancengleichheit gesorgt und auf die Qualität des Lernens geachtet werden muss“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2).

Die Abstimmung des Arbeitsprogramms und der Mitteilung solle erfolgen, und es wird auch bekräftigt, „dass lebensbegleitendes Lernen durch Aktionen und Politiken unterstützt werden sollte, die unter anderem im Rahmen der Europäischen

Beschäftigungsstrategie, des Aktionsplans für Qualifikation und Mobilität, der Gemeinschaftsprogramme Sokrates, Leonardo da Vinci und Jugend, der Initiative eLearning und der Forschungs- und Innovationsmaßnahmen durchgeführt werden“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2).

Die Mitgliedstaaten werden ersucht „im Rahmen ihrer Verantwortung umfassend und kohärent Strategien auszuarbeiten und umzusetzen, die auf den Grundsätzen und Bausteinen beruhen, die in der Mitteilung der Kommission genannt werden, und dabei alle relevanten Beteiligten, insbesondere die Sozialpartner, die Zivilgesellschaft sowie die örtlichen und regionalen Behörden einzubeziehen“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 2). Hierzu ist als ein einleitender Punkt an die Tagungen des Europäischen Rates im Juni 2000 in Feira und im März 2001 in Stockholm erinnert worden. Außerdem möge in den Mitgliedsstaaten das Lernen am Arbeitsplatz gefördert, die Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder verbessert, die Validierung der Ergebnisse von Lernprozessen als Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen gefördert, Information, Beratung und Orientierung und Strategien zur Einbeziehung gering Qualifizierter entwickelt und die aktive Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen gefördert werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c, S. 3).

Auch die Europäische Kommission wird zur unterstützenden Arbeit z.B. in puncto Entwicklung eines Rahmens für die Anerkennung von Qualifikationen; Beteiligung der Sozialpartner und Bewerberländer, Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen oder Koordination der Maßnahmen des Arbeitsprogramms ersucht (vgl. Rat der Europäischen Union 2002c, S. 3).

5.4.4 Arbeitsprogramm 2010

Das Arbeitsprogramm mit dem Untertitel „Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ „wurde vom Rat und der Kommission am 14. Februar 2002 gemeinsam angenommen. Es enthält die wichtigsten Fragen, die geregelt werden müssen, wenn vereinbarte strategische Ziele und Teilziele (siehe unten) verwirklicht werden sollen. In ihm werden unter besonderer Beachtung des Grundsatzes des lebensbegleitenden Lernens unterschiedliche Bestandteile und Ebenen von Bildung und Ausbildung behandelt, die von den Grundfertigkeiten bis zur Berufs- und Hochschulausbildung reichen. Er zeigt die wichtigsten Instrumente auf, die für die Messung der Fortschritte und den Vergleich der Leistungen sowohl intern als auch mit anderen Regionen der Welt verwendet werden. Der Rat (Bildung) und die Kommission legen auf dieser Grundlage gemeinsam dem Europäischen

Rat für seine Tagung in Barcelona im März 2002 diesen Bericht vor.“ (Rat der Europäischen Union 2002c, S. 4)

Neben der Veröffentlichung der Beratungsergebnisse im Februar (vgl. Rat der Europäischen Union 2002a) und im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften im Juni (vgl. Rat der Europäischen Union 2002b), gibt es auch die Veröffentlichung des Arbeitsprogramms durch die Europäische Kommission als Broschüre (vgl. Europäische Kommission 2002c), in der auch illustriert wird, wie der Europäische Raum des lebenslangen Lernens und der Europäische Hochschulraum als Europäischer Bildungs- und Ausbildungsraum zusammen mit dem Europäischen Forschungs- und Innovationsraum den Europäischen Wissensraum bilden (vgl. Europäische Kommission 2002c, S. 15).

Inhaltlicher Kern des Arbeitsprogramms ist die Benennung von drei Strategischen Zielen mit 13 Teilzielen (vgl. im folgenden Rat der Europäischen Union 2002b, S. 7ff.):

Strategisches Ziel 1 „Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU“ (S. 7)

- „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ (S. 7)
- „Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“ (S. 7)
- „Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für alle“ (S. 8)
- „Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien“ (S. 9)
- „Bestmögliche Nutzung der Ressourcen“ (S. 10)

Strategisches Ziel 2 „Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle“ (S. 11)

- „Ein offenes Lernumfeld“ (S. 11)
- „Lernen muss attraktiver werden“ (S. 12)
- „Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt“ (S. 12)

Strategisches Ziel 3 „Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt“ (S. 13)

- „Engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Forschung sowie zur Gesellschaft im weiteren Sinne“ (S. 13)
- „Entwicklung des Unternehmergeistes“ (S. 14)
- „Förderung des Fremdsprachenerwerbs“ (S. 14)
- „Intensivierung von Mobilität und Austausch“ (S. 15)
- „Stärkung der europäischen Zusammenarbeit“ (S. 16)

Mit der Formulierung dieser Ziele soll deutlich gemacht werden, "dass der Bildungs- und Ausbildungsbereich nunmehr ausdrücklich in seiner Rolle als vorrangiger Kernbereich innerhalb der Strategie von Lissabon anerkannt wird" (Rat der Europäischen Union 2002b, S. 3).

Es wird im Arbeitsprogramm auch erläutert, wie weiter im Rahmen der Zuständigkeiten vorgegangen wird: „In den Schlussfolgerungen von Lissabon wird die offene Koordinierungsmethode als ein Mittel für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der EU definiert und ausgeführt, dass sie einen völlig dezentralen Ansatz bilden würde, der im Rahmen unterschiedlicher Formen von Partnerschaften angewandt würde und den Mitgliedstaaten eine Hilfe bei der schrittweisen Entwicklung ihrer eigenen Politiken sein soll.“ (Rat der Europäischen Union 2002b, S. 5) Im Arbeitsprogramm werden zu jedem der Teilziele Indikatoren („indikative Liste“) beschrieben, anhand derer die Entwicklung gegenseitig beobachtbar würde. In den „Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks)“ (vgl. Rat der Europäischen Union 2003) wird hervorgehoben: „Die (...) Durchschnittsbezugswerte sollten sich auf vergleichbare Daten stützen; enthalten keine Festlegung einzelstaatlicher Ziele; geben keine Entscheidungen vor, die von den jeweiligen Regierungen getroffen werden müssen, wenngleich nationale Maßnahmen auf der Grundlage nationaler Prioritäten zum Erreichen der Bezugswerte beitragen werden.“ (Rat der Europäischen Union 2003, S. 3f.). Fünf Durchschnittsbezugswerte werden aufgeführt, die im Gemeinsamen Zwischenbericht (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, vgl. Abschnitt 5.4.5) aufgegriffen werden.

5.4.5 „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Gemeinsamer Zwischenbericht

Im Dokument „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie – Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 1) wird die allgemeine und berufliche Bildung als „maßgebliches Element der Lissabon-Strategie“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 2) herausgestellt, weil „die Schaffung und die Weitergabe von Wissen (...) von der Bildungspolitik beeinflusst (wird), die das Innovationspotenzial einer Gesellschaft entscheidend prägt“ (Rat

der Europäischen Union 2004a, S. 2) und weil Bildungspolitik mit anderen Politikfeldern zusammenwirkt. Dementsprechend wird die wirkungsvolle Integration oder Abstimmung verschiedener Gebiete (berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen, Mobilität bzw. Hochschulwesen), die Beachtung des Arbeitsprogramms und die Dynamik der Zusammenarbeit gewünscht (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 12).

Der Text ist ein Bericht über den Stand der Entwicklungen mit Fortschritten und Herausforderungen; nach Abschluss der Beratungen geben die Kommission und die Bildungsminister die Empfehlungen an den Europäischen Rat, in diesen drei „Bereichen gleichzeitig und unverzüglich“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 1; auch die folgenden Zitate) zu handeln:

- „Konzentration der Reformen und Investitionen auf die für die Wissensgesellschaft wichtigsten Bereiche“ (S. 1)
- „Lebenslanges Lernen Realität werden lassen“ (S. 1)
- „Ein Europa der allgemeinen und beruflichen Bildung schaffen“ (S. 1)

Fortschritte seien in der systematischen Zusammenarbeit relevanter Akteure gemacht worden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 3), im Bereich des Hochschulwesens seien Übereinkünfte über Prioritäten getroffen und Maßnahmen in Angriff genommen worden (vgl. S. 4), im Bezug auf Mobilität sind „Grundlagen für ein europäisches System zur Anrechnung und Übertragung von Leistungen in der beruflichen Bildung gelegt“ (S. 5) und ein entworfenes „Rahmenkonzept für Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen“ (S. 5) wird beraten. Trotz der bisherigen Ergebnisse seien weitere Bemühungen dringend erforderlich. So seien die Investitionen in Humanressourcen im Vergleich zu den USA zu gering (S. 6), der Tertiärbereich habe zu wenig Absolventen (S. 6), Europa solle attraktiver für außereuropäische Studierende und Forscher sein (S. 6). Im Hinblick auf die Erreichung der Durchschnittsbezugswerte bestünden in den Mitgliedsstaaten unterschiedliche Nachholbedarfe; außerdem drohe ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Ausbildern (vgl. S. 7).

Die Durchschnittsbezugswerte beinhalten:

- höchstens 10% Bevölkerung im Alter von 18–24 ohne weiterführenden Bildungsabschluss, die an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnimmt (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 13).
- Anstieg der Gesamtzahl der Absolventen des tertiären Bereichs in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik um mindestens 15%, bei gleichzeitiger Abnahme des Geschlechterungleichgewichts (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 14).

- Abschluss mindestens der Sekundarstufe II durch 85% der 22-Jährigen im Jahre 2010 (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 15f.).
- Senkung des Anteils der 15-Jährigen, die höchstens Kompetenzstufe I der Pisa-Skala für Lesekompetenz erreichen, um mindestens 20% auf 13,7% (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 16f.).
- Anteil von 12,5 % der 25 bis 64-Jährigen, die in den vier Wochen vor der Erhebung an Maßnahmen der allgemeinen oder beruflichen Bildung teilgenommen haben (vgl. Rat der Europäischen Union 2003, S. 4; Rat der Europäischen Union 2004a, S. 17f.).

Bezüglich der drei Gebiete mit Schlüsselfunktion für die Erreichung der strategischen Ziele wird ausgeführt: Zum Ersten sollen Investitionen erhöht werden und der Beruf des Lehrers/Ausbilders solle attraktiver gestaltet werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 8f). Es bedürfe zum Zweiten „umfassender, kohärenter und abgestimmter Strategien“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 9); Schlüsselkompetenzen sollen vermittelt, ein „offenes attraktives und für jedermann zugängliches Lernumfeld“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 10) solle geschaffen, Maßnahmen auf benachteiligte Gruppen ausgerichtet und europäische Grundsätze und Bezugspunkte je nach Zuständigkeit angewendet werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2004a, S. 9-11). Zum Dritten bedürfe es „eines europäischen Rahmens für Qualifikationen“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 11) und die „europäische Dimension der Bildung“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 11) solle sich konsolidieren.

„Der Rat und die Kommission werden dem Europäischen Rat alle zwei Jahre über die Fortschritte bei der Umsetzung des Arbeitsprogramms 'Allgemeine und berufliche Bildung 2010' Bericht erstatten.“ (Rat der Europäischen Union 2004a, S. 2)

Der Bologna-Prozess, der auf der Grundlage einer Vereinbarung der für Hochschulbildung verantwortlichen Minister aus 29 europäischen Staaten vom 19. Juni 1999 in Bologna über gemeinsame Ziele der Entwicklung eines kohärenten und kohäsiven Raumes Europäischer Hochschulbildung basiert, ist außerdem ein Element transnationaler Zusammenarbeit für einen wissensbasierten Wirtschaftsraum Europa (vgl. BMBF 2003a, BMBF/KMK 2004 und BMBF 2003b). Zuletzt tagten „Bildungsminister aus über vierzig europäischen Ländern sowie die europäische Kommission, der Europarat und die wichtigsten Vertretungen der Hochschulen und Studierenden auf europäischer Ebene“ (BMBF 2003b) am 18. und 19. September 2003 in Berlin, um die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses zu beraten. In Bezug auf einen Raum Europäischer Hochschulbildung (vgl. im folgenden BMBF/KMK 2004, S. 15-20) legte die Ministerkonferenz wert auf Quali-

tätssicherung z.B. durch Kriterien und Akkreditierung; sie bestätigte den Entwicklungsprozess hin zu zweigliedrigen Hochschulabschlussystemen („Bachelor“ und „Master“), betonte die Wichtigkeit der Mobilität und bemerkte, dass das ECTS-System auf allgemeiner Basis Verwendung finde. Darüber hinaus sei die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen zu unterstreichen; die Minister begrüßten die Anstrengungen der Institutionen und Studierenden und die Erarbeitung europäischer Programme und waren sich einig darüber, dass die Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes gestärkt werden solle. Die Konferenz sehe die Hochschulbildung als wichtigen Beitrag zur Verwirklichung Lebenslangen Lernens.

5.5 Weltbank

Die „Weltbank“ als Organisation und Finanzinstitut für internationale Entwicklungsarbeit und –politik befasst sich im Zusammenhang mit der Durchführung, Beobachtung und Bewertung von Bildungs(system)reformen mit Lebenlangem Lernen. In der Publikationsliste (vgl. <http://www.worldbank.org>) ist das im Abschnitt 5.5.1 referierte Dokument zur Bildungspolitik in Entwicklungsländern von 2000 (Fretwell/Colombano 2000) das früheste. Betont wird dort auch das unter 5.5.2 referierte Dokument (Worldbank 2003b) zu wissensbasierten Ökonomien.

Dennoch liegt ein veröffentlichter Beitrag im Kontext der Weltbank weiter zurück, nämlich als Ende der 1960er Jahre Studien zu nicht-formalem Lernen in ländlichen Gebieten armer Staaten gefördert wurden, welche Lernarten differenzierten (vgl. Coombs 1973, Coombs/Ahmed 1974). Dies habe die Einbeziehung von non-formalem und informellem Lernen in das Konzept Lebenslangen Lernens bestärkt. (Tuijnman/Boström 2002, S. 96f). „Jedes System (Lebenslangen Lernens, B.D.) müsste offensichtlich viele Elemente des informellen, formalen, nicht-formalen Lernens verbinden.“ (Coombs/Ahmed 1974, S. 9, Übers. d. Verfasser)

Aktuell trägt die Weltbank durch Projektaktivitäten im tertiären Bereich (z.B. Ungarn) oder mit der Unterstützung von Bildungsreformen (z.B. Jordanien) zum Lebenslangen Lernen bei.

5.5.1 Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries

Die 2000 als Weltbank-Diskussionspapier herausgegebene Veröffentlichung von Fretwell und Colombano stellt eine Analyse zur Erwachsenen-/Weiterbildung

sowie der gegenwärtigen Politik Lebenslangen Lernens und der Programme in Ländern mit hohem und mittlerem Einkommen dar (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 4 ff.) und steht insofern in Verbindung zu den Beratungs- und Analyse-tätigkeiten der Weltbank. Der Text fokussiert gezielt auf die Erwachsenen-/Weiterbildung und setzt sich mit Themen auseinander, die in Zusammenhang mit Definition, Regierung und Verwaltung, Finanzierung, Förderung und Evaluation davon stehen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Erwachsenen-/Weiterbildung wird als integraler Teil Lebenslangen Lernens verstanden, umfasse die Grundalphabetisierung, Entwicklungsbildung, Staatsbürgerkunde und Karriereentwicklung sowie berufliche Bildungskomponenten und könne auf die Entwicklung des Humankapitals einen Einfluss haben. Ziel Lebenslangen Lernens und der Rolle kontinuierlicher Erwachsenenbildung sei im weitesten Sinne die Förderung des Qualifikations- und Wissenserwerbs zur Unterstützung bei der Anpassung an die verschiedenen Lebensphasen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 5).

Die Politikentwicklung vollziehe sich innerhalb des Bereichs der Führung und Implementation im Bereich der Verwaltung. Möglichkeiten zur Führung seien beispielsweise die Entscheidung, die der freie Arbeitsmarkt mit geringer Führung und Verwaltung treffe, freie Arbeitsmarktentscheidung bei gleichzeitigem Bereitstellen professioneller Führung sowie die Etablierung eines formalen Regierungsapparates bestehend aus Vertretern von Sozialpartnern. Alternativen der Verwaltung seien parallele Regierungsverwaltungen von Programmen, die direkt oder durch regionale Regierungsautoritäten und/oder Institutionen und Regierungsagenturen kontrolliert würden (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 10 ff.).

Der Finanzierungsrahmen habe bestimmte Mechanismen bereitzustellen, die zum einen privaten, öffentlichen und nicht-regierenden Dienstleistungsanbietern den Zugang zu Fonds und zum anderen eine Entwicklung, Investition und aktuelle Finanzierung erlauben. Quellen der Finanzierung würden sowohl Regierung, Individuen, Unternehmen, Zivilgesellschaft als auch internationale Geldgeber mit einschließen. Der Schlüssel zu einer starken Programmentwicklung und einer Förderung von Erwachsenen-/Weiterbildung sei die Verwendung mehrerer Finanzierungsquellen wie beispielsweise Bildungsgutscheine und Steuererhebungen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, S. 15).

Zur Förderung von Qualität und Koordination gehen die Autoren auf Standards, die Anerkennung von Bildung, auf den Einsatz von Benchmarks, Berufsbilder und Berufslizensierung (vgl. Fretwell/Colombano 2000, 23f.) ein.

In Staaten mit geringem bis mittlerem Einkommen fokussiere Evaluation, wenn vorhanden, auf Ressourcen der Erwachsenen-/Weiterbildung bezüglich Personal, Anbieter und Finanzmittel, auf Ergebnisse der Teilnehmer am Kursende und auf die Ergebnisse von vernetzten Programmen (vgl. Fretwell/Colombano 2000, 28f.).

5.5.2 Lebenslanges Lernen und Wissensökonomie

Im Oktober 2003 hat eine Konferenz der Weltbank zusammen mit dem Land Baden-Württemberg unter dem Titel „Lifelong Learning and the Knowledge Economy“ (vgl. World Bank 2003a) stattgefunden, dessen Diskussionen fruchtbar für die Publikation „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries“ waren (vgl. World Bank 2003b, S. xi).

Wichtiger Aspekt der Diskussion war die Tatsache, dass die ärmsten Regionen den schlechtesten Zugang zu Informations- und Kommunikationsressourcen haben. Ziel der Konferenz sei die Identifizierung von Strategien für ein Aus- und Weiterbildungssystem als Antwort auf die Bedürfnisse in der Wissensökonomie und zur Erleichterung von Lebenslangem Lernen (vgl. World Bank 2003a, S. 1) gewesen. Sie habe Gelegenheit zur Schaffung neuer Partnerschaften, zur Förderung des Übergangs vom traditionellen Bildungssystem in eine lebenslange Lernumgebung im formalen, nicht-formalen und informellen Rahmen gegeben und diene als Wegweiser für weitere Entwicklung (vgl. World Bank 2003b, S. V).

Die Konferenz prüfte sechs Hauptthemen (vgl. World Bank 2003a, S. 1f.), die sich auf Bildungssysteme im Kontext der Entwicklung Lebenslangen Lernens beziehen, und es wurden dazu folgende Ergebnisse zusammengetragen:

1. Notwendigkeit von Schlüsselkompetenzen für effektiv funktionierende Wissensökonomie in den Bereichen: autonomes Agieren, Einsatz interaktiver Instrumente und das Funktionieren in sozial heterogenen Gruppen (vgl. World Bank 2003a, S. 9).
2. Führungs- und Managementherausforderungen sowie die Rolle öffentlicher und privater Interessenvertreter: Stärkung öffentlich-privater Partnerschaften hinsichtlich der Finanzierung von Weiterbildung empfohlen, klare Festlegung von Verantwortlichkeit zwischen Regierung und Interessenvertreter sowie Arrangements zur Koordination zwischen nationalen und lokalen Interessenvertretern (vgl. World Bank 2003a, S. 12f.).
3. Finanzierung von Lebenslangem Lernen: Rollen der öffentlichen und privaten Finanzierung für Jugendliche und Erwachsene und für formales und nicht-formales Training verändern; Beteiligung aller Akteure, Bildung von Kriterien

bezüglich der Kostenbeteiligung. Die Regierung habe die Infrastruktur für Lebenslanges Lernen aufzubauen und Investitionsanreize zu schaffen (vgl. World Bank 2003a, S. 14).

4. Öffnung von Wegen und Entwicklung der Artikulation innerhalb und zwischen verschiedenen Komponenten des Bildungssystems: Aufbau vertikaler und horizontaler Kohärenz innerhalb und zwischen Systemen und die Schaffung der Transparenz von Pfaden zwischen formalen und nicht-formalen Systemen, Anerkennung von informellen Lernleistungen, nationale Qualifizierungsrahmen, Zugang zum Lernen durch E-Learning (vgl. World Bank 2003a, S. 16).
5. Bezugnahme auf Gleichheit, Erschwinglichkeit und Zugangsthemen für Lebenslanges Lernen: zweite Bildungschancen durch Strukturierung von Lebenslangem Lernen (vgl. World Bank 2003a, S. 17).
6. Dynamik der Wissensgenerierung: auf Nachfrage durch kürzere, fokussierte Kurse reagieren; Umstrukturierung der tertiären Bildung durch Finanzierungsmechanismen und Informations- und Kommunikationstechnologien zum breiteren Zugang (vgl. World Bank 2003a, S. 18f.).

Die zweite Publikation stellt einen konzeptuellen Rahmen für bildungsrelevante Aktivitäten bereit und umreißt politische Optionen (vgl. World Bank 2003b, S. XV).

Für Regierungen bedeute die Einführung eines Systems zum Lebenslangen Lernen ein Streben nach geringerer Führung, nach Transparenz von Regierungsoperationen, neue Prozessen und eine Gewichtung auf Ergebnisse. Die Herausforderung bestehe darin, einen effizienten Koordinierungsmechanismus zu fördern und den Schwerpunkt auf individuelle Lerner verstärken. Gesetzgebung und Durchführungsverordnungen, Sicherung der Koordination der Ministerien und in Bildungsaktivitäten involvierte Einrichtungen bildeten den Rahmen. Es müsse Zertifizierungsmechanismen und die Kontrolle der institutionellen und systembezogenen Wirksamkeit geben. Regierungen nähmen eine kooperative Rolle gegenüber dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft ein (vgl. World Bank 2003b, S. 57 ff.).

Es bestehe die Notwendigkeit neuer Qualifizierungsmechanismen aufgrund der Tatsache, dass neue und wichtige Qualifikationen und Kompetenzen nicht durch bestehende Arrangements aufgefangen würden. Voraussetzung für die Schaffung eines neuen Rahmens sei die Festlegung von Schlüsselkompetenzen und Bewertungsstandards, die Anerkennung nicht-formalen Lernens und die Verminderung der Spannungen zwischen formalen und nicht-formalen Institutionen, wo-

bei der Bedarf des Arbeitsmarktes berücksichtigt sein solle (vgl. World Bank 2003b, S. 65 ff.).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Erweiterung des Spektrums zur Finanzierung von Lebenslangem Lernen. Es existierten verschiedene Mechanismen, wobei vor der Wahl eines Mechanismus, laut Weltbank, Politiker die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und auf die Entscheidungen, die Menschen bezüglich des Arbeitsortes und der Lernzeit treffen, analysieren sollten. Die folgenden Prinzipien, lägen den Investitionen in Lebenslanges Lernen zu Grunde: alle Lerner sollten Grundkompetenzen beherrschen, Lerner sollten verantwortlich sein für ihr eigenes Lernen, Regierungen müssten hinter der Förderung von Gleichheit stehen und ein System des Lebenslangen Lernens sollte Effizienz in der Bildung und in Arbeitsmärkten fördern (vgl. World Bank 2003b, S. 76). Die Finanzierung von Lebenslangem Lernen sei grundsätzlich durch zwei Finanzierungstypen denkbar: die Kostenbeteiligung der lernenden Individuen und der Staatszuschuss. Finanzierungsmechanismen, von denen einige erläutert werden, enthielten mindestens eine dieser beiden Komponenten. Es wird ein finanzielles Hilfspaket aus finanziellen Zuschüssen und Gutscheinen, studentischem Darlehen und erwarteter privater Selbstbeteiligung vorgeschlagen, welches eine effektive und nachhaltige Finanzierung, basierend auf den Parametern Einkommensniveau und Motivationsgrad des Studenten unterstützen könnte (vgl. World Bank 2003b, S. 92).

6 Lebenslanges Lernen in ausgewählten Staaten

Die Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens und dessen Umsetzung in Bildungssystemen ist ein international relevanter Prozess.

Im Folgenden sind Informationen zu neun Staaten zusammengestellt worden, die sich auf allgemeine Aussagen zum Lebenslangen Lernen, zu je spezifischen Schwerpunkten und auch auf Strategieentwicklung beziehen. Danach wurden, dem Ansatz der BLK Ad-hoc-AG folgend, Aussagen zu Entwicklungsschwerpunkten (vgl. Kapitel 4) und auf einer allgemeinen Basis zu Lebensphasen aufgeführt.

Als Material wurden staaten spezifische Stellungnahmen zum Memorandum der Europäischen Kommission (vgl. Abschnitt 5.4.1), die Nationalen Aktionspläne für Beschäftigung und Kurzdarstellungen (herausgegeben von Eurydice) sowie zwei Länderberichte für ein OECD Seminar 2003²⁸ und einzelne Publikationen, in Ausnahmen auch erziehungswissenschaftliche Literatur herangezogen. Staatenübergreifend wurden Berichte verwendet, die mit dem Konsultationsprozess zum Memorandum und der Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 (vgl. Abschnitt 5.4.3) einher gingen (vgl. Eurydice 2000; Eurydice/Cedefop 2001, Europäische Kommission 2003a und 2003b) sowie eine vergleichende Analyse im Zusammenhang mit dem Nordischen Ministerrat (vgl. Sprogøe 2003).²⁹

Die Auswahl der Länder strebte Ausgewogenheit im Hinblick auf geographische Streuung³⁰, Mitgliedschaft in der Europäischen Union³¹ und Strukturen im Bildungswesen³² an. Es wurde dabei auch darauf geachtet, ob Lebenslanges Lernen in einer besonderen Weise gefördert oder verstanden wird. Es sind überdies Staaten dabei, die Referenzstaaten regionaler OECD-Zusammenarbeit (Österreich, Schweiz) oder des Arbeitsprogramms 2010 (vgl. Rat der Europäischen Union 2002b) (Japan, USA.) sind. Die Darstellung erfolgt in alphabetischer Reihenfolge.

²⁸ Die Serie von Länderberichten der OECD zu alternativen Ansätzen zur Finanzierung Lebenslangen Lernens wurde wegen dem zeitlichen Abstand (1998 – 1999) und der thematischen Schwerpunktsetzung nicht einbezogen.

²⁹ Es handelt sich demnach eher um Einblicke in die Entwicklung des Lebenslangen Lernens auf der Grundlage von Außendarstellungen, weniger um Analysen auf einer umfassenden empirischen Datenbasis. Historisch gewachsene Elemente eines Bildungssystems wie oder religiös-kulturelle Hintergründe, die Einfluss auf das System des Lebenslangen Lernens hätten, sind hier nur in Ansätzen reflektiert.

³⁰ Mit einem Schwerpunkt auf Europa.

³¹ Nicht-Mitglied, Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung (Mai 2004), Mitglied

³² föderale, zentralisierte

6.1 Estland

Als EU-Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung hat Estland eine deutliche Entwicklung des Bildungswesens erlebt, die die offensive Entwicklung einer Strategie Lebenslangen Lernens einschließt. Von verschiedenen Blickwinkeln wird von Entwicklungen in Richtung Lebenslanges Lernen (estnisch: elukestva õppe) berichtet: Das formale Bildungswesen soll dahingehend gestaltet werden, dass für möglichst alle Lebensphasen Lernmöglichkeiten bestehen (vgl. Sprogøe 2003, S. 32). Das Berufsausbildungssystem werde einerseits auf gesetzlicher Basis (vgl. Sprogøe 2003, S. 24), aber auch durch einen Aktionsplan zum Ausbau von Lernangeboten (vgl. Eurydice 2003, S. 4) entwickelt. Der Estnische Aktionsplan für Beschäftigung umfasse Lebenslanges Lernen (vgl. Sprogøe 2003, S. 32 und Eurydice 2003, S. 32). Im Bereich Forschungs- und Entwicklung gehe es vor allem um kontinuierliche Fortbildung für Ingenieure und Techniker (vgl. Sprogøe 2003, S. 32). Die Hochschulbildung verändere sich mit dem Bologna-Prozess (vgl. Eurydice 2003, S. 4 und Sprogøe 2003, S. 24). Im Bereich der Erwachsenenbildung habe es 2002 eine Gesetzesänderung (vgl. Sprogøe 2003, S. 24 und Eurydice 2003, S. 32) und 2003 die Einrichtung einer ministerialen Abteilung (vgl. Sprogøe 2003, S. 24) gegeben. „Der Nationale Rat für Erwachsenenbildung (...) unter Leitung des Bildungsministeriums“ (Europäische Kommission 2003b, S. 7) erarbeite die „Bildungsstrategie (...) als Grundsatzdokument für das Bildungswesen insgesamt“ (Europäische Kommission 2003b, S. 10) und für das Lebenslange Lernen.

In Bezug auf *Entwicklungsschwerpunkte* werde informelles Lernen zunehmend einbezogen, indem die Entwicklung des Berufsausbildungssystems die Anerkennung nicht-formaler und informeller Bildung aufgreife (vgl. Sprogøe 2003, S. 24 und Europäische Kommission 2003b, S. 31), was als Desiderat im Bericht zum Memorandum genannt wurde (Märja 2001, S. 10). Außerdem existieren Initiativen, die eine Entwicklung von Modulen für die Aus- und Fortbildung anstreben (vgl. Eurydice 2003, S. 4). Talvi Märja, am Konsultationsprozesses zum Memorandum (siehe Abschnitt 5.4.1) maßgeblich beteiligt, benennt in der Stellungnahme die Forderung, Netzwerke aus lokalen Arbeitgebern, Erwachsenenbildnern und Vertretern lokaler Behörden zu errichten (vgl. Märja 2001, S. 6). Weiterhin sei ein Portal im Internet zu schaffen, um einen Zugang zu nationalen und internationalen Beratungsdienstleistungen zu ermöglichen und Datenbanken aufzubauen, die alle Formen der Angebote zum Lebenslangen Lernen einschließen (vgl. Märja 2001, S. 12f). Chancengerechter Zugang sei allgemein ein Thema für Diskussionen und Reformen des Bildungswesens in Estland (vgl. Eurydice 2003, S. 4). Speziell in Bezug auf Informations- und Kommunikationstechniken seien seit dem Jahre 2002 viele Menschen, die zuvor Computer und Internet noch nicht

benutzten, geschult worden (vgl. Sprogøe 2003, S. 43), oder man wende sich besonders an Frauen, die auf den Arbeitsmarkt zurückkehrten (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 26).

Mit Lebenslangem Lernen werden unter dem Gesichtspunkt von *Lebensphasen* besonders Erwachsene in Verbindung gebracht; die Lebensphase der Jugendlichen wird außerhalb von allgemeinen Entwicklungen des Bildungswesens in Bezug auf Jugendbildung/Jugendarbeit genannt (vgl. Eurydice 2003, S. 5).

6.2 Finnland

Finnland, skandinavisches EU-Mitglied, das häufig zu Vergleichen herangezogen wird, hat Lebenslanges Lernen strategisch im Bildungswesen aufgenommen. Das Konzept Lebenslangen Lernens (finnisch: elinikäinen oppiminen) sei als ein Prinzip zu verstehen, das sich im finnischen Bildungssystem insgesamt widerspiegeln (vgl. Sprogøe 2003, S. 19). Als Strategie sei Lebenslanges Lernen mit entsprechenden Zielen im Entwicklungsplan für Bildung und Forschung (1999-2004) des Landes verankert. Es gelte als Leitlinie für Bildungspolitik und andere politische Bereiche mit Lernbezug. Menschen solle Gelegenheit gegeben werden, Fertigkeiten für ihre Fortbildung und Lebenslanges Lernen zu entwickeln. (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 12 und Sprogøe 2003, S. 25)

In der Umfrage zur Tagung des Nordischen Ministerrats 2003 habe Finnland die „Nationale Strategie für Bildung, Ausbildung und Forschung in der Informationsgesellschaft“ genannt und Politikleitlinien aus dem Jahre 2000 dargestellt, welche „Die Entwicklung von beruflichen Kompetenz-basierten Qualifikationen, die Anhebung des Bildungsniveaus unter der Bevölkerung im mittleren Lebensalter, die Stärkung der Allgemeinbildung und die Bildung und Lernangebote für das dritte Lebensalter“ (Sprogøe 2003, S. 32; vgl. auch S. 25) zum Ziel hätten.

Im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung 2003 (vgl. Finland's National Action Plan For Employment 2003) werden in Verbindung mit Lebenslangem Lernen die Felder „berufliche Bildung zur Vorsorge gegen Jugendarbeitslosigkeit“ (S. 25, Übers. d. Verfasser), „den Übergang von Training zu Arbeit beschleunigen“ (S. 25, Übers. d. Verfasser) und „Erwachsenenbildungsangebote verbessern“ (S. 26, Übers. d. Verfasser) ausgewiesen.

Zum *Entwicklungsschwerpunkt* „Einbeziehung informellen Lernens“ existiere z. B. ein kompetenzbasiertes Auswertungssystem zur Anerkennung von in nicht-formalen und informellen Kontexten erworbenem Wissen oder Fähigkeiten (vgl. Sprogøe 2003, S. 42; Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning,

S. 8) und es gebe die Möglichkeit von Externenprüfungen (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 36). Betriebliches Lernen am Arbeitsplatz sei verbreitet (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 24). In der Stellungnahme zum Memorandum wird auf die Anhebung des Kompetenzniveaus in kleinen und mittelständischen Betrieben verwiesen (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 11). „Finnland verfügt offenbar über relativ weit entwickelte Systeme kommunaler und regionaler Partnerschaften.“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16) und beteilige die Sozialpartner in ministerialen Ausschüssen (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 17). Als recht umfassend werden die Möglichkeiten der Lernberatung, angeschlossen an Bildungseinrichtungen, kommunale Stellen und Arbeitsberatungen, beschrieben (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 9 und Europäische Kommission 2003a, S. 34). Chancengerechter Zugang ist ein Ziel, das an mehreren Stellen angeführt wird (vgl. Eurydice³³ 2000, S. 147 auch Europäische Kommission 2003a, S. 30ff). Es wird diesbezüglich auch ein Projekt genannt, das die Einbeziehung Jugendlicher in Bildung fördert und deren soziale Ausgrenzung verhindere (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32). Der chancengerechte Zugang zum Lernen von Zuwanderern und Asylbewerbern werde dadurch gefördert, dass diese einen Anspruch auf die Erstellung eines allgemeinen und beruflichen Bildungsplans innerhalb der ersten drei Jahre nach ihrer Ankunft zuerkannt bekämen (Europäische Kommission 2003a, S. 30).

Lebenslanges Lernen in der *Lebensphase* Kinder werde gefördert durch die Vorschulerziehung und durch Betreuung und Bildung auch zum Ausgleich von unterschiedlichen Startchancen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 50; Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 5f.; Eurydice 2000, S. 147, Europäische Kommission 2003a, S. 20). Jugendliche werden in Bezug auf Integration angesprochen; Junge Erwachsene im Übergang zur Erwerbsarbeit gelten als eine Zielgruppe (vgl. Finland's National Action Plan For Employment 2003, S. 25). Die Anhebung des Bildungsgrads von Menschen mittleren Alters sei ein Ziel der Förderung Lebenslangen Lernens (vgl. Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning, S. 7) und Ältere würden z.B. in Bibliotheken angeregt, Computerkenntnisse zu erwerben (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 128).

³³ Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa

6.3 Japan

Japan fällt durch ein besonderes Verständnis Lebenslangen Lernens auf³⁴. Das Modell des Lebenslangen Lernens (japanisch: shogai gakushu) in Japan ist davon geprägt, den Bereichen Freizeit und Gemeinwesen sehr nahe zu stehen. Dohmen beschreibt dies so: „Es ist ein populäres Gegenmodell gegen die extreme formale Berechtigungsbezogenheit des japanischen Schul- und Hochschulwesens mit seiner vielbeklagten Examenshölle und es stützt sich auf eine lebendige japanische Kultur- und Allgemeinbildungstradition mit einer hohen Wertschätzung der freizeit-kulturellen Bildung zur Förderung der allgemeinen geistigen, seelischen und charakterlichen personalen Entwicklung und zur Erhöhung der Lebensqualität und Lebenszufriedenheit“ (Dohmen 1996a, S. 63) Dennoch seien auch formale Bildungsgänge einbezogen (vgl. auch MEXT 2004)³⁵. Das Land arbeitet mit einem differenzierten System von zuständigen Abteilungen für Lebenslanges Lernen in den Präfektur- und Kommunalverwaltungen, was einem „top down approach“ entsprechen (vgl. Dohmen 1996a, S. 64, Atchoarena 2003, S. 5), so dass 1988 eine entsprechende Abteilung auch im nationalen Bildungsministerium eingerichtet sei (vgl. Jütte 1996, S. 39).

Entwicklungsschwerpunkte: „Der Hauptansatzpunkt (...) ist die Förderung des nonformalen Lernens in alltäglichen Lebenszusammenhängen (...) soziales Lernen, Lernen in der Gesellschaft“ (Dohmen 1996a, S. 64). Aktuell werde die Zulassung privater Kompetenztests geprüft (MEXT 2004). Das Anbieten von Lerninhalten formaler Bildungsgänge mit einem entsprechenden Punktsystem (vgl. MEXT 2004) kann als Hinweis auf Modularisierung gewertet werden. Die kommunalen und regionalen Abteilungen für Lebenslanges Lernen fungierten auch als lernbezogene Beratungsdienste (vgl. Wilson S. 303). Eben diese Abteilungen nahmen eine wichtige Rolle der Öffentlichkeitsarbeit auch für gezielte Kampagnen ein (vgl. Jütte 1996, S. 35f), denn „die Lernumwelt in der er (der Lerner) zum Lernen angeregt werden soll, wird durch eine planmäßige Bildungspolitik strukturell ausgebaut.“ (Dohmen 1996a, S. 69). Zugang zum Lernen werde z. B. durch Aufnahmeregelungen für Erwachsene an Hochschulen und die Anerkennung von der Hochschulzugangsberechtigung äquivalenten Qualifikationen zu verbessern versucht (vgl. MEXT 2004).

³⁴ und steht hier auch für ein nicht-europäisches Referenzland mit einer zentralisierten Verwaltung

³⁵ MEXT ist die Abkürzung für Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, also das Japanische Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens in Japan umfasse alle *Lebensphasen*, wobei das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie die aufeinander aufbauenden formalen Bildungsgänge nennt und die außerschulischen Lernorte aufführt (vgl. MEXT 2004, vgl. Dohmen 1996, S. 64, vgl. Jütte 1996, S. 30).

6.4 Norwegen

Die Kompetenzreform in Norwegen, skandinavisches Land, das nicht Mitglied in der EU ist, gilt als Strategie zum Lebenslangen Lernen (norwegisch: livslang læring). Damit würden verschiedene Ziele verfolgt: „Lebenslanges Lernen ist entscheidend für Persönlichkeitsentwicklung und Selbstachtung, stärkt Motivation für Entwicklung und Kompetenzerwerb der Individuen und stattet die Lernenden mit der Fähigkeit aus, neues Wissen zu erwerben, stellt Kompetenzen für Wertschöpfung und Leistungserbringung zur Verfügung, bereitet Individuen für den Arbeitsmarkt und vor und beugt soziale Ausgrenzung vor, fördert soziales und kulturelles Engagement, bestärkt Individuen darin, Verantwortung zu tragen und an der Gesellschaft teil zu haben“ (KUF 2001, S. 10, Übers. d. Verfasser)³⁶. In enger Verbindung dazu stehe in Norwegen die Kompetenzreform, deren Prozess Ende der 1990er Jahre begann und die in Zusammenarbeit mit Sozialpartnern, Bildungseinrichtungen und anderen Organisationen verwirklicht werde (vgl. KUF 2001a, S. 7f.; KUF 2001b). Sie enthalte im Sinne einer Strategie für Lebenslanges Lernen die Frühpädagogik, den Bedürfnissen angepasste Grundbildung, die Diversität der Anbieter, die Beteiligung aller, den Arbeitsplatz als Lernort, die Kooperation mit Sozialpartnern, die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und kulturelle Aktivitäten als Elemente (vgl. KUF 2001a, S. 9f.; Sprogøe 2003, S. 33). Bislang seien im Zuge der Kompetenzreform realisiert worden:

- „Erwachsene haben das Recht auf Grundbildung (...)
- Erwachsene haben das Recht auf Ausbildung der Sekundarstufe II (...)
- Nicht-formales Lernen muss dokumentiert und beurteilt sein (...)
- Arbeitnehmer haben das Recht auf Bildungsurlaub (...)
- Studienfinanzierung wurde verbessert (...)
- Bildung ist steuerfrei (...)
- Programm für Kompetenzbildung (...)

³⁶ KUF ist die Bezeichnung für „Kirke-, Forsknings- og Utdanningsdepartementet“, also das Norwegische Ministerium für Kirchenangelegenheiten, Forschung und Bildung (im Jahre 2001).

- Veränderungen im öffentlichen Bildungswesen (...)
- VOX – das Norwegische Institut für Erwachsenenbildung (...)
- Aktionsplan und Informationsmittel“(KUF 2001b, Übers. d. Verfasser).

Im Hinblick auf *Entwicklungsschwerpunkte* wird informelles Lernen durch Dokumentation und Evaluation z. B. für den Hochschulzugang, an der Arbeit und vor Besuch der Sekundarstufe II als Erwachsener einbezogen (vgl. KUF 2001b; Eurydice/Cedefop 2001; S. 103, Europäische Kommission 2003a, S. 65 und S. 34 sowie KUF 2001a, S. 25ff). „In der Primarstufe und Sekundarstufe I wird projektbasiertes und interdisziplinäres Lernen, Lernen in Teams und Lernen außerhalb des Klassenzimmers betont, dabei wird den Schülern mehr Verantwortung für das eigene Lernen übergeben.“ (KUF 2001a, S. 10, Übers. d. Verfasser) Damit ist der Entwicklungsschwerpunkt Selbststeuerung angesprochen. Die Kompetenzreform enthält das Programm für Kompetenzbildung, das unter anderem für Arbeitnehmer Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen habe (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 24; KUF 2001b). Es werde Unternehmertum z. B. über Schülerfirmen gefördert (vgl. KUF 2001, S. 17). Beispielsweise über die Einbeziehung der Sozialpartner finde Vernetzung statt (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 16), aber auch die Einrichtung einer Kursdatenbank „Norwegian University Network for Lifelong Learning“ (vgl. KUF 2001a, S. 28) oder des Norwegischen Instituts für Erwachsenenbildung im Jahre 2001 (vgl. KUF 2001b) dient dazu. „Norwegen will ein umfassendes Netzwerk für den Sektor allgemeine und berufliche Bildung aufbauen („Nationales Lernnetz““ (Europäische Kommission 2003a, S. 35). Diese Aktivitäten seien auch für Information und Beratung nutzbar (vgl. KUF 2001a, S. 28). An gleicher Stelle wird erwähnt, dass es für Beratung an Schulen eine sozialpädagogische und eine berufsberaterische Komponente gebe. Modulförmig sei der Lehrplan der Sekundarstufe II, was für erwachsene Lerner relevant sei (vgl. KUF 2001a, S. 10). Ein Element der Popularisierung des Lernens seien die Lernwochen (vgl. Sprogøe 2003, S. 27). Durch das Recht auf Grundbildung und die Anpassung des Angebots an die Bedürfnisse der Lernenden (vgl. KUF 2001a, S. 10) wird chancengerechter Zugang angesprochen, es würden auch Berufsausbildungsmöglichkeiten für Erwachsene entwickelt (Eurydice/Cedefop 2001, S. 38).

Lebensphasen: Die Kompetenzreform legt einen Schwerpunkt auf die erwachsene Bevölkerung Norwegens, wobei in der Verbindung mit formalen Bildungsgängen auch Kinder und Jugendliche im Schulalter sowie junge Erwachsene einbezogen werden.

6.5 Österreich

Österreich wurde als EU-Mitgliedsstaat und regionaler OECD-Partner mit vergleichbaren Strukturen im Bildungswesen in die Auswahl aufgenommen.

„Im Mittelpunkt des österreichischen Konzept des Lebensbegleitenden Lernens stehen gemäß dem Arbeitsprogramm der Regierung, dem Konsolidierungsgesetz zur Ausbildung von Jugendlichen, der Schulgesetzgebung (Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz und Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige) und Erlassen, dem Berufsreifeprüfungsgesetz, den Gesetzen zur Hochschulbildung, dem Akademiestudiengesetz, dem Fachhochschulstudiengesetz, und dem nationalen Aktionsplan für Beschäftigung sowie den Programmen für Österreich im Rahmen des europäischen Sozialfonds in erster Linie der Sekundarbereich II, der Tertiärbereich und die Erwachsenenbildung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt insofern auf der Beziehung zwischen den Bereichen Bildung, Weiterbildung und Beschäftigung.“ (Eurydice 2000, S. 125) Im österreichischen Bildungswesen „sind die Zuständigkeiten in der Gesetzgebung und in der Vollziehung zwischen dem Bund und den Ländern geteilt.“ (Eurydice 2004, S. 1) Zur „Umsetzung einer umfassenden Strategie zur Entwicklung des lebenslangen Lernens (...) soll insbesondere eine nationale Steuerungsgruppe zur Koordination und Strategieplanung im BMBWK³⁷ beitragen.“ (Republik Österreich 2003, S. 17)

Entwicklungsschwerpunkte: „Das informelle Lernen kann teilweise als Basis für den Zugang zu Prüfungen dienen – was die Anrechnung früher erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht, jedoch erfolgt selten eine Anrechnung ohne Prüfung.“ (Europäische Kommission 2003a, S. 37) Ein weiterer Hinweis auf die Einbeziehung informellen Lernens ist die Unterstützung der Jugendorganisationen, die in einem „Ausbildungspass“ neben Bildungsmaßnahmen auch Erfahrungen in der Jugendarbeit eintragen würden (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32). In Lehrplänen unterstreicht Österreich „das eigenverantwortliche und selbständige Lernen, die Selbsteinschätzung, sowie die Verantwortung für und die Kontrolle über Lernprozesse“ (Eurydice 2000, S. 128) als Schlüsselkompetenz (vgl. auch Europäische Kommission 2003a, S. 19). In Bezug auf Kompetenzentwicklung sei Österreich involviert in ein Programm zur Definition und Auswahl von Kompetenzen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 21), ein Themenbereich, der auch im Länderbericht zum OECD/CERI Regionalseminar 2003 in Wien besprochen wurde (vgl. Lenz 2003, S. 25). Zur Vernetzung seien „je nach Zielsetzungen, Zielgruppen und Zuständigkeiten der Ministerien, Sozialpartner

³⁷ BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

und anderer beteiligter Kräfte gemischte Ausschüsse eingerichtet“ (Eurydice 2000, S. 134; vgl. auch Eurydice/Cedefop 2001, S. 34f.). In Wien ginge man „der Möglichkeit einer 'Learning City'“ (Lenz 2003, S. 19) nach und neuerdings würden „Bildungscluster, die sich auf bestehende Bildungs- und Wirtschaftseinrichtungen stützen“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16) gefördert und man versuche, über die „Initiative Unternehmen-Bildung (...) eine engere Verbindung zwischen Bildung und Arbeitswelt herzustellen, wobei regionale Akteure eine Hauptrolle spielen“ (Europäische Kommission 2003a, S. 16). „Österreich verfügt (...) über ein offensichtlich gut entwickeltes Beratungssystem. Das obligatorische Berufs- und Studienberatungssystem der Schulen ist mithilfe der Informationstechnik erheblich ausgebaut worden, und auch der schulpsychologische Dienst wurde einbezogen. In den Schulen stehen Erwachsenenbildungsberater für Menschen im erwerbsfähigen Alter zur Verfügung“ (Europäische Kommission 2003a, S. 33). Zur Förderung eines chancengerechten Zugangs achte man auf den Schulabschluss (vgl. Cedefop/Eurydice 2001, S. 76 und Europäische Kommission 2003a, S. 20).

Bezüglich der *Lebensphasen* wird auf Frühförderung von Kindern (vgl. Lenz 2003, S. 35ff. und Europäische Kommission 2003, S. 35) und beschäftigungsbezogener Jugendpolitik (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 32 und Republik Österreich 2003, S. 16) eingegangen. (Junge) Erwachsene finden allgemein Erwähnung in Verbindung mit Hochschule, dualer Berufsbildung bzw. Erwachsenenbildung; für Ältere gebe es eine Weiterbildungsinitiative (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 33).

6.6 Schweiz

In der Schweiz ist Lebenslanges Lernen in der Diskussion, aber es wird in diesem europäischen Staat, der nicht Mitglied der EU ist, nicht offensiv eine Strategie dafür erarbeitet. Lebenslanges Lernen (französisch: l'éducation et la formation tout au long de la vie, italienisch: apprendimento lungo tutto l'arco della vita) „setzt (...) nicht erst im Erwachsenenalter ein. Wichtige Grundlagen werden in allen Phasen von Lernen und Bildung gelegt“ (Mayer 2003, S. 5), so der Argumentationshintergrund des Länderberichts der Schweiz zum OECD/CERI Regionalseminar im Jahre 2003. Dieses Dokument geht zuerst auf die Vorschulerziehung und die familienergänzende Betreuung, dann auf die Volksschule und schließlich auf Erwachsenenbildung ein. „Schulische und berufliche Erstausbildung einerseits sowie die Weiterbildung andererseits stehen (...) inhaltlich in einem engen Zusammenhang.“ (EDK 2003, S. 2) – weshalb das koordinierende

Gremium empfiehlt, „den Bereich Weiterbildung künftig bei allen bildungspolitischen Überlegungen integral mitzubersichtigen“ (EDK 2003, S. 2). Eine Prospektivstudie, die die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Auftrag 2000 in Auftrag gab, widmete sich der „Bildungslaufbahn“ als Konzept, welches die Interdependenzen zwischen Individuum, Bildungssystem und (gesellschaftlichem, politischem, sozialem) Kontext aufgreift. Anhand von Trendeinschätzungen wurden Expertinnen und Experten befragt, welche Szenarios einer Systementwicklung möglich oder wünschenswert wären (vgl. Rosenmund/Zulauf 2004), um dies zukünftig als Diskussionsgrundlage zu nutzen.

Entwicklungsschwerpunkte in der Beschreibung der Entwicklungen der Bildungsstufen: Die EDK spricht folgende Empfehlung zur Einbeziehung informellen Lernens aus: „Die Kantone unterstützen in Zusammenarbeit mit dem Bund die Einführung eines gesamtschweizerisch koordinierten Systems zur Anerkennung und Validierung der persönlich und beruflich erworbenen Kompetenzen.“ (EDK 2003, S. 3) In der Prospektivstudie fällt auf, dass mit dem Fokus auf das Bildungssystem das informelle Lernen keine bedeutende Rolle spielt (vgl. EDK 2004). Lernenden würde tendenziell ein „erheblich höherer Grad an Selbstständigkeit, Eigenaktivität und Verantwortung für ihr Lernen zugewiesen“ (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 51). In kantonalen Lehrplänen für Kindergärten würden Kompetenzbereiche wie Wahrnehmungsfähigkeit, Sprachentwicklung, Selbstständigkeit und soziale Fähigkeiten aufgenommen (vgl. Mayer 2003, S. 6); für die Volksschule wird die Anforderung formuliert, in Lehrplänen eine „Gewichtsverlagerung von Faktenwissen zu Kompetenzen“ (vgl. Mayer 2003, S. 9) durchzuführen. So wird der Wandel von der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Kompetenzerwerb als Trend eingeschätzt (vgl. Rosenmund/Zulauf 2004, S. 50). Vernetzung in der Weiterbildung spricht die Empfehlung: „Die Kantone arbeiten regional, innerkantonal, interkantonal und auch grenzüberschreitend zusammen und koordinieren Angebote und Strukturen in der Weiterbildung“ (EDK 2003, S. 3) an. Das System entwickle sich für eine komplexe, durchlässige Struktur und individualisierte Bildungswege (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 54, 48) (Modularisierung). Für die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur argumentiert der Länderbericht im Hinblick auf „Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (Mayer 2003, S. 10) zwischen den Kantonen, aber auch im Hinblick auf „allgemeine didaktisch-pädagogische Entwicklung“ (Mayer 2003, S. 10). So seien Lernarrangements individualisierter, indem zunehmend „Lehrpersonen als Lernbegleiter“ fungierten (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 52). Chancengerechter Zugang wird angesprochen mit der Ausweitung der vorschulischen Betreuung (vgl. Mayer 2003, S. 8) und in

der Empfehlung „Die Kantone treffen geeignete Massnahmen, um die Weiterbildung allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Sie unterstützen oder schaffen namentlich spezifische Angebote der Nachholbildung und Angebote für Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich Bildung situationsbedingt benachteiligt sind. Die Kantone fördern auch die Koordination innerhalb der Angebote sowie eine umfassende Information der Bevölkerung.“ (EDK 2003, S. 3)

Die Prospektivstudie bezieht sich auf ein Verständnis von „Bildungslauf als eines die gesamte Biografie überspannenden Prozesses“ (Rosenmund/Zulauf 2004, S. 16). Auch mit dem Hinweis auf „Volks- und Mittelschule, (...) Berufs- und Hochschule“ (EDK 2003, S. 2) als Bezugsfelder des Erwachsenenlernens allen Alters und der Begründung Lebenslangen Lernens in der vorschulischen Bildung (vgl. Mayer 2003) sind alle *Lebensphasen* angesprochen.

6.7 Spanien

Im südeuropäischen EU-Mitgliedsstaat Spanien, bildet das Konzept Lebenslangen Lernens (spanisch: educación permanente) den Bezugsrahmen für die Reform des Bildungssystems, wenn es auch signifikante Unterschiede zwischen den autonomen Regionen gibt. Es stelle das Grundprinzip des Bildungswesens dar, und in diesem Sinne solle das Bildungssystem Schüler/innen auf eigenständiges Lernen vorbereiten und die Teilnahme von Erwachsenen an verschiedenen Bildungsangeboten erleichtern (vgl. Eurydice 2000, S. 75). Diese Reform finde vor allem über Gesetzesinitiativen statt. Basis sei dafür das Gesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens 1990 (LOGSE - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Weitere Gesetze und Reformen seien z.B. bezüglich der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung oder im Rahmen des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigung eingeleitet worden. (vgl. Kingdom of Spain 2003, S. 20)

„Innerhalb des spanischen Bildungssystems wird das Konzept des Lebenslangen Lernens mit den folgenden Zielsetzungen verbunden:

- Ausweitung des Rechts auf Bildung und der Wahrnehmung dieses Rechts auf ein größere Anzahl von Bürgerinnen und Bürger durch einen globaleren Ansatz in der Organisation der Bildung und eine zunehmende Diversifizierung des Angebots;
- Sicherung der gleichen Bildungschancen für alle durch Vermeidung von Diskriminierung und durch Ausgleichen von Ungleichheiten;
- Förderung des Übergangs zwischen Bildung und Beschäftigung;
- Förderung der Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und einer staatsbürgerlichen Einstellung bei den Bürgern durch Vermittlung ethischer Werte und demokratischer Verhaltensweisen;

- Die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Erwachsene im Rahmen ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, aktualisieren, ergänzen und erweitern können.“ (Eurydice 2000, S. 76).

Entwicklungsschwerpunkte: Das Gesetz zur Berufsausbildung und Qualifizierung ermöglicht die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, die durch informelles und nicht-formales Lernen erworben wurden (vgl. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes et.al. 2002, S. 18) mit einem Schwerpunkt auf Schulabbrecher, Erwachsenen Erwachsene ohne Abschluss und Einwanderern (vgl. Europäische Kommission 2003a, S. 36). Durch fachübergreifende Themen wie Umwelt oder Gleichstellung würde die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Schule angestrebt (vgl. Eurydice 2000, S. 24); in Bezug auf Sprachkompetenzen bestünden mehrere Initiativen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 19; Eurydice 2000, S. 82f). Zur Kompetenzentwicklung werde ein nationaler Katalog von Qualifikationen und beruflichen Eignungsprüfungen aufgestellt (vgl. Kingdom of Spain 2003, S. 21). Vernetzung gebe es zwischen Schulen und Akademien oder Firmen (vgl. Eurydice 2000, S. 26), mit den Sozialpartnern (Europäische Kommission 2003a, S. 17) und unter Erwachsenenbildungszentren, die damit das Angebot an formaler und nicht-formaler Bildung erweiterten (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 36). Wahlfächer in den Schulen (vgl. Eurydice 2000, S. 25) und der Ausbau von Hochschulstudiengängen für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (Eurydice 2000, S. 28) verweisen auf Aktivitäten der Modularisierung. „Mit den psycho-pädagogischen Betreuungsteams verfügt das spanische Schulsystem über ein Instrument, um die Kinder von klein auf auf einen Bildungsweg zu geleiten, den sie ihr ganzes Leben lang fortsetzen werden. Diese Teams übernehmen Aufgaben in den Bereichen persönliche Betreuung, Früherkennung und Diagnose“ (Eurydice 2000, S. 76). Schullaufbahnberatungsdienste im (...) Bereich der grundlegenden Bildung (...) (sind) spezielle Dienste (...), die für die Betreuung und die schulische und psychopädagogische Orientierung der Schüler zuständig sind.“ (Eurydice 2000, S. 77) Die Förderung eines chancengerechten Zugangs wende sich an Zielgruppen wie z.B. Frauen ohne Grundqualifikationen (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 36), an Jugendliche/junge Erwachsene am Übergang ins Erwerbsleben (vgl. Eurydice 2000, S. 24) oder an sozial benachteiligte Jugendliche in Katalonien und im Baskenland (vgl. Eurydice/Cedefop 2001, S. 139).

Lebensphasen: Lernen wird über die Phase der Erwachsenen hinaus z. B. bezüglich der Kinder in Verbindung mit Vorschule (vgl. Eurydice 2000, S. 76) und Schule und dazugehörige Unterstützungsleitungen genannt; Jugendliche und

junge Erwachsene werden bei Benachteiligung und am Übergang ins Erwerbsleben (vgl. Eurydice 2000, S. 24; Eurydice/Cedefop 2001, S. 139) angesprochen.

6.8 Tschechien

In Tschechien, hier auch als EU-Mitgliedsstaat der letzten Erweiterung ausgewählt, sind Strategieprogramme und Beschlüsse entwickelt und gefasst worden, die mit der Umsetzung des Konzepts Lebenslangen Lernens in Verbindung stehen. Der Konsultationsprozess zum Memorandum (siehe auch Abschnitt 5.4.1) sei mit dem Diskurs zu diesen Programmen, die in der Stellungnahme Tschechiens skizziert werden, in Verbindung gebracht worden (vgl. Czech Republic 2001, S. 3). So gebe es ein nationales Bildungsentwicklungsprogramm (2001 als Weißbuch, 2002 angenommen), „das Lebenslanges Lernen als ein Schlüsselprinzip anerkennt“ (Czech Republic 2001, S. 4; Europäische Kommission 2003b, S. 6). Von Seiten des Arbeits- und Sozialministeriums in der Tschechischen Republik sei der Nationale Beschäftigungsplan und der Nationale Aktionsplan für Beschäftigung (2001) zuzuordnen (vgl. Czech Republic 2001, S. 4). Das „Sectoral Operational Programme (SOP) of Human Resource Development“ sei überdies ein Schema zur Durchführung des Nationalen Entwicklungsplans im Bereich der Beschäftigung im Zusammenhang mit sozialen Angelegenheiten, Bildung, der Entwicklung der Zivilgesellschaft, Gesundheitspflege und öffentlicher Verwaltung. Das Programm konzentriere sich auf drei Hauptproblembereiche: Anpassung von Beschäftigung und menschlichen Ressourcen, soziale Integration, Gesundheitspflege und Reform der öffentlichen Verwaltung (vgl. Czech Republic 2001, S. 5). Die Strategie zur Entwicklung von Humanressourcen in der Tschechischen Republik lege letztlich einen Schwerpunkt auf institutionelle Strukturen (vgl. Czech Republic 2001, S. 4).

Die Beiträge der Tschechischen Republik zum Memorandum enthalten Aussagen bezüglich der *Entwicklungsschwerpunkte*. So werde daran gearbeitet, Mechanismen zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen und zur Einbeziehung informellen Lernens zu schaffen (vgl. Europäische Kommission 2003, S. 31). Im Zusammenhang mit Fernstudien wird selbstgesteuertes Lernen genannt (vgl. Czech Republic 2001, S. 9). Ein offenes, konstant aktualisiertes Qualifikationssystem sei zu entwickeln und zu implementieren (vgl. Czech Republic 2001, S. 6), wobei die Kammern in Tschechien bereits in diese Richtung gingen (vgl. Czech Republic 2001, S. 13). In diesem Zusammenhang werde auch die Einführung eines modularen Systems aus Gründen der Transferabilität und Zertifizierbarkeit als notwendig erachtet (vgl. Czech Republic 2001, S. 7). Vernetzung und

Kooperation werde durch Gremien gefördert (vgl. Czech Republic 2001, S. 11); die Zusammenarbeit auf der Ebene der Ministerien sei durch den Konsultationsprozess gestärkt worden (vgl. Czech Republic 2001, S.17). Die Integration von Beratungsdienstleistungen in Schulen sei Teil eines umfassenden Kooperationsprozesses mit Organisationen des Arbeitsmarkts und sozialen Einrichtungen. Diesbezüglich sei bereits ein Netzwerk diagnostischer Zentren für Beratung und Begleitung implementiert worden (vgl. Czech Republic 2001, S. 8f. und S. 12). Chancengerechter Zugang wird angesprochen, wenn die Aktualisierung von Kompetenzen für Arbeitssuchende und benachteiligte Gruppen (vgl. Czech Republic 2001, S. 11f) wie z.B. die Gemeinschaft der Roma (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 25) genannt wird oder Bildungseinrichtungen mit neuen Medien ausgestattet würden (vgl. Czech Republic 2001, S. 9).

Lebensphasen werden im vorliegenden Dokument zum Konsultationsprozess des Memorandums implizit mit der Nennung von Bildungsgängen (Sekundarschule, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Universitäten) und explizit in Bezug auf Jugendpolitik (vgl. Europäische Kommission 2003b, S. 28) ausgewiesen.

6.9 USA

In den USA, außereuropäischer Referenzstaat mit föderalen Strukturen, gibt es aktuell eine Bildungsreform, bei der Indikatoren und Standards eine zentrale Rolle spielen (siehe unten). Die USA griffen Lebenslanges Lernen u.a. im National Education Goals Report (National Education Goals Panel 1996) auf. Der Untertitel dieser Publikation - „To Build a Nation of Learners“ – spiegelt ein umfassendes Verständnis von Lernprozessen wider. Der Bericht geht zuerst auf Standards als Entwicklungsinstrument ein und weist dann acht Ziele und deren Indikatoren für die Entwicklung im Bildungswesen aus und differenziert letztlich die Zahlen der Bundesstaaten. Die Ziele sind auch an Lebensphasen orientiert und Lebenslanges Lernen wird als solches in Verbindung mit „Adult Literacy“ genannt (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. 53ff). Die „Lifelong Learning NCES³⁸ Task Force“ griff diesen Zielebericht auf. In einem Arbeitspapier aus dem Jahre 2000 (U.S. Department of Education/NCES 2000) befasst sie sich mit den Daten zur Erhebung des Lernens Erwachsener, weil es bereits sehr viele Datensammlungen zur Frühpädagogik, Elementar-, Sekundar- und Tertiärbildung gebe (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 4). Das spätere Dokument syste-

³⁸ NCES ist die Abkürzung für National Center for Education Statistics also Nationales Zentrum für Bildungsstatistik.

matisierte die zu erhebenden, für Vergleiche zwischen den Staaten heran zu ziehenden Datenbereiche (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 5f.).

Dies wird in der neuen Bildungsreform unter dem Titel „No Child Left Behind“ (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 2ff.) weitergeführt. Das neue Gesetz der Primar- und Sekundarbildung (revised Elementary and Secondary Education Act, ESEA), „eine wirksame Mischung aus neuen Anforderungen, Anreizen und Ressourcen, stellt enorme Herausforderungen an Staaten. Es setzt Meldetermine, um die Reichweite und Häufigkeit von Prüfungen zu erweitern, erneuert deren Verantwortlichkeitssysteme und garantiert, dass jeder Klassenraum mit einem fachlich qualifizierten Lehrenden ausgestattet ist. Es verlangt von Staaten, den Prozentsatz der Schüler, die in Lesen und Mathematik kompetent sind, zu erhöhen und die Testergebnisse von begünstigten und benachteiligten Schülern anzunähern. Und es drängt sie, sich stärker auf forschungsbasierte Ansätze zur Verbesserung von Schulqualität und Schülerleistung zu stützen.“ (Education Commission of the States 2002, S. 1, Übers. d. Verfasser)

In den genannten Dokumenten befinden sich folgende Hinweise zu *Entwicklungsschwerpunkten*: Einbeziehung informellen Lernens zielt auf eine engere Verbindung zwischen Arbeitswelt und Bildung (National Education Goals Panel 1996, S. xvi). Der politischen Priorität entspreche die etwas bessere Datenlage zu arbeitsrelevantem informellem Lernen (im Vergleich zu nicht-arbeitsrelevantem); für beides gebe es jedoch wenig vergleichbare Daten (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 8). Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Problemlösung, Anwendung von Wissen, Kommunikationsfähigkeiten, Fremdsprachenkompetenzen werden benannt (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. xiv-xvi); aus statistischer Sicht spielen die international vergleichbaren Erhebungen von Kompetenzen eine Rolle (vgl. U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 12). Mit der beschriebenen Schulreform sollen die Prüfungsergebnisse bei Schülern des 3. bis 8. Schuljahrs in den Fächern Mathematik und Lesen/Sprache und Naturwissenschaften verglichen werden (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 10f.). Die Ziele des National Education Goals Reports griffen auch die Zusammenarbeit von „Eltern, Unternehmen, staatlichen und kommunalen Organisationen“ (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. xvii) auf. Indem angestrebt werde, die Unterschiede der Lernergebnisse zwischen begünstigten und durch Armut, Ethnizität, Geschlecht, Behinderung oder geringe Sprachkenntnisse benachteiligten Gruppen zu verringern (vgl. Education Commission of the States 2002, S. 4 auch National Education Goals Panel 1996, S. xiv), ist die Förderung des chancengerechten Zugangs impliziert.

Im National Education Goals Report wurden alle *Lebensphasen* angesprochen, namentlich wird Lebenslanges Lernen als Begriff eher mit Erwachsenenlernen in Verbindung gebracht (vgl. National Education Goals Panel 1996, S. 53ff.; U.S. Department of Education/NCES 2000, S. 4).

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CERI	Centre for Educational Research and Innovation der OECD
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
ECTS	European Credit Transfer System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
IuK	Information und Kommunikation
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, auch Kultusministerkonferenz
KUF	Ministerium für Kirchenangelegenheiten, Forschung und Bildung, Norwegen (im Jahre 2001)
MEXT	Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie, Japan
NCES	National Center for Education Statistics
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule

***Literaturnachweis
zur Literaturlauswertung
Lebenslanges Lernen***

***Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen der
Bundesrepublik Deutschland***

**Im Auftrag der
BLK Ad-hoc-AG „Strategiepapier Lebenslanges Lernen“
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Bonn, August 2004**

Literaturnachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen

- Abrahamsson, Kenneth: Time Policies for Lifelong Learning (1996): In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 280-284
- Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kinder- und Jugendalter. 5 Bände. Leske & Budrich, Opladen
- Aisenbrey, P./Dürr, Walter/Heinz, Walter/Jäger, Reinhold/Jäger-Flor, Doris/Knoll, Jörg/Nicklas, F.(2003): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ vorgelegt im April 2003. Bonn
- Alheit, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Universität Bremen, Bremen 1990
- Alheit, Peter (2003): Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 362-382
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 565-585
- Antikainen, Ari (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. In: International Review of Education, H.2-3, S. 215-234
- Apel, Heino (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Länderbericht Bundesrepublik Deutschland. OECD/CERI-Seminar vom 29. September 2003 bis 2. Oktober 2003 in Wien.
<<http://www.zse1.at/oecdceri/2003/deutschland.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Arens, Tobias/Quinke, Hermann (2003): Bildungsbedingte Öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 3)
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 176
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 26-38
- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt
- Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich, S. 271-298

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/ Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules (2004):
Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen.
OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), Paris
- Atchoarena, David (2003): Lifelong learning policies in Asia and Europe: an
overview of issues, trends and findings. Background document.
International Policy Seminar on Making lifelong learning a reality.
IIEP/KRIVET/NCVER/NIER collaborative project. Seoul, Republic of
Korea, 24-26 June 2003.
<http://www.unesco.org/iiep/eng/research/highered/lifeln/background_doc.pdf> [Stand 2003-12-18]
- Baltes, Paul B (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische
Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, H.1, S. 1-24
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten
des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für
Pädagogik, H.3, S. 323-340
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation.
Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Luchterhand,
Neuwied
- Behrens-Cobet, Heidi (2001): Biographisches Lernen. In: Arnold, Rolf/Nolda,
Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.
Klinkhardt, Heilbrunn, S. 57-58
- Behringer, Friederike/Coles, Mike (2003): The Role Of National Qualification
Systems in Promoting Lifelong Learning. Towards an Understanding of
Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning. OECD, Paris
(= OECD Education Working Paper No. 3)
- Belanger, Paul (2000): Project on "Education for democratic citizenship".
Conference on Education for democratic citizenship: methods, practices
and strategies. Council for cultural co-operation. Jointly organised by
Council of Europe, Unesco, European Commission. Council of Europe,
Strasbourg, 2000
- Bellmann, Lutz (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in
Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der
Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2)
- Bîrzéa, César (2000): Education for democratic citizenship: a lifelong learning
perspective. Project on "Education for democratic citizenship". Council of
Europe, Strasbourg
- Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and
recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop - Europäisches
Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
(Hrsg.) (2000): Erstausbildung und Weiterbildung. Bezüge zwischen
beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Bericht der BLK. BLK, Bonn
(=Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 83)
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
(Hrsg.) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und
Darstellung der Länderprojekte. Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung (DIE). BLK, Bonn (= Materialien zur
Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 88)

- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –Angebot bis 2015. Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern. BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 104)
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. BLK, Bonn (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001a): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. BMBF, Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001b): Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen. Bonn <http://www.bildungsserver.saarland.de/referate/c2/memorandum_deu.htm> [Stand 2003-12-18]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003a): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin <http://www.bmbf.de/pub/communique_bologna-berlin_2003.pdf> [Stand 2004-05-27]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003b): Wissenschaftsminister aus vierzig europäischen Ländern beschließen europaweite Hochschulreform. Pressemitteilung vom 19. September 2003. 166/03. Berlin
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003c): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen. Bericht des BMBF für die OECD zu „Good Practice der Finanzierung des Lebenslangen Lernens“ im Rahmen des Projektes „Co-financing lifelong learning“. Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003d): Berufsbildungsbericht 2003. BMBF, Bonn
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) [o. J.]: Wie sieht Arbeit in Zukunft aus? „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise von Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J.. BMBF, Bonn <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf> [Stand 2004-05-19]
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004): Realising the European Higher Education Area. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. 18 – 19 September 2003. Documentation. Bertelsmann, Bielefeld
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Kohlhammer, Stuttgart

- Bogard, Gerald (1993): Towards an active, responsible citizenship. Adult education to encounter exclusion and to guide the process of social change. Adult education and social change. Final project report. Council of Europe, Strasbourg
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang/Reimer, Andrea (1998): Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiographien. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Juventa, Weinheim, S. 198-208
- Boscolo Lips, S. (2003): Lernfeste: weltweit und bürgernah. In: dis.Kurs, H. 3, S. 46f
- Brödel, Rainer (1994ff) : Lebenslanges Lernen: Kontexte und Tendenzen gesellschaftlichen Wandels. Blatt 5.250. Mai 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied
- Brödel, Rainer (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenpädagogisches Problem. In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 181-192
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bertelsmann, Bielefeld, S. 39-47
- Brödel, Rainer (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bertelsmann, Bielefeld, S. 115-139
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied
- Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. [online] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main <http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf> [Stand 04-03-02]
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2003): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Thema Lebenslanges Lernen, H.3
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden
- Bundesrepublik Deutschland (2003): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung 2003. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berlin <http://www3.-bundesrat.de/coremedia/generator/Inhalt/Drucksachen/2003/0665_-2D03.property=Dokument.pdf> [Stand 2004-06-23]
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. Band I. 2. Auflage. Klett, Stuttgart
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2003): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.) (2004): Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership. Summary conference report. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg
- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In: European Journal of Education, H. 1, S. 69-89
- Colletta, N.J.: Formal, Nonformal and Informal Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.) (1996): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 23-27
- Coombs, Philip H. (1973): New Paths to Learning. International Council for Educational Development, New York zitiert nach Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110
- Coombs, Philip H./Ahmed, Manzoor (1974): Attacking Rural Poverty. How nonformal Education Can Help. John Hopkins University Press, Baltimore
- Council of Europe (1970): Permanent Education. A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- Council of Europe (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education no. 21/1971. Strasbourg
- Council of Europe (1973): Permanent Education. The Basis and Essentials. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg
- Council of Europe (1972): Weiterbildung. Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteten Studien. Übersetzung: E. Härting. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 5. Jg. (1972) H. 4, S. 329-372
- Council of Europe (1978): Permanent Education. Final Report of the Steering Group on Permanent Education presented by Bertrand Schwartz, Project Director and Anne de Blignieres. Council for Cultural Co-operation. CCC/EP (77) 8 revised. Strasbourg
- Council of Europe (2001): Lifelong learning for equity and social cohesion a new challenge to higher education. Final Conference. Paris
<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Archives/FinalConference.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Council of Europe (2002): Recommendation Rec(2002)6 of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning. Adopted by the Committee of Ministers on 15 May 2002 at the 795th meeting of the Ministers' Deputies. Strasbourg
<<https://wcm.coe.int/ViewDoc.jsp?id=282213&Lang=en>> [Stand 2004-05-13]
- CSR Europe/The European Association for the Education of Adults/The European Forum of Technical and Vocational Education and Training/The European University Association/The European Vocational Training Association/Solidar (2001): Focus on Lifelong Learning. Making lifelong learning a reality. In association with the European Youth Forum. In cooperation with the European Commission, Brüssel
- Czech Republic [2001]: Consultation Process on the Memorandum on Lifelong Learning. Czech Republic. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/candidate/czech_en.pdf> [Stand 04-03-02]

- Dave, Ravindra H. (1976): Foundations of Lifelong Education. UNESCO Institute for Education, Hamburg and Pergamon Press, Oxford
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration".
<http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen_declarat ion_en.pdf> [Stand 2003-12-18]
- Deißinger, Thomas (2002): Chancen und Risiken einer Modularisierung der Berufsausbildung. In: Wingens, Matthias (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Bildungsgesellschaft. Juventa, Weinheim, S. 121-137
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich
- Dietrich, Stephan (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Edition Sigma, Berlin
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hrsg.) (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Edition Sigma, Berlin
- Dohmen, Günther (1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn
- Dohmen, Günther (1996b): Konzeption und Konsequenzen des Lebenslangen Lernens (LLL) – 25 Thesen. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13.bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 23-27
- Dohmen, Günther (1996c): Lebenslang lernen – aber wie? Eine Einführung. In: Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13.bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 11-22
- Dohmen, Günther (1999a): Lebenslanges Lernen – neue Perspektiven für die Weiterbildung. Blatt 5.170. Oktober 1999 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied
- Dohmen, Günther (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dohmen, Günther (2000): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 222-245

- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: Literatur und Forschungsreport 49, S. 8-14
- Edding, Friedrich (1988): Recurrent Education – Recurrent Work. Orientierungen künftiger Bildungspolitik. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H.1, S. 19-31
- Education Commission of the States (2002): No Child Left Behind. The Challenges and Opportunities of ESEA 2001.
<<http://www.ecs.org/clearinghouse/32/37/3237.pdf>> [Stand 2004-05-22]
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2003): Empfehlung zur Weiterbildung von Erwachsenen vom 20. Februar 2003. Bern <http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/-Empf_EB_d.pdf> [Stand 2004-05-22]
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann, Münster
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schaeffer-Poeschel, Stuttgart
- Europäische Kommission (1994): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg zitiert nach Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg <<http://europa.eu.int/comm/education/doc/-official/keydoc/lb-de.pdf>> [Stand 2004-04-14]
- Europäische Kommission (2000) : Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Europäische Kommission (2002a): Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. Fünfzehn Qualitätsindikatoren. Bericht auf der Grundlage der Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren“. Brüssel
- Europäische Kommission (2002b): European Innovation Scoreboard. Technical Paper No 5. Thematic Innovation Scoreboard – Life Long Learning for Innovation. Brüssel
- Europäische Kommission (2002c): Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

- Europäische Kommission (2003a): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden lernen. EU und EWR-EFTA-Länder. Brüssel <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Europäische Kommission (2003b): Strategien für das lebensbegleitende Lernen in Europa: Sachstandsbericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Beitritts- und bewerberländer. <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_acc_de.pdf> [Stand 2004-05-22]
- Europäischer Rat in Lissabon am 22. und 23. März 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm> [Stand 2004-05-18]
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2001): An Analysis of the adult education projects. Socrates programm 1995-1999. Messages for the Future. Helsinki <<http://www.eaea.org/doc/analysis.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2003): The Statement of EAEA on the progress of work in the Concrete Objectives Programme in 2003. Brüssel <<http://www.eaea.org/news/concrete.html>> [Stand 2003-12-18]
- Eurydice (2000): Lebenslanges Lernen. Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Eurydice, Brüssel
- Eurydice (2001): Lifelong Learning. Thematic Bibliography. 2nd Edition. Eurydice, Brüssel
- Eurydice (2003): Summary Sheets on Education Systems in Europe. Estonia. Brüssel
- Eurydice (2004): Nationale Kurzdarstellungen der Bildungssysteme in Europa. Österreich, Brüssel
- Eurydice/Cedefop (2001): National Actions to implement Lifelong Learning in Europe. Eurydice, Brüssel
- Eurydice/Cedefop/ETF (2003): Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. Brussels <http://www.eurydice.org/Documents/struct2/FrameSet_anglais_DE.htm> [Stand 2004-05-19]
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 1)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Autor Lutz Bellmann. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 2)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2003): Bildungsbedingte Öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland. Autoren Tobias Arens, Hermann Quinke. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 3)

- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004a): Ressourcen der Weiterbildung in Deutschland. Autor Peter Faulstich. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 4)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004b): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Autoren Helmut Schröder, Stefan Schiel, Folker Aust. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (2004c): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft Berlin <http://www.bmbf.de/pub/-schlussbericht_kommission_III.pdf> [Stand 2004-08-26]
- Fales, A. W.: Lifespan Development (1996): Phases. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 367-370
- Farnes, Nick C. (1996): New methods for life course analysis of lifelong education. In: International Journal of Lifelong Education, H. 5, S. 341-352
- Faulstich, Peter (2000): Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 260-265
- Faulstich, Peter (2004): Ressourcen der Weiterbildung in Deutschland. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 4)
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. Lexika-Verlag, München
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Rowohlt, Reinbek
- Field, John (2000): Lifelong Learning And The New Educational Order. Trentham Books, Stoke on Trent
- Finland's National Action Plan For Employment 2003. In accordance with the EU's Employment Guidelines. <http://europa.eu.int/comm/employment-social/employment_strategy/nap_2003/nap_fi_en.pdf> [Stand 2004-05-20]
- Finnish Views on the Memorandum on Lifelong Learning [2001] <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/finland_I3_re~1_en.pdf>
- Fornek, Hermann J./Klingovsky, Ulla (2003): Selbstlernarchitekturen, Lernprozesssteuerung und Lernberatung – Elemente einer neuen Steuerungslogik. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) als Programmträger des BLK-LLL-Modellversuchsprogramms (Hrsg.): Transferangebote der LLL-Projekte. Bonn, S. 7-8
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2001a): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Band 10. Bonn

- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2001b): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Forum Bildung, Bonn
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Forum Bildung, Bonn
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2000a): Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_II_einzelergeb.pdf> [Stand 2004-03-01]
- Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2000b): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn
<http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01]
- Fraunhofer Gesellschaft e.V. (Hrsg.) (1996): Lebenslanges Lernen. Aufbruch in die Zukunft. Modetrend oder Bildungsbedarf. Nationale Konferenz Deutschland für lebenslanges Lernen: Konferenz in Bad Godesberg. Erlangen
- Fretwell, David J./Colombano, Joe E. (2000): Adult Continuing Education: An Integral Part of Lifelong Learning. Emerging Policies and Programs for the 21st Century in Upper and Middle Income Countries. World Bank Discussion Paper. World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development), Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2001/04/24/000094946_01041107222232/Rendered/PDF/multi0page.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Friebel, Harry/Epskamp, Heinrich/Knobloch, Brigitte/Montag, Stefanie/Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne". Leske & Budrich, Opladen
- Friedenthal-Haase, Martha (1998): Orientierung und Reorientierung – Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 60-72
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S. 18-37
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2001): Selbstgesteuertes Lernen – eine (un-)realistische Lernkultur? In: Dietrich, Stephan: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld, S. 34 – 38
- Geißler, Harald (1998): Entgrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 175-183
- Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 139-212

- Gerlach, Christine (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau, Köln
- Giere, Ursula: Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit (1996): 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd: Lehren braucht Support – Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld, S. 233 – 270
- Gieseke, Wiltrud: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 93-120
- Gloger-Tippelt, Gabriele: Kindheit und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 477-494
- Gnahn, Dieter/Ioannidou, Alexandra/Pehl, Klaus/Seidel, Sabine (2002): Harmonised List of Learning Activities (HaLLA). Final version 15 March 2002 – edited by Pascaline Descy, Anne-France Mossoux and Spyridons Pilos. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, Hannover
- Gonon, Philipp (2001): Modularisierung als länderübergreifende und (Berufsbildungs-)Systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 183–192
- Grace, André P. (2000) : Canadian and US adult learning (1945-1970) and the cultural politics and place of lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 141-158
- Grosjean, Etienne (1994): Europäisches Kulturabkommen 1954-1994 Bezugsdokument mit einem Überblick über 40 Jahre kulturelle Zusammenarbeit. Europarat, Straßburg <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Commun/40CCqerm.asp>[Stand 2004-05-13]
- Gustavsson, Bernt (2002): What do we mean by lifelong learning and knowledge? In: International Journal of Lifelong Education, H. 2, S. 13-23
- Hanneken-Illjes, Kati/Lischka, Irene (2003): Leistungspunktsystem, weitere Öffnung der Hochschulen und lebenslanges Lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, S. 21-25
- Hasan, Abrar (1996): Lifelong Learning. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 33-41
- Heckhausen, J. (1996): Lifespan Development. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 353-356
- Heidemann, Winfried (2000): Lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit. Das europäische Modell der Berufsbildung in der Krise? Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (=Arbeitspapier 19)

- Heidemann, Winfried (2002): Lebenslanges Lernen. Aktuelle Entwicklungen im Sozialdialog in ausgewählten europäischen Ländern. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (=Arbeitspapier 54)
- Heuer, Ulrike/Meisel, Klaus/Botzat, Tanja (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, Bielefeld
- Hill, Hermann (2002): Zur "Methode der offenen Koordinierung" in der Europäischen Union In: Sommermann, Karl-Peter/Ziekow, Jan (Hrsg.): Perspektiven der Verwaltungsforschung. Beiträge zur wissenschaftlichen Arbeitstagung aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Forschungsinstituts für öffentliche Verwaltung vom 8. bis 10. Oktober 2001 in Speyer. Dunker & Humblot, Berlin, S. 139-162
- Howe, M. J. A. (1996): Development of Learning Across the Lifespan. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 385-389
- Illich, Ivan (1970): Deschooling Society. Harper & Row, New York zitiert nach Giere, Ursula: Lebenslanges Lernen in der Literatur weltweit (1996): 1968-1996. Eine Analyse ausgewählter Literatur. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- ILO (International Labour Organization) (2000): Lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel. Report for discussion at the Joint Meeting. International Labour Office, Geneva
- Jäger, Reinhold S./Jäger-Flor, Doris (2004): Aufbau, Durchführung und Ergebnisse der Delphi-Studie zu den Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen. Universität Landau, Landau
- Jütte, Wolfgang (1996): Die japanische Konzeption einer Lerngesellschaft zur Förderung des lebenslangen Lernens. In: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg, S. 150-174
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bertelsmann, Bielefeld
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leske & Budrich, Opladen
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 51-59
- Kade, Sylvia (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Kade, Sylvia (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Kade, Sylvia (Hrsg.) (1994c): Individualisierung und Älterwerden. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

- Kaltschmid, Jochen (1999): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Leske & Budrich, Opladen, S. 97-120
- Kasten, Hartmut (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder, Freiburg, S.
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Kingdom of Spain (2003): National Action Plan For Employment 2003. <http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/nap_2003/nap_es_en.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bertelsmann, Bielefeld
- Kloas, Peter-Werner (2001): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Votum, Münster, S. 946-959
- Kloas, Peter-Werner (2003): Qualifizierungsbausteine – Ein neues Strukturelement. In: Durchblick, H. 4, S. 10-12
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung Beschluss der KMK vom 14.04.2000. Bonn. <<http://www.kmk.org/doc/selbstlern.htm>> [Stand 2004-04-19]
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Bonn <<http://www.kmk.org/doc/beschl/vierteweiterb.pdf>> [Stand 2004-04-19]
- Knoll, Joachim H. (1983): "Lebenslanges Lernen" im Internationalen Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S.279-287
- Knoll, Joachim H. (1998): "Lebenslanges Lernen" und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierungen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 35-50
- Knoll, Jörg (2001): Wer ist das „Selbst“. Zur Begrifflichkeit und zu den Wechselwirkungen beim selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bertelsmann, Bielefeld
- Knopf, Detlev (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Krappmann, Lothar (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament. B 9, S. 14-19
- Kraus, Katrin (1999) : Lebenslanges Lernen. Analyse bildungspolitischer Konzepte auf europäischer und internationaler Ebene und ihr Niederschlag in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften in Deutschland im Zeitraum von 1970-1998. Diplomarbeit, Universität Trier

- Kraus, Katrin (2000): Spannungsfeld lebenslanges Lernen. Politischer Anspruch und pädagogische Perspektive. In: Grundlagen der Weiterbildung, H.4, S. 174-179
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann, Bielefeld
- Kretschmer, Susanne/Below, Christina (2002): Lebensbegleitendes Lernen: Modularisierung. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf> [Stand 2004-03-01], S. 268-272
- Krug, Peter (2001): Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen. Blatt 1.10.20. Luchterhand, Neuwied
- Krug, Peter (2003): Der Stellenwert von selbstgesteuertem Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens. In: Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bertelsmann, Bielefeld, S. 47-61
- Krüger, Heinz-Herrmann/Grunert, Cathleen (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 495-512
- Kruse, Andreas (1999): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz und motivationsorientierter Ansatz. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Leske & Budrich, Opladen, S. 581-587
- Kruse, Andreas/Maier, Gabriele (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 529-544
- KUF (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet) (2001a): Memorandum on Lifelong Learning Report from Norway, Oslo
- KUF (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet) (2001b): The Competence Reform, Oslo
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001): Familienbildung 2010. Soest
- Lehr- und Lernberatung (Themenheft). Education permanente. 37. Jg. (2003) H. 1, S. 3-43
- Lenz, Werner (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Seminar. Graz <<http://www.zse1.at/oecdceri/2003/Lnderber.pdf>> [Stand 2004-01-06]
- Lenzen, Dieter (2001): Lebenslauf. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2 Jugend bis Zeugnis. 6. Auflage. Rowohlt, Reinbek, S. 915-923
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Fischer, Frankfurt am Main, S. 53-90
- Loch, Werner (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Luchterhand, Neuwied, S. 91-109

- Loos, Roland (2002): Innovationen zur Integration von gering Qualifizierten in das lebensbegleitende Lernen und in den Arbeitsmarkt. Fallbeispiele aus sechs europäischen Staaten. Cedefop, Thessaloniki (=Cedefop Reference series; 24)
- Lübke, S. Oliver (2001): Lifelong-learning – Berufliche Bildung als Beitrag verbesserter Arbeitsmarktchancen und mehr Wirtschaftswachstum. Stellungnahme zum Memorandum der Europäischen Kommission über Lebenslanges Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen und Positionen in der European Vocational Training Association (EVTA). Brüssel
- Mader, Wilhelm (2002): Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen, S. 513-527
- Märja, Talvi (2001): A Memorandum on Lifelong Learning. Report to the Commission on the Outcomes of the Consultation Process in Estonia, Tallinn <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report-candidate/estonia_en.pdf> [Stand 04-03-02]
- Mayer, Beat (2003): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Länderbericht der Schweiz zum OECD/CERI-Regionalseminar 2003 in Wien. <<http://www.zse1.at/oecdceri/2003/mayer1.PDF>> [Stand 2004-01-06]
- Medel-Añonuevo, Carolyn (Hrsg.) (2002): Integrating Lifelong Learning Perspectives. UNESCO Institute for Education, Hamburg
- Medel-Anonuevo, Carolyn (Hrsg.) (2003): Lifelong learning: discourses in Europe. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- Medel-Añonuevo, Carolyn/ Mitchell, Gordon (Hrsg.) (2003): Citizenship, Democracy and Lifelong Learning. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- Medel-Añonuevo, Carolyn/Ohsako, Toshio/Mauch, Werner (2001): Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO Institute of Education. Hamburg
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2003): Toward the Achievement of a Lifelong Learning Society. [online] Tokyo, <<http://www.mext.go.jp/english/org/lifelong/04a.htm>> [Stand 04-03-02]
- Meyer, Heinz (2001): Lernfeste. Brücken in neue Lernwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002): Informe Nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/spain_final_es.pdf> [Stand 2004-05-21]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1998): Neue Paradigmen des Lehrens und Lernens. Tag der Weiterbildung Baden-Württemberg 1998. Dokumentation der Fachtagung am 25. März 1998 in Stuttgart. Stuttgart
- Möller, Svenja (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bertelsmann, Bielefeld
- Mollenhauer, Klaus (2001): Familie – Familienerziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. 6. Auflage. Rowohlt, Reinbek, S. 603-613

- Montada, L. (1996): Lifespan Development: Problems and Crises. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 371-374
- Nacke, Bernhard/Dohmen, Günther (Hrsg.) (1996): Lebenslanges Lernen – aber wie? Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Echter, Würzburg
- National Education Goals Panel (1996): The National Education Goals Report. Building a Nation of Learners. [online] Washington D.C. <<http://www.negp.gov/Reports/goalsrep.pdf>> [Stand 2004-03-03]
- Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Bertelsmann, Bielefeld, S. 71-93
- Nittel, Dieter (2001a): Biographie. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Heilbrunn, S. 55-56
- Nittel, Dieter (2001b): Lebenslauf. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Klinkhardt, Heilbrunn, S. 187-188
- Nordic Council of Ministers (2003): A Human Touch. Report. Nordic-Baltic Lifelong Learning Conference. May 11-13, 2003, Riga, Latvia. Riga <<http://www.nfa.se/assets/docs/Comparative%20Report.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Nuissl, Ekkehard (1999a): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 3-15
- Nuissl, Ekkehard (2003): Kundschaft von Weiterbildung erzeugen. In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 176-178
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (1999b): Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa. Frankfurt am Main
- Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004): Portrait Weiterbildung Deutschland. 3. aktualisierte Auflage. Bertelsmann, Bielefeld
- Oberhuemer, Pamela (2003): Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. Kurzdarstellung der Projektergebnisse. Vorlage für einen (...) Workshop. Am 6. Oktober 2003. Unveröffentlichtes Dokument. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17. January 1996. OECD, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Centre for Educational Research and Innovation, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2003a): Education Policy Analysis. OECD Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2001a): In Kompetenzen für alle Investieren. Communiqué. Tagung der OECD-Bildungsminister Paris, 3.-4. April 2001. OECD, Paris

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001b): Cities and Regions in the New Learning Economy. OECD Publications, Paris
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2004): Lifelong Learning. Policy brief. [online] Paris <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>> [Stand 2004-03-03]
- OECD/BMBF (Organisation for Economic Co-Operation and Development/Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003a): Conclusions and Comments. Policies to strengthen incentives and mechanisms for co-financing lifelong learning. Bonn, Petersberg 10.10.2003 <http://www.pt-dlr.de/Financing-LLL/Dokumente/-Conclusions/Conclusions_e.pdf;internal&action=_framecontent.action&Target=_blank> [Stand 2004-03-22]
- OECD/BMBF (Organisation for Economic Co-Operation and Development/Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003b): Erläuterungen zu den Conclusions. Bonn <http://www.bmbf.de/pub/oecd_schlussfolgerungen1003.pdf> [Stand 2004-08-26]
- Oelkers, Jürgen (2003): Kanon oder Standards. Überlegungen zur inhaltlichen Gestaltung von schulischen Lernprozessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 21-34
- Otte, Reinhold/Tippelt, Rudolf (1993): New technology and older people (Germany). In: Tyler, William (Hrsg.): Growing Old Differently? Council for Cultural co-operation (CDCC). DECS/AE (93) 8. Council of Europe, Strasbourg
- Plangemann, Kathrin A. (2002): Lebenslanges Lernen in der globalen Wissensgesellschaft. In: epd. Entwicklungspolitik, H. 12, S.20-26
- Rasmussen, Werner (1970): The concept of permanent education and its application. In: Council of Europe: Permanent Education. A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation. Strasbourg, S. 418-430
- Rat der Europäischen Union (2002a): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Beratungsergebnisse des Rates. 20. Februar 2002, Brüssel
- Rat der Europäischen Union (2002b): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Mitteilungen. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 142 vom 14.06.2002
- Rat der Europäischen Union (2002c): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 163 vom 09.07.2002
- Rat der Europäischen Union (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 134 vom 7.6.2003

- Rat der Europäischen Union (2004a): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 104 vom 30.04.2004
- Rat der Europäischen Union (2004b): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. 9286/04, 18. Mai 2004, Brüssel
- Rau, Johannes (2004): Den ganzen Menschen bilden - wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Beltz, Weinheim
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003): Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. First draft EUA Graz Convention 29/31 May 2003. European Commission, Brussels
- Reimann, Christine (1997): Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Rein von, Antje (2000): Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung. Am Beispiel von Volkshochschulen. Bertelsmann, Bielefeld
- Republik Österreich (2003): Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung 2003. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Wien
- Richter, Ingo (2000): Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2000): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn <http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf>[Stand 2004-03-01], S. 27-33
- Roeder, Peter Martin (2003): TIMMS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 2, S. 180-197
- Rosenmayr, Leopold (1983): Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewusst gelebten Lebens. Severin und Siedler, Berlin
- Rosenmund, Moritz/Zulauf, Madeleine (2004): Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? „Prospektivstudie zu Grundfragen der Bildungslaufbahn“ im Auftrag der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen erziehungsdirektoren (EDK). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
- Rützel, Josef (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung H. 43, S. 4-29
- Schäffter, Ortfried (1999): Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, Neuwied, S. 45-69

- Schäffter, Ortfried (2002): In den Netzen der lernenden Organisation. In: Bergold, Ralph (Hrsg.): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2. Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bitter, Recklinghausen, S. 87-105
- Schäffter, Ortfried (2003): Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens: Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, S. 69 – 89
- Schäffter, Ortfried/Hillger, Birgit/Küchler, Felicitas von (2003): 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Teil: Evaluationsschwerpunkt Organisationsentwicklung. Bonn
- Schemmann, Michael (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg, S. 128-137
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine Empirische Bestandsaufnahme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Schmid, Günther (2004): Die Europäische Beschäftigungsstrategie. [online] Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin
<http://www.bpb.de/themen/NPEQJ9,0,Die_Europ%E4ische_Besch%E4ftigungsstrategie.html> [Stand 2004-08-19]
- Schneider, W. (1996): Lifespan Development. Memory. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 362-366
- Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bertelsmann, Bielefeld (=Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Band 5)
- Schulze, Gerhard (2000): Erlebnisgesellschaft. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 12, S. 3-6
- Schüßler, Ingeborg (2003): Begriffsanalyse: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 108-111
- Seitter, Wolfgang (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jhd. Was war wesentlich? Rainer Hampp Verlag, München, S. 83-96
- Seitz, Klaus (2003): Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, S. 2-8
- Siebert, Horst (2001a): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? – Neue Untersuchungen zum Lernen Erwachsener. Blatt 8.120, Juli 2001 In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Luchterhand, Neuwied

- Siebert, Horst (2001b): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Luchterhand, Neuwied
- Smith, R. M. (1996): Learning to Learn. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 419-422
- Sprogøe, Jonas (2003): Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden. Danish University of Education (DPU), Kopenhagen <<http://www.nfa.se/assets/docs/Comparative%20Report.pdf>> [Stand 2003-12-18]
- Sternberg, R. J./McGrane, P.A. (1996): Lifespan Development: Intelligence. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 357-362
- Stiftung Warentest (2004): Allein auf weiter Flur. In: Test, H. 4, S. 12-16
- Stock, Johannes/Wolff Heimfried/Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel
- Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster
- Strate, Ulrike/Sosna, Monika (Hrsg.) (2002): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – Hochschule Weiterbildung) in der Universität Leipzig. 20./21. September 2001. Regensburg
- Sutton, P.J. (1996): Lifelong and Continuing Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 27-33
- Taskforce Beschäftigung (2003): Jobs, Jobs, Jobs. Mehr Beschäftigung in Europa schaffen. [ohne Ort]
- Thomann, Geri (2003): Formen von Beratung. Versuch einer Begriffsklärung. In: Education permanente. H. 1, S. 40-43
- Timmermann, Dieter (1996): Financing Lifelong Learning. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 301-303
- Tippelt, Rudolf (1999): Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 330-339
- Tippelt, Rudolf (2003): Lebenslange Kompetenzentwicklung. Die Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 35-46
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Leske & Budrich, Opladen
- Tuijnman, Albert C. (1996): Recurrent Education. In: Tuijnman, Albert C. (Hrsg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2nd Edition. Pergamon Press, Oxford, S. 99-106

- Tuijnman, Albert/Boström, Ann-Kristin (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1-2, S. 93-110
- Tuijnman, Albert/van der Kamp, Max (1992): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. Pergamon Press, Oxford
- Tully, Klaus J. (2001): Jugend und junge Erwachsene. Zu den Räumen, die Bildung Jugendlichen öffnet. In: VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest, S. 42-66
- Tutschner, H. (2001): Auswertung der Antragsrunde 2001 Leonardo da Vinci II. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 276-279
- U.S. Department of Education/NCES (National Center for Education Statistics) (2000): Lifelong Learning NCES Task Force. Final Report, Volume I. Working Paper No. 2000-16a [online] Washington DC <<http://nces.ed.gov/pubs2000/200016a.pdf>> [Stand 04-03-02]
- UNESCO – Institut für Pädagogik (1973ff): Lifelong Education Bibliography. Initiated by Ursula Giere. UNESCO Institut für Pädagogik, Hamburg
- UNESCO – Institut für Pädagogik (Hrsg.) (1998): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. CONFINTEA Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.-18. Juli 1997
- UNESCO – Institut für Pädagogik (Hrsg.) (2003): Recommitting to Adult Education and Learning. Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting. September 6 -11, 2003, Bangkok, Thailand. <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting.pdf>> [Stand 2004-06-03]
- UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied
- VHS-NRW/Landesinstitut (Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V./Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (Hrsg.) (2001): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen, Bd. 1, Soest
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ABWF/QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin, S. 81 – 143
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Beltz, S. 17-31
- Weiß, Reinhold (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster, New York, München, Berlin, S. 433-493
- Weniger, Erich (1955): Volksbildung im Lichte der Soziologie und Pädagogik. In: Bücherei und Bildung, H.12, S. 413-420

- Wilson, John D. (2001): Lifelong learning in Japan – a lifeline for a ‘maturing’ society? In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 297-313
- Wolter, Andrä (2004): Lebenslanges Lernen – Theoretisches Konzept und bildungspolitische Vision-. Forschungsprogramm des Promotionskollegs. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Technische Universität Dresden. Hans-Böckler Stiftung. <<http://www.tu-dresden.de/kollegLLL-/Forschungsprogramm.pdf>> [Stand 2004-01-19]
- World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development) (2003a): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report. Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/-2003/07/08/000094946_03062104054940/Rendered/PDF/-multi0page.pdf> [Stand 2003-09-18]
- World Bank (The International Bank for Reconstruction and Development) (2003b): Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Summary of the Global Conference on Lifelong Learning organized by the World Bank, the Baden-Württemberg Foundation for Development Cooperation, and the German State of Baden-Württemberg. Stuttgart, Germany Oct 9-10th, 2002, Washington D.C. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/-WDSContentServer/WDSP/IB/2003/04/23/000094946_-03041004024447/Rendered/PDF/multi0page.pdf> [Stand 2004-03-22]
- Wurzberg, Gregory (2003): Is adult lifelong learning economically sustainable? Workshop 1 – Returns to Lifelong Learning and the Implications for Co-financing. OECD, Paris <http://www.pt-dlr.de/Financing-LLL/Dokumente/workshops/w1.pdf;internal&action=_framecontent.action&Target=_blank> [Stand 2004-05-17]
- Zedler, Reinhard (2003): Förderung der Ausbildungsreife – was ist zu tun? In: Wirtschaft und Berufserziehung, H.8, S. 12-15
- Ziehe, Thomas (2002): Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendwelten. In: Kursiv.Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 12-17