



EUROPÄISCHE KOMMISSION
Generaldirektion Bildung und Kultur

Brüssel, Juni 2002

BERICHT ÜBER DIE QUALITÄTSINDIKATOREN FÜR DAS LEBENSLANGE LERNEN IN EUROPA

FÜNFZEHN QUALITÄTSINDIKATOREN

Bericht auf der Grundlage der Ergebnisse der
Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren“

Teilnehmende Länder: Albanien . Belgien . Bosnien und Herzegowina . Bulgarien . Dänemark .
Deutschland . Estland . Finnland . Frankreich . Griechenland . Irland . Island . Italien . Lettland .
Liechtenstein . Litauen . Luxemburg . Malta . ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien .
Niederlande . Norwegen . Österreich . Polen . Portugal . Rumänien . Schweden . Slowakei .
Slowenien . Spanien . Tschechische Republik . Türkei . Ungarn . Vereinigtes Königreich . Zypern

INHALT

I	EINLEITUNG	3	Bereich D: Strategien und Systementwicklung	62
i)	Qualität des lebenslangen Lernens	6	11. Strategien für das lebenslange Lernen	64
ii)	Definition des lebenslangen Lernens	7	12. Kohärenz des Angebots	68
iii)	Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen	8	13. Beratung und Orientierung	69
			14. Anerkennung und Zertifizierung	70
			15. Qualitätssicherung	73
<hr/>				
II	FÜNFZEHN QUALITÄTS-INDIKATOREN FÜR DAS LEBENSLANGE LERNEN	10	III SCHLUSSFOLGERUNGEN	75
Bereich A: Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen		11	Förderung der Qualität des lebenslangen Lernens in Europa - Fünf Herausforderungen	76
1.	Lese- und Schreibfertigkeiten	13	i) Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen als Herausforderung	76
2.	Rechenfertigkeiten	20	ii) Ressourcen als Herausforderung	76
3.	Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft	24	iii) Soziale Eingliederung als Herausforderung	77
4.	Fähigkeit zu lernen, wie man lernt	32	iv) Wandel als Herausforderung	78
5.	Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten	36	v) Erfassung und Vergleichbarkeit der Daten als Herausforderung	79
Bereich B: Zugang und Teilnahme		41	<hr/>	
6.	Zugang zum lebenslangen Lernen	43	IV ANHÄNGE	83
7.	Teilnahme am lebenslangen Lernen	45	1. Konzeptioneller Überblick über das Modell des lebenslangen Lernens	84
Bereich C: Ressourcen für das lebenslange Lernen		49	2. Erläuterungen zu den Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen und sonstige relevante Daten	87
8.	Investitionen in das lebenslange Lernen	51	3. Liste der Indikatoren für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, die im Rahmen ausgewählter Gemeinschaftsinitiativen verwendet werden	91
9.	Lehrende und Lernen	55	4. Verzeichnis der Mitglieder der Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens“	95
10.	IKT und Lernen	58		

I Einleitung

„Die Menschen sind Europas wichtigstes Gut und müssen im Zentrum der Politik der Union stehen.“¹

In einer Wissensgesellschaft zählt der Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu den wichtigsten Prioritäten der Politik. Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen von hohem Niveau und die kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind Voraussetzung für die persönliche Entwicklung aller Bürger und Bürgerinnen und für die Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft, die von der aktiven Bürgerschaft bis zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt reicht. Das Prinzip des lebenslangen Lernens hat sich zum Kernelement einer übergreifenden Strategie entwickelt, die die Bürger und Bürgerinnen zur Bewältigung neuer Herausforderungen befähigen soll.

Der Europäische Rat von Lissabon gab im März 2000 als strategisches Ziel vor, Europa bis zum Jahr 2010 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“*. In den Schlussfolgerungen des Lissabonner Gipfeltreffens unterstrichen die europäischen Staats- und Regierungschefs ferner die zentrale Rolle, die die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Bewältigung der Herausforderungen dieser Zielvorgabe spielen und forderten die Bildungsminister der Mitgliedstaaten auf, angemessene konkrete Ziele für die Bildungssysteme festzulegen. Auf Vorschlag der Kommission genehmigten die Bildungsminister im Februar 2001 einen Bericht über die konkreten zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und verabschiedeten im Februar 2002 ein detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung dieser Ziele².

In diesen Dokumenten sind die folgenden generellen strategischen Ziele festgelegt, die die Entwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa im Lauf des nächsten Jahrzehnts bestimmen werden:

1. Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU;
2. Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle;
3. Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Diese drei strategischen Ziele sind in dreizehn konkrete Teilziele unterteilt, zu denen jeweils eine Reihe von Kernpunkten festgelegt wurde. Bei der Umsetzung der Teilziele soll die „offene Koordinierungsmethode“ verwendet werden, die sich auf Kooperationsinstrumente wie Indikatoren und Benchmarks sowie den Austausch von bewährten Praktiken und gegenseitige Überprüfungen stützt. Der Europäische Rat von Barcelona begrüßte im März 2002 das detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa und gab das folgende allgemeine Ziel vor³:

„Der Europäische Rat legt als Ziel fest, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2010 zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden.“

¹ Europäischer Rat von Lissabon: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Ziffer 24.

² Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.

³ <http://europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm>.

Das lebenslange Lernen stellt eine Gesamtstrategie für die bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa dar und betrifft alle Bürger und Bürgerinnen. Dieser Ansatz ist ein wichtiges strategisches Element der Maßnahmen zur Förderung der aktiven Bürgerschaft, des sozialen Zusammenhalts, der Beschäftigung und der persönlichen Entfaltung.

Das lebenslange Lernen umfasst folgende Hauptziele:

- Aufbau einer integrativen Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zu hochwertigem lebenslangem Lernen bietet und in der sich Bildungs- und Berufsbildungsangebote in erster Linie an den Bedürfnissen und Wünschen der Individuen ausrichten;
- Anpassung der Art der Vermittlung von Bildung und Berufsbildung, wobei gleichzeitig dafür gesorgt werden muss, dass Kenntnisse und Fähigkeiten den sich wandelnden Anforderungen am Arbeitsplatz und im Beruf sowie im Hinblick auf die Arbeitsorganisation und die Arbeitsverfahren entsprechen;
- Ermutigung und Befähigung der Menschen zur aktiven Mitwirkung an allen Bereichen des modernen öffentlichen Lebens, vor allem am sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen des Gemeinwesens, auch auf europäischer Ebene.

Die Kommission hat vor kurzem eine Mitteilung mit dem Titel „Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“⁴ angenommen, die eine kohärente Strategie zur Umsetzung der aufgeführten Ziele einschließlich folgender „Bausteine“ festlegt:

- Entwicklung eines partnerschaftlichen Ansatzes: alle relevanten Akteure innerhalb und außerhalb der formalen Bildungssysteme müssen kooperieren, damit die Strategien „vor Ort“ Wirkung zeigen;
- Ermittlung der Bedürfnisse der Lernenden bzw. der potenziellen Lernenden und des Lernbedarfs von Organisationen und Gruppen sowie der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes;
- Sicherstellung einer angemessenen Mittelausstattung (Finanzierung sowie wirksame und transparente Mittelverteilung);
- Abstimmung der Lernangebote auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden;
- Verbesserung des Zugangs zum Lernen durch Weiterentwicklung des Bildungsangebots, so dass jeder überall und jederzeit die Möglichkeit zum Lernen hat;
- Bewertung des nicht-formalen und informellen Lernens;
- Entwicklung einer Lernkultur durch Ausbau des Bildungsangebots, Erhöhung der Bildungsbeteiligung und Stimulierung der Lernnachfrage;

⁴ COM (2001) 678 endg.

- Einführung von Instrumenten zur Qualitätssicherung und zur Bewertung und Überwachung, damit die Qualität kontinuierlich verbessert und ein Höchstmaß an Qualität angestrebt wird.

i) Qualität des lebenslangen Lernens

Eine hohe Qualität der Bildung ist ein zentrales Anliegen der europäischen Zusammenarbeit. Der Artikel 149 des EG-Vertrags legt fest: *„Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“*

Die Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung und letztlich auch des lebenslangen Lernens zählt zu den vorrangigen Zielen der gemeinschaftlichen Aktionsprogramme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI, die im Bereich der allgemeinen bzw. beruflichen Bildung durchgeführt werden. Der Rat und das Europäische Parlament haben diesem Aspekt noch mehr Nachdruck verliehen und auf Vorschlag der Kommission zwei Empfehlungen zur Förderung der Qualitätssicherung der Schul- und Hochschulbildung angenommen⁵. Damit rückte der Qualitätsaspekt in allen Bereichen der Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung immer stärker in den Vordergrund.

Im Rahmen dieser Entwicklung forderten die Bildungsminister anlässlich einer Konferenz, die im Juni 1998 in Prag stattfand, die Kommission zur Einsetzung einer Expertengruppe auf, die eine kleine Zahl von Schlüsselindikatoren für die nationale Evaluierung der Systeme im Bereich der schulischen Standards aufstellen sollte. Diese Expertengruppe, deren Mitglieder von den Bildungsministern benannt wurden, erarbeitete einen „Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa – Sechzehn Qualitätsindikatoren“, der den Bildungsministern im Jahr 2000 auf ihrer Konferenz in Bukarest vorgelegt wurde. Die Bildungsminister baten die Kommission und die Experten, ihre Arbeit fortzusetzen und diese Initiative auf alle Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung auszudehnen, die das lebenslange Lernen umfasst.

Die Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens“ ist seit Januar 2001 regelmäßig zusammengetreten. Der Arbeitsgruppe gehören Delegierte aus 34 europäischen Ländern sowie Vertreter der OECD und der Unesco an. Einige Dienststellen der Kommission (z. B. Eurostat und die GD Beschäftigung) sowie CEDEFOP und Eurydice sind ebenfalls in der Arbeitsgruppe vertreten.⁶

Zu Beginn des Jahres 2001 einigten sich die Arbeitsgruppe und die Kommission auf eine kleine Zahl von relevanten Indikatorbereichen. Anschließend wurden die Indikatoren ausgewählt, die sich am besten für die einzelnen Bereiche eignen. Das Auswahlverfahren spiegelte die komplexe Natur des Prozesses des lebenslangen Lernens wider. Das lebenslange Lernen ist ein bildungspolitischer Bereich, der in der Entwicklung begriffen

⁵ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Februar 2001 zur europäischen Zusammenarbeit bei der Bewertung der Qualität der Schulbildung (2001/166/EG).

Empfehlung des Rates vom 24. September 1998 betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (98/561/EG).

⁶ Siehe Verzeichnis der Mitglieder der Arbeitsgruppe in Anhang 4.

ist und dessen Mess- und Bewertungsmethoden daher in einem Großteil der bestehenden internationalen, europäischen und nationalen Erhebungen noch nicht ausgereift sind.

Die lernerbezogene Ausrichtung des lebenslangen Lernens unterscheidet sich radikal vom institutionsbezogenen Ansatz, der die Erhebungen über das formale Bildungssystem kennzeichnet. Die methodischen und statistischen Aspekte des lebenslangen Lernens wurden von der Eurostat-Taskforce „Messung des lebenslangen Lernens“ untersucht, die im Februar 2000 eingesetzt wurde und ihren Schlussbericht im Februar 2001 vorlegte⁷. Die Empfehlungen der Taskforce wurden im Rahmen eines Seminars über die Messung des lebenslangen Lernens bestätigt, das von CEIES, Eurostat, der GD Bildung und Kultur sowie ISTAT in Parma (Italien) veranstaltet wurde. Die Lieferanten, Produzenten und Nutzer statistischer Daten, die an dieser Veranstaltung teilnahmen, schlossen sich der Auffassung an, dass zahlreiche Datenlücken zu schließen sind und die vorhandenen Datenquellen unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens geprüft werden müssen.

Die Indikatoren, die im vorliegenden Bericht verwendet werden, wurden aus schon vorhandenen Daten abgeleitet; auf diese Weise soll dem dringenden Bedarf an international vergleichbaren Daten abgeholfen werden, die zum lebenslangen Lernen vorgelegt und analysiert werden können. Standen mehrere Indikatoren zur Auswahl, so entschieden sich die Arbeitsgruppe und die Kommission in der Regel für die Indikatoren, die auf den aktuellsten Daten basieren und sich im Hinblick auf Zuverlässigkeit, Vergleichbarkeit und politische Relevanz für die Zwecke des Berichts am besten eignen.

ii) Definition des lebenslangen Lernens⁸

Die Definition des Begriffs „lebenslanges Lernen“ hängt in starkem Maß von den Perspektiven und Prioritäten der politischen Entscheidungsträger zu einem gegebenen Zeitpunkt ab. Die Arbeitsgruppe entschied sich im Frühstadium der Arbeiten für die Übernahme der Definition des lebenslangen Lernens, die in der Gemeinschaftspolitik – z. B. im Rahmen des Luxemburg-Prozesses, bei der Koordinierung der Maßnahmen zur Beschäftigungspolitik oder im Memorandum über das lebenslange Lernen – verwendet wird:

„Lebenslanges Lernen umfasst jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“

Im Rahmen der Konsultationen über die Strategien, die die Kommission im Memorandum über das lebenslange Lernen vorgestellt hatte, wurden zahlreiche Stellungnahmen zu dieser Definition und den damit verbundenen Einschränkungen abgegeben. Dass die Lerntätigkeiten „kontinuierlich“ erfolgen sollten, wurde als eine übermäßig restriktive Bedingung angesehen, die nicht mit dem vereinbar ist, was als lebenslanges Lernen aufgefasst werden kann oder aufgefasst werden sollte; der Begriff „zielgerichtet“ wurde in ähnlicher Weise kritisiert. Der Bereich „Kompetenzen und Fähigkeiten“ wurde dahingehend erweitert, dass er auch Fähigkeiten einschließt, die nicht berufsbezogen sind. Nach Abschluss des Konsultationsprozesses schlug die Kommission

⁷ Die öffentlich zugängliche Eurostat-Website zur Messung des lebenslangen Lernens kann unter der folgenden Adresse aufgerufen werden:

http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/measuring_lifelong

Die Website enthält unter anderem den Bericht der Taskforce „Messung des lebenslangen Lernens“ und den Tagungsbericht des CEIES-Seminars, das im Juni 2001 in Parma stattfand.

⁸ Eine ausführlichere Erörterung der Definition des lebenslangen Lernens findet sich in Anhang 1, „Konzeptioneller Überblick über das Modell des lebenslangen Lernens“.

in ihrer Mitteilung „Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ die folgende, leicht abgeänderte Definition des lebenslangen Lernens vor:

„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.“

iii) Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen

Die Verwendung von „Indikatoren“, d. h. von spezifischen quantitativen und qualitativen Daten, wird in zunehmendem Maß auf hoher politischer Entscheidungsebene befürwortet, um im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung Signale zu setzen, Bewertungen durchzuführen, den Dialog zu fördern und die Planung zu unterstützen.

Die Indikatoren können folgende Funktionen erfüllen:

- Beschreibung der aktuellen Situation;
- quantitative Beschreibung der vorgegebenen Ziele;
- kontinuierliche Aktualisierung der Informationen über die Fortschritte bei der Umsetzung bestimmter Ziele;
- Gewinnung von Erkenntnissen über Faktoren, die eventuell zu den festgestellten Ergebnissen beigetragen haben.

Die gegenwärtige Initiative, die von den Bildungsministern aus 34 europäischen Ländern ergriffen wurde, unterstreicht die politische Bedeutung, die der Wahl von Indikatoren in Politikbereichen wie der „Qualität des lebenslangen Lernens“ beigemessen wird.

Die Indikatoren, die im vorliegenden Bericht beschrieben werden, beziehen sich auf vier Bereiche, die von der Arbeitsgruppe ermittelt wurden und für die Qualität des lebenslangen Lernens wichtig sind. Der erste Bereich umfasst die Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen des Einzelnen. Der zweite Bereich, der den Zugang und die Teilnahme an Lernangeboten einschließt, beschreibt die Beziehung zwischen dem Einzelnen und dem System des lebenslangen Lernens. Im dritten Bereich geht es um die Ressourcen für das lebenslange Lernen, wobei die Systemparameter sowie – in geringerem Maß – die persönlichen Parameter im Mittelpunkt des Interesses stehen. Im vierten Bereich werden Aspekte des „Systems“ behandelt, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass es bereits ein beträchtliches Unterfangen ist, das lebenslange Lernen als „System“ zu definieren.

Die fünfzehn Qualitätsindikatoren verteilen sich wie folgt auf die vier Bereiche:

Bereich A: Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen

- 1. Lese- und Schreibfertigkeiten**
- 2. Rechenfertigkeiten**
- 3. Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft**
- 4. Fähigkeit zu lernen, wie man lernt**
- 5. Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten**

Bereich B: Zugang und Teilnahme

- 6. Zugang zum lebenslangen Lernen**

7. Teilnahme am lebenslangen Lernen

Bereich C: Ressourcen für das lebenslange Lernen

8. Investitionen in das lebenslange Lernen

9. Lehrende und Lernen

10. IKT und Lernen

Bereich D: Strategien und Systementwicklung

11. Strategien für das lebenslange Lernen

12. Kohärenz des Angebots

13. Beratung und Orientierung

14. Anerkennung und Zertifizierung

15. Qualitätssicherung

II Fünfzehn Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen

Fünfzehn Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen

Bereich A: Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen

Bereich A: Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen

Die Arbeitsgruppe stellte fest, dass Indikatoren zu den folgenden Fertigkeiten oder Kompetenzbereichen relevant sind:

- Lese- und Schreibfertigkeiten;
- Rechenfertigkeiten;
- Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft;
- Fähigkeit zu lernen, wie man lernt;
- Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten;
- Arbeitsmarktbezogene Lernergebnisse⁹.

Im Kontext des lebenslangen Lernens, das die formale Bildung, die nicht-formale Bildung und das informelle Lernen umfasst, sind diese Fertigkeiten und Kompetenzbereiche als aussagefähige Indikatoren für die Lernergebnisse sehr wertvoll. Obwohl Daten über die Fertigkeiten Erwachsener außerordentlich wichtig sind, wurden in diesem Bereich nur wenige umfassende Forschungsarbeiten in systematischer Weise durchgeführt. Aus diesem Grund stützen sich die verwendeten Daten weitgehend auf Stichprobenerhebungen über die Schülerbevölkerung und insbesondere über die 15-Jährigen, die im Rahmen des Schulleistungsvergleichs PISA 2000 untersucht wurden. Diese Erhebungen liefern standardisierte und international vergleichbare Daten. Obwohl Jugendliche zweifellos eine wichtige Bevölkerungsgruppe sind, da ihre Leistungsniveaus Informationen über ihre potenziellen Aktivitäten im Rahmen des lebenslangen Lernens liefern, können diese Daten kein Ersatz für länderübergreifende vergleichbare Daten über die Erwachsenenbevölkerung sein.

⁹ Die Arbeitsgruppe stellte fest, dass die arbeitsmarktbezogenen Ergebnisse einen relevanten Indikatorbereich darstellen, doch wird dieser Bereich wegen fehlender Daten nicht im Bericht behandelt.

1. Lese- und Schreibfertigkeiten

Indikator:	Lese- und Schreibfertigkeiten
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die höchstens die Kompetenzstufe 1 auf der PISA-Skala für Lesekompetenz erreichen
Datenquelle:	OECD, PISA 2000

Dass alle Bürger und Bürgerinnen brauchbare Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten erwerben, ist eine unumgängliche Vorbedingung für die Qualität im Bereich des lebenslangen Lernens. Neben der Rechenfertigkeit ist die Beherrschung des Schreibens und Lesens der Schlüssel zum Erwerb aller nachfolgenden Lernfähigkeiten und zur Beschäftigungsfähigkeit. In allen Lernsystemen ist die Entwicklung und Erhaltung dieser Fertigkeiten wichtig. Sie erleichtern die Teilnahme am lebenslangen Lernen im Allgemeinen und tragen zur sozialen Eingliederung und zur persönlichen Entwicklung des Individuums bei.

In jedem Lebensalter hängt die Fähigkeit zum Lernen besonders stark von der Lesefertigkeit ab. Auch wenn schriftliche Informationen häufig durch mündliche Mitteilungen ergänzt werden, setzt die gegenwärtige Gestaltung eines Großteils des Lernmaterials ein breites Spektrum von Lesefertigkeiten voraus, und daran wird sich auch in nächster Zukunft nichts ändern. Die erforderliche Lesekompetenz umfasst Fertigkeiten unterschiedlichen Niveaus, die von der Fähigkeit zur Identifikation einfacher Informationen bis zu komplexeren Kompetenzen wie der Fähigkeit zum Interpretieren, Bewerten und Reflektieren reichen. Darüber hinaus verlangen unterschiedliche Textarten wie Prosa, Gedichte, grafische Darstellungen und Informationen in Tabellenform jeweils eine besondere Art von Lesekompetenz.

Im Hinblick auf das lebenslange Lernen müssen den Ländern solide Erkenntnisse über die Lese- und Schreibfertigkeiten der Erwachsenen – insbesondere der jüngeren Generation – zur Verfügung gestellt werden. Diese Daten liefern nicht nur Aussagen über das durchschnittliche Niveau der Lese- und Schreibfertigkeiten in einem gegebenen Land, sondern auch Informationen, die als spezifischer Indikator für die Qualität des lebenslangen Lernens in Betracht kommen, z. B. Daten über gefährdete Bevölkerungsgruppen, die besondere Defizite in der Lesekompetenz aufweisen.

Im Folgenden werden statistische Daten zur Lesekompetenz in verschiedenen Ländern angegeben, die sich auf die jüngsten Ergebnisse der PISA-Studie stützen. Außerdem wird ein konkreter Indikator vorgestellt, der aus den PISA-Daten hergeleitet ist.

Der Rückgriff auf die PISA-Studie, die sich vorwiegend auf die Altersgruppe der 15-Jährigen bezieht, bietet sich deshalb an, weil gegenwärtig keine Daten über die Lese- und Schreibfertigkeiten der Erwachsenen zur Verfügung stehen. Die Daten der internationalen IALS-Erhebung über die Grundqualifikationen Erwachsener (*International Adult Literacy Survey*) halten einige Länder für überholt, und die Ergebnisse der ALL-Studie (*International Adult Literacy and Life Skills Survey*) liegen noch nicht vor.

Die Tabelle 1 enthält die Ergebnisse aus der Messung der Lesekompetenz in den europäischen Ländern und ausgewählten Referenzländern, die an der PISA-Studie teilgenommen haben. Für die Darstellung der Länderergebnisse wird eine Skala mit einem Mittelwert von 500 Punkten und einer Standardabweichung von 100 Punkten verwendet. Die Standardabweichung ist bekanntlich ein Maß für die Streuung einer Verteilung. Rund 68 % aller Werte liegen in einer von der Standardabweichung bestimmten Bandbreite um den Mittelwert. Bezogen auf PISA bedeutet dies, dass 68 % der Schüler und Schülerinnen, die an dem Test teilgenommen haben, Werte zwischen 400 und 600 Punkten erzielt haben.

In der Tabelle 1 sind die Mittelwerte der Länder in absteigender Reihenfolge dargestellt. Nicht alle Abweichungen vom OECD-Durchschnitt in Höhe von 500 Punkten sind statistisch signifikant. Länder mit einer Punktzahl, die deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegt, sind in der Tabelle dunkelgrau schattiert, während Länder mit einer Punktzahl, die deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt, hellgrau schattiert sind und Länder, deren Ergebnisse im statistischen Sinn nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen, im nicht schattierten Teil der Tabelle aufgeführt sind. Der internationale PISA-Bericht enthält genauere Erläuterungen zu den statistisch signifikanten Unterschieden der Länderleistungen (OECD, 2001).

Tabelle 1

Durchschnittliche Lesekompetenz in den europäischen Ländern und in ausgewählten Referenzländern

Finnland	546
Kanada	534
Australien	528
Irland	527
Korea	525
Vereinigtes Königreich	523
Japan	522
Schweden	516
Österreich	507
Belgien	507
Island	507
Norwegen	505
Frankreich	505
Vereinigte Staaten	504
Dänemark	497
Schweiz	494
Spanien	493
Tschechische Republik	492
Italien	487
Deutschland	484
Liechtenstein	483
Ungarn	480
Polen	479
Griechenland	474
Portugal	470
Lettland	458
Luxemburg	441

Ergebnis der Niederlande: 532 (Standardfehler: 3,35)¹⁰.

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Die in der Tabelle aufgeführten Daten stellen die Leistungen der 15-Jährigen in den Ländern dar, die an der PISA-Erhebung teilgenommen haben. Wenn die Lesekompetenz der jungen Generation ein Schlüsselfaktor für ein erfolgreiches System des lebenslangen Lernens ist, so geht aus dieser Tabelle hervor, dass sich einige Länder auf dem richtigen Weg befinden, während andere Nachholbedarf haben.

Im Hinblick auf das lebenslange Lernen ist zwischen Schülern und Schülerinnen mit ausreichenden und unzureichenden Leistungsergebnissen zu unterscheiden. Ein Indikator für die Qualität des lebenslangen Lernens sollte die Ermittlung derjenigen ermöglichen, die nicht in angemessener Weise auf das lebenslange Lernen vorbereitet sind. Aus den PISA-Daten lässt sich ein Indikator ableiten, der dieser Anforderung genügt.

Die PISA-Studie beschreibt die Schülerleistungen anhand von fünf Lesekompetenzstufen (OECD, 2001). Jeder Kompetenzstufe sind bestimmte Aufgaben zugeordnet, und von den Schülern und Schülerinnen, die den Anforderungen der jeweiligen Kompetenzstufe genügen, wird erwartet, dass sie die zugehörigen Aufgaben lösen können. So sollen die Schüler und Schülerinnen, die die höchste Kompetenzstufe 5 erreicht haben, in der Lage sein, „anspruchsvolle Leseaufgaben zu lösen, d. h. mit Informationen umzugehen, die in

¹⁰ Die Ergebnisse der Niederlande wurden nur zum Teil im PISA-Bericht der OECD veröffentlicht, da die erforderliche Beteiligungsquote von 80 % in den Niederlanden nicht erreicht wurde. Dessen ungeachtet sind die Ergebnisse für die Niederlande repräsentativ (CITO, Dezember 2001).

ungewohnten Texten nur schwer zu finden sind“, oder „einen Text kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen“ (OECD, 2001). Auf der untersten Kompetenzstufe 1 können Schüler und Schülerinnen „nur die einfachsten der für PISA ausgearbeiteten Leseaufgaben lösen, z. B. eine Einzelinformation finden, das Hauptthema eines Textes erkennen oder eine einfache Verbindung zu Alltagskenntnissen ziehen“ (OECD, 2001).

Wie aus der Analyse der PISA-Ergebnisse hervorgeht, erreicht eine bestimmte Anzahl von Schülern und Schülerinnen nicht einmal die unterste Kompetenzstufe 1. Obwohl eine Leistung, die der Kompetenzstufe 1 entspricht oder darunter liegt, nicht mit Analphabetismus gleichgesetzt werden kann, darf man davon ausgehen, dass die Schüler und Schülerinnen dieser Leistungsstufe beim Umgang mit schriftlichen Informationen ernste Schwierigkeiten unterfinden; dies gilt insbesondere für alle Lernprozesse, die auf schriftlichem Material basieren. Die OECD beschreibt diese Situation mit folgenden Worten: „In den Ländern, in denen ein hoher Prozentsatz der Schüler unter oder auf Stufe 1 liegt, müssen sich Eltern, Pädagogen und politische Entscheidungsträger darüber klar werden, dass ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler keinen ausreichenden Nutzen aus den Bildungsmöglichkeiten zieht und möglicherweise auch nicht die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt, um dies während der weiteren Schulzeit oder im späteren Leben effizient zu tun“ (OECD, 2001).

Für die Zwecke des lebenslangen Lernens sind die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen, die die höheren Kompetenzstufen erreichen, ohne Bedeutung. Obwohl ihre Leistungen bei den einzelnen Aufgaben unterschiedlich ausfallen, kann man davon ausgehen, dass sie insgesamt – zumindest im Hinblick auf das Lesen – in zufrieden stellender Weise auf spätere Lernangebote vorbereitet sind. Auf Schüler und Schülerinnen auf der Stufe 1 oder darunter wird dies hingegen nicht immer zutreffen. Ein unzureichendes Niveau der Lesekompetenz stellt ein schwerwiegendes Hindernis für die erfolgreiche Teilnahme am Prozess des lebenslangen Lernens dar.

Diese Überlegungen führen zu der folgenden Festlegung des wichtigsten Qualitätsindikators für Lese- und Schreibfertigkeiten:

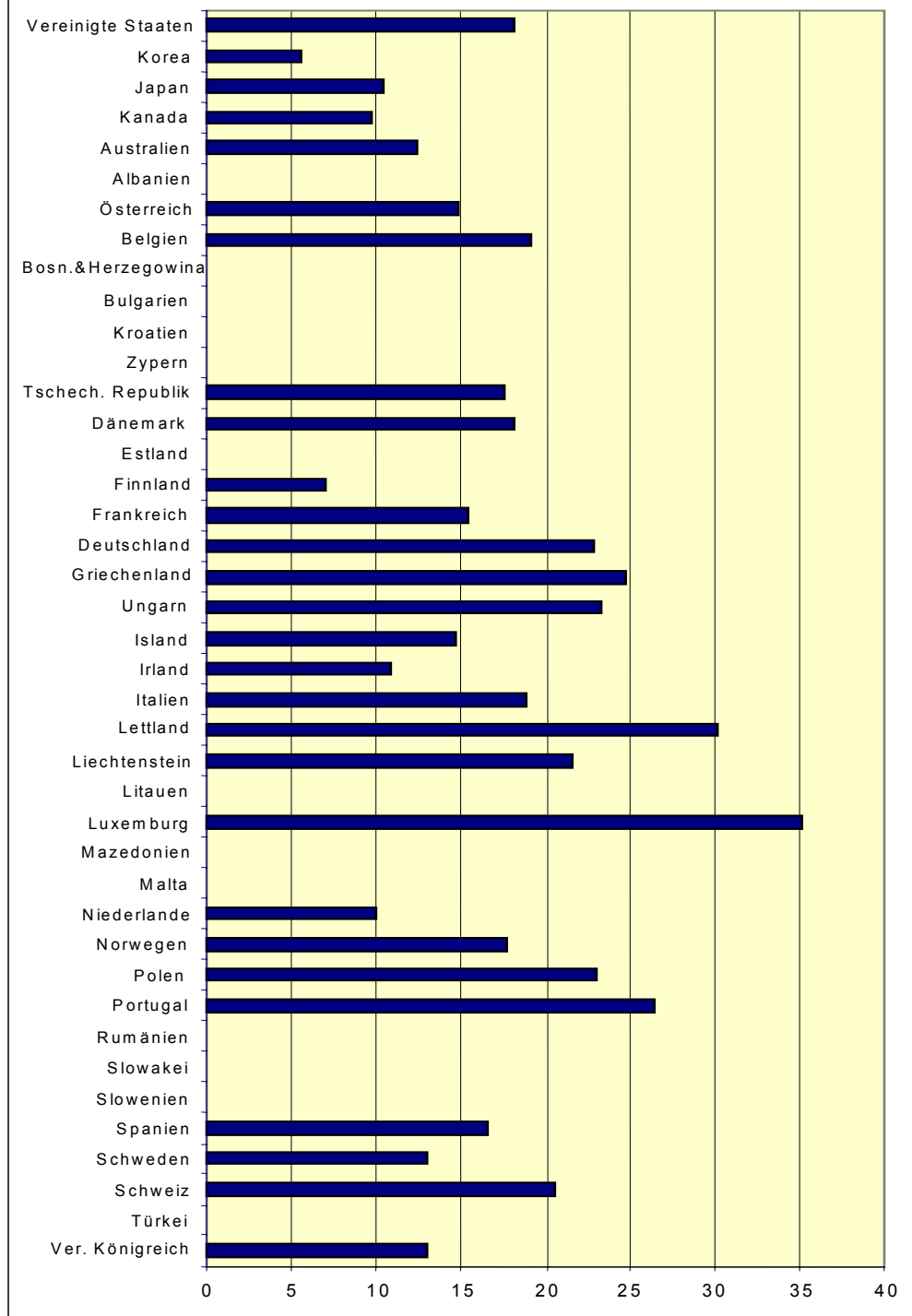
Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die höchstens die Kompetenzstufe 1 auf der PISA-Skala für Lesekompetenz erreichen.

Tabelle 2

Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die höchstens die Kompetenzstufe 1 auf der PISA-Skala für Lesekompetenz erreichen

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Tabelle 2: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die höchstens die Kompetenzstufe 1 auf der PISA-Skala für Lesekompetenz erreichen



Wie aus dieser Tabelle hervorgeht, stehen einige Länder vor größeren Herausforderungen als andere Länder. Selbst in den Ländern mit den besten Leistungen (siehe Tabelle 1), zu denen Finnland, Irland und das Vereinigte Königreich zählen, verfügt ein gewisser Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen nicht über die erforderlichen Fertigkeiten, um erfolgreich am lebenslangen Lernen teilzunehmen.

Les- und Schreibfertigkeiten der Erwachsenen

Neben den Daten über junge Menschen sollten die Indikatoren zur Qualität des lebenslangen Lernens auch Angaben zur Lesekompetenz der Erwachsenen enthalten. Wie

aus der Analyse der Daten aus 12 OECD-Ländern, unter denen sich 8 europäische Länder befinden, hervorgeht, sind mangelhafte Lesefertigkeiten unter der Erwachsenenbevölkerung in allen untersuchten Ländern ein viel größeres Problem als bislang vermutet. Ein Viertel bis über die Hälfte der Erwachsenen erreicht nicht das Leistungsniveau, das als Mindestvoraussetzung anzusehen ist, um in der heutigen Zeit den Anforderungen in Alltag und Beruf genügen zu können (OECD, 1997).

Die aktuellste umfassende Erhebung, die diese Informationen liefern kann, ist die IALS-Studie über die Grundqualifikationen Erwachsener (OECD, 1995 und 1997), die 1994 in sieben Ländern gestartet wurde. Bei späteren Erhebungswellen kamen weitere Länder hinzu, so dass insgesamt fast 30 Länder an der IALS-Studie teilgenommen haben.

Die IALS-Studie beschreibt nicht nur die Lesefertigkeiten der Erwachsenenbevölkerung, sondern liefert auch umfangreiche Beweise für die sozialen und wirtschaftlichen Vorteile einer hohen Lesekompetenz. So belegen die Ergebnisse der Studie beispielsweise einen positiven Zusammenhang zwischen bildungsrelevanten Qualifikationen und Einkommen, einen Anstieg der Arbeitsmarktbeteiligung in Abhängigkeit vom Anstieg der Lesekompetenz und einen positiven Zusammenhang zwischen Lesefertigkeit und ehrenamtlicher Tätigkeit. Ähnliche Ergebnisse gehen aus der Arbeitskräfteerhebung hervor, die belegen, dass der erreichte individuelle Bildungsstand, der als Proxy-Indikator für die Kompetenzstufen angesehen werden kann, mit entsprechenden Vorteilen verbunden ist.

In den vergangenen zehn Jahren war die IALS-Studie die einzige internationale Untersuchung über die Lesefertigkeiten der Erwachsenenbevölkerung. Zahlreiche Ergebnisse dieser Studie sind auch heute noch äußerst relevant. Dessen ungeachtet müssen wir unsere Kenntnisse über die Lesefertigkeiten Erwachsener fortlaufend aktualisieren und auch andere Kompetenzbereiche in die Untersuchung einbeziehen, damit die Europäische Union die Herausforderungen meistern kann, mit denen sie gegenwärtig konfrontiert ist.

Eine weitere aktuelle Studie über die Grundqualifikationen von Erwachsenen ist die ALL-Studie, die von *Statistics Canada* und dem *National Center for Education Statistics*, das dem amerikanischen Bildungsministerium untersteht, durchgeführt wird. Die ALL-Studie ist eine internationale Vergleichsstudie und untersucht die Grundkompetenzen (Lesen, Rechnen, Problemlösung) einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren. Im Rahmen dieser Studie wurden außerdem Entwicklungsarbeiten zur Untersuchung der IKT-Kompetenz und der Teamfähigkeit in Angriff genommen. In Europa beteiligen sich gegenwärtig nur einige Länder (Italien, Norwegen, Belgien, die Schweiz und die Niederlande) an der Untersuchung. Die ersten Ergebnisse sollen Ende 2003 vorliegen.

Im Rahmen eines von der Europäischen Kommission geförderten Projekts wurde vor kurzem ein interessanter Versuch zur Überwindung von kulturell bedingten Verzerrungen bei vergleichenden Untersuchungen zur Leseleistung von Schülern und Schülerinnen unternommen (Bonnet u. a., 2001). Mithilfe von nationalen „einheimischen Testmaterialien“ will das Projekt, das in vier europäischen Ländern angelaufen ist, einen theoretischen Bezugsrahmen und praktische Messinstrumente entwickeln, die über herkömmliche standardisierte Messverfahren hinausreichen, wie sie bei Studien wie IALS oder PISA verwendet werden. Obwohl sich das Projekt mit der schulischen Grundausbildung befasst, kann das Prinzip dieses Ansatzes auch auf die Messung der Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung ausgedehnt werden. Die Ergebnisse sind viel

versprechend, doch werden weitere Untersuchungen in erheblichem Umfang erforderlich sein, wenn dieser Ansatz vollständig entwickelt werden soll.

Diese internationalen Erfahrungen können für die Entwicklung von spezifischen Instrumenten genutzt werden, damit harmonisierte Daten über die Grundqualifikationen Erwachsener in Europa erhoben werden können, die den spezifischen politischen Prioritäten der Europäischen Union in diesem Bereich und der kulturellen Vielfalt der europäischen Gesellschaften Rechnung tragen.

2. Rechenfertigkeiten

Indikator:	Rechenfertigkeiten
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 380 Punkte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung erreichen
Datenquelle:	OECD, PISA 2000

Neben der Lesekompetenz, die ein bestimmender Faktor für die Verarbeitung schriftlicher Informationen ist, kommt der Fähigkeit zum Umgang mit numerischen Informationen im Alltag und im Beruf eine ähnlich wichtige Rolle zu.

Der Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa stellt fest: *„Solide Grundlagen in Mathematik sind ein zentraler Bestandteil des Lehrplans. Analytische, logische und argumentative Fähigkeiten werden durch den Mathematikunterricht gefördert.“* Dass alle Bürger und Bürgerinnen brauchbare Rechenfertigkeiten erwerben, ist eine wesentliche Vorbedingung für die Qualität des Lernens. *„Mathematik als Pflichtfach ist deshalb eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und leistet letztlich einen unverzichtbaren Beitrag zur nationalen Wettbewerbsfähigkeit und zur wissenschaftsgestützten Gesellschaft.“*

Wie im Fall der Lese- und Schreibfertigkeiten ist man sich darüber einig, dass Informationen über die Rechenfertigkeiten Erwachsener und junger Menschen für die Entscheidungsträger in der Politik und in anderen Bereichen wichtig sind, die sich mit der Planung, Konzeption und Durchführung oder Qualitätssicherung der Prozesse des lebenslangen Lernens befassen. Auch hier steht die Situation der jungen Generation im Vordergrund, denn das künftige wirtschaftliche und soziale Wohlergehen der Europäischen Union hängt unter anderem davon ab, wie die jungen Menschen auf dem Pfad des lebenslangen Lernens vorankommen.

Wie im Fall des Indikators zu den Lesefertigkeiten dient die kürzlich veröffentlichte Schulleistungsstudie PISA 2000 als wichtigste Quelle für Daten über die Rechenfertigkeiten. Die PISA-Studie definiert die „mathematische Grundbildung“ wie folgt:

„Mathematische Grundbildung (mathematical literacy) im Rahmen von PISA ist definiert als die Fähigkeit, mathematische Probleme zu identifizieren, zu verstehen und sich mit ihnen zu befassen und fundierte Urteile über die Rolle abzugeben, die die Mathematik im gegenwärtigen und künftigen Privatleben der Betroffenen, im Berufsleben, im sozialen Kontakt mit Peers und Verwandten und im Leben dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger spielt... Der Begriff ‚mathematische Grundbildung‘ bezeichnet in dem hier verwendeten Sinn die Fähigkeit, mathematische Kenntnisse und Kompetenzen funktionell zu nutzen, und weniger die Beherrschung des im Curriculum vorgesehenen Lehrstoffs“ (OECD, 2001).

Wie im Fall der Lesekompetenz beläuft sich der Mittelwert für die mathematische Grundbildung auf 500 Punkte und die Standardabweichung auf 100 Punkte. In der folgenden Tabelle sind die Länder durch entsprechende Schattierung hervorgehoben, die im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (500 Punkte) deutlich höhere Leistungen (dunkelgrau) oder deutlich niedrigere Leistungen (hellgrau) erzielten. Länder mit einer Punktzahl, die sich nicht signifikant vom Mittelwert unterscheidet, befinden sich im nicht schattierten Teil der Tabelle.

Tabelle 3

Ergebnisse für die mathematische Grundbildung in den europäischen Ländern und in ausgewählten Referenzländern

Japan	557
Korea	547
Finnland	536
Australien	533
Kanada	533
Schweiz	529
Vereinigtes Königreich	529
Belgien	520
Frankreich	517
Österreich	515
Dänemark	514
Island	514
Liechtenstein	514
Schweden	510
Irland	503
Norwegen	499
Tschechische Republik	498
Vereinigte Staaten	493
Deutschland	490
Ungarn	488
Spanien	476
Polen	470
Lettland	463
Italien	457
Portugal	454
Griechenland	447
Luxemburg	446

Ergebnis der Niederlande: 564 (Standardfehler: 4,01)¹¹.

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Da im ersten PISA-Zyklus eine geringe Zahl von Tests für die Messung der mathematischen Grundbildung verwendet wurde, konnten die Daten von PISA 2000 nicht zur Bildung von aussagefähigen Kompetenzstufen für die mathematische Grundbildung herangezogen werden, wie dies bei der Beschreibung der Lesekompetenz der Fall war. Dessen ungeachtet soll auch für die mathematische Grundbildung ein Indikator festgelegt

¹¹ Die Ergebnisse für die Niederlande wurden nur zum Teil im PISA-Bericht der OECD veröffentlicht, da die erforderliche Beteiligungsquote von 80 % in den Niederlanden nicht erreicht wurde. Dessen ungeachtet sind die Ergebnisse für die Niederlande repräsentativ (CITO, Dezember 2001).

werden, mit dessen Hilfe festgestellt werden kann, ob die Schüler und Schülerinnen in ausreichendem oder unzureichendem Maß auf die Aspekte des lebenslangen Lernens vorbereitet sind, die brauchbare Rechenfertigkeiten erfordern.

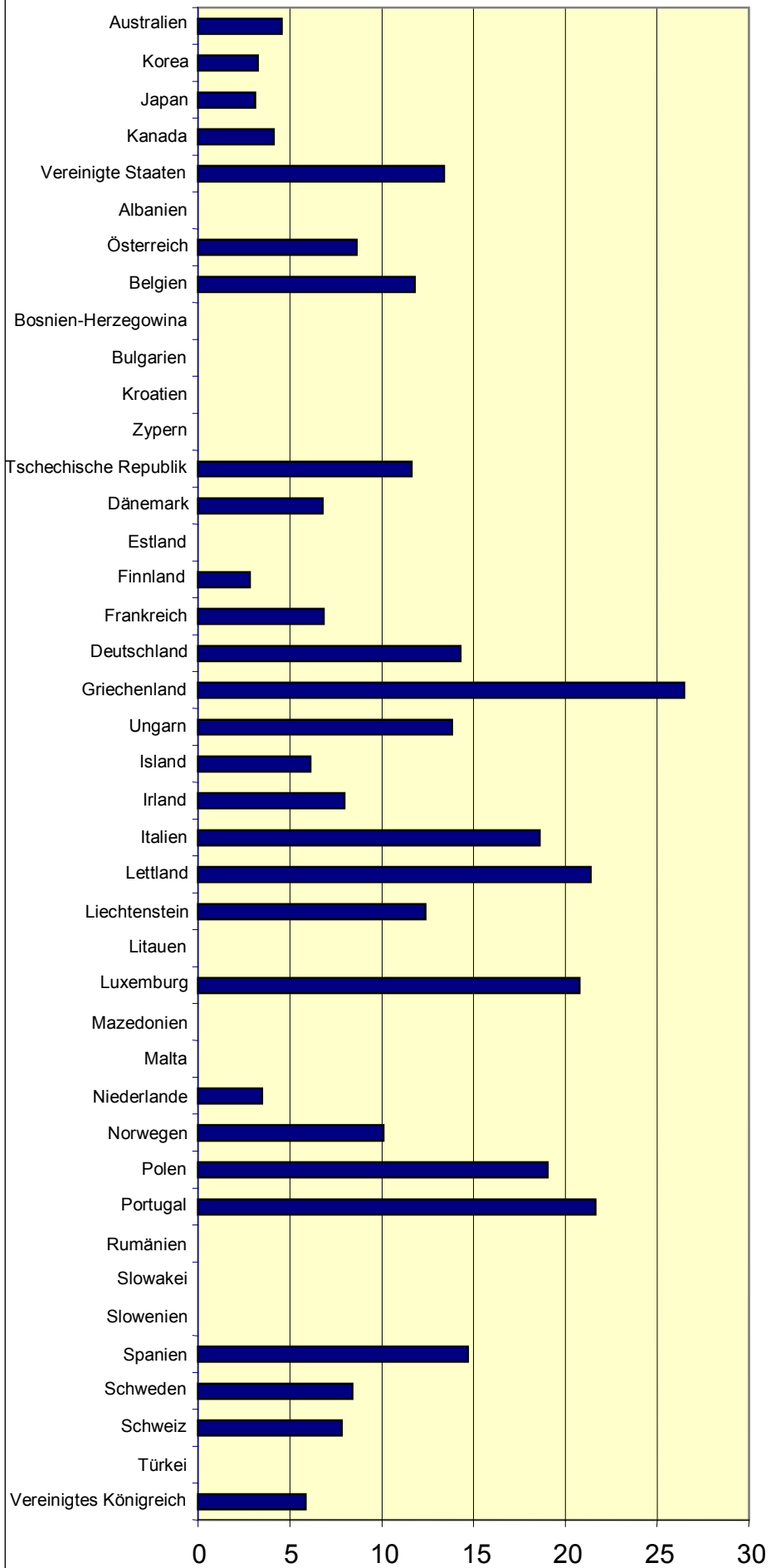
Wir haben uns dafür entschieden, diejenigen Schüler und Schülerinnen als „leistungsschwach“ einzustufen, die weniger als 380 Punkte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung erreichen. Nach Angaben des internationalen PISA-Berichts sind Schüler und Schülerinnen etwa ab dieser Punktzahl zumindest „in der Lage, einen einzigen Rechenschritt auszuführen, der darin besteht, grundlegende mathematische Fakten oder Prozesse wiederzugeben bzw. einfache Rechenfertigkeiten anzuwenden“ (OECD, 2001). Bei Schülern und Schülerinnen mit Leistungen unterhalb dieser Punktzahl kann davon ausgegangen werden, dass sie bei Aktivitäten des lebenslangen Lernens, die Rechenfertigkeiten erfordern, ihre Mühe haben werden.

Tabelle 4

Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 380 Punkte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung erreichen

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Tabelle 4: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 380 Punkte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung erreichen



3. Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft

Indikator:	Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 400 Punkte auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung erreichen
Datenquelle:	OECD, PISA 2000

Die moderne kognitive Gesellschaft verlangt den Bürgern und Bürgerinnen ein breites Spektrum von Fertigkeiten und Kompetenzen ab, die schon immer eine wichtige Rolle spielten, aber in der heutigen Welt mit ihren vielfältigen Herausforderungen und größeren Chancen für lebenslanges Lernen einen zusätzlichen Stellenwert erlangt haben. Der Europäische Rat von Lissabon hat in seinen Schlussfolgerungen dazu aufgerufen, durch einen „europäischen Rahmen“ festzulegen, welche „neuen“ Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen vermittelt werden sollen: IKT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten. Diese Grundfertigkeiten wurden in die Liste der Prioritäten des Berichts über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung aufgenommen, den der Rat (Bildung) an den Europäischen Rat von Stockholm übermittelt hat.

Das gemeinsame Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa nimmt Bezug auf die Arbeitsgruppe „Grundfertigkeiten“ der Kommission. Die Arbeitsgruppe hat vorgeschlagen, dass die Schlüsselkompetenzen – neben einer allgemeinen Bereitschaft zu persönlichem Einsatz im Bereich des Lernens während des gesamten Lebens – die folgenden Hauptbereiche umfassen:

<ul style="list-style-type: none">• <i>Rechnen, Schreiben und Lesen (grundlegende Fertigkeiten)</i>• <i>Grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie</i>• <i>Fremdsprachen</i>• <i>IKT-Fertigkeiten und Nutzung der Technik</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Lernen, wie man lernt</i>• <i>Soziale Fähigkeiten</i>• <i>Unternehmergeist</i>• <i>Allgemeinwissen</i>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ein erhebliches Problem besteht darin, dass viele dieser Fertigkeiten noch nicht konzeptionell ausgearbeitet und im Detail geklärt sind. Infolgedessen gibt es noch keine Messinstrumente, die sowohl gültige als auch zuverlässige Daten über die individuellen Kompetenzen in diesen Bereichen liefern können. Darüber hinaus steht die Einführung von Instrumenten für umfassende vergleichende Erhebungen in Europa noch in weiterer Ferne. Wegen dieser methodisch bedingten Beschränkungen decken die Indikatoren nur die Bereiche ab, für die länderübergreifende Daten verfügbar sind, die als gültig und zuverlässig angesehen werden können.

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Eine genaue Untersuchung der Erfordernisse für die Herausbildung der Fähigkeit zum naturwissenschaftlichen Denken lässt erkennen, dass eine nicht unerhebliche Zahl der oben aufgezählten Fertigkeiten mehr oder weniger direkt mit dem Begriff der „naturwissenschaftlichen Grundbildung“ verbunden sind. Der wissenschaftliche und technische Fortschritt ist für eine wettbewerbsorientierte Wissensgesellschaft von grundlegender Bedeutung. Allgemeine und spezielle wissenschaftliche und technische Kenntnisse werden in zunehmendem Maß im Beruf und im Alltag, im öffentlichen Diskurs, in Entscheidungsprozessen und in der Gesetzgebung benötigt.

Die Ergebnisse der beiden internationalen Schulleistungsvergleiche TIMSS und PISA stellen den größten Bestand an Wissen über die Kompetenzen im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung, der naturwissenschaftlichen Kenntnisse und verwandter Fertigkeiten dar. Während im Rahmen von TIMSS eine lehrplanorientierte Evaluierung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen durchgeführt wird, untersucht PISA in erster Linie die realitätsnahe Anwendung dieser Kenntnisse. Die Erhebungen zu den beiden Studien werden von unterschiedlichen Organisationen durchgeführt: für die TIMSS-Studie, die sich zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt stärker am alltäglichen Schulleben orientiert, ist die Nichtregierungsorganisation IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) zuständig, während die PISA-Studie von der OECD initiiert wurde und von Anfang an darauf abzielte, politisch relevante Indikatoren über die Schülerleistungen zu liefern.

Wie bei der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung wird ein Indikator definiert, der sich auf die Daten der Schulleistungsstudie PISA 2000 zur naturwissenschaftlichen Grundbildung stützt. Der Begriff der naturwissenschaftlichen Grundbildung wird in der PISA-Studie folgendermaßen zusammengefasst:

„Naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) beinhaltet die Fähigkeit zu naturwissenschaftlichem Denken in einer Welt, in der Naturwissenschaft und Technologie das Leben prägen. Solche Grundkenntnisse setzen ein Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte sowie die Fähigkeit voraus, eine naturwissenschaftliche Perspektive anzuwenden. Im Rahmen von PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung als die Fähigkeit definiert, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“

Bei der PISA-Studie geht es um die Messung des grundlegenden naturwissenschaftlichen Denkens, zu dem der Einzelne fähig sein muss, um in vollem Umfang an allen Aspekten des Alltagslebens und des Lebens in der Gesellschaft teilzunehmen. Wie bei den anderen in der PISA-Studie untersuchten Kompetenzen geht es auch bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung nicht um bloße Anhäufung von Wissen, sondern um die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und eine bestimmte Art des Denkens. Auf dieser Grundlage wurde die naturwissenschaftliche Grundbildung als Indikator für die Qualität der neuen Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft ausgewählt.

Die Tabelle 5 enthält einen Überblick über die Ergebnisse zur naturwissenschaftlichen Grundbildung in den Ländern, die an der PISA-Studie teilgenommen haben. Länder mit Ergebnissen, die deutlich über bzw. unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten liegen, sind dunkelgrau bzw. hellgrau schattiert.

Tabelle 5

Ergebnisse zur naturwissenschaftlichen Grundbildung in den europäischen Ländern und ausgewählten Referenzländern

Korea	552
Japan	550
Finnland	538
Vereinigtes Königreich	532
Kanada	529
Australien	528
Österreich	519
Irland	513
Schweden	512
Tschechische Republik	511
Frankreich	500
Norwegen	500
Vereinigte Staaten	499
Ungarn	496
Island	496
Belgien	496
Schweiz	496
Spanien	491
Deutschland	487
Polen	483
Dänemark	481
Italien	478
Liechtenstein	476
Griechenland	461
Lettland	460
Portugal	459
Luxemburg	443

Ergebnis der Niederlande: 529 (Standardfehler: 3,61)¹².
Quelle: OECD/PISA, 2001.

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sich die Daten der Schulleistungsstudie PISA 2000 auf Jugendliche im Alter von 15 Jahren beziehen.

Auch in Bezug auf die naturwissenschaftliche Grundbildung laufen Schüler und Schülerinnen mit schwachen oder unzureichenden Leistungen Gefahr, nicht ausreichend auf das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft vorbereitet zu sein. Eine schwache Leistung liegt dann vor, wenn weniger als 400 Punkte auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung erreicht werden.

Nach Angaben des PISA-Berichts sind Schülerinnen und Schüler mit einer Punktzahl ab etwa 400 Punkten zumindest „in der Lage, einfaches naturwissenschaftliches

¹² Die Ergebnisse für die Niederlande wurden nur zum Teil im PISA-Bericht der OECD veröffentlicht, da die erforderliche Beteiligungsquote von 80 % in den Niederlanden nicht erreicht wurde. Dessen ungeachtet sind die Ergebnisse für die Niederlande repräsentativ (CITO, Dezember 2001).

Faktenwissen abzurufen (d. h. Namen, Fakten, Terminologien, einfache Regeln und Gesetze) und naturwissenschaftliches Allgemeinwissen beim Ziehen oder Bewerten von Schlussfolgerungen anzuwenden“ (OECD, 2001). Schüler und Schülerinnen, die bessere Leistungen auf der PISA-Skala erzielen, sind in der Lage, „mit Hilfe konzeptueller Modelle Vorhersagen zu machen und Erklärungen zu geben“; sie können mit konkurrierenden Daten umgehen, komplexere naturwissenschaftliche Argumentationsketten durchlaufen oder sogar konzeptuelle naturwissenschaftliche Modelle benutzen oder entwickeln.

Bei den Schülern und Schülerinnen, die weniger als 400 Punkte erreichen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie über die erforderliche naturwissenschaftliche Grundbildung verfügen, die die Basis für eine Vielzahl der „neuen“ Fertigkeiten bildet, die in der modernen kognitiven Gesellschaft benötigt werden oder für diese Kompetenzen zumindest nützlich sind; zu diesem Bereich zählen beispielsweise IKT-Fertigkeiten, technologische Kultur und unternehmerisches Denken.

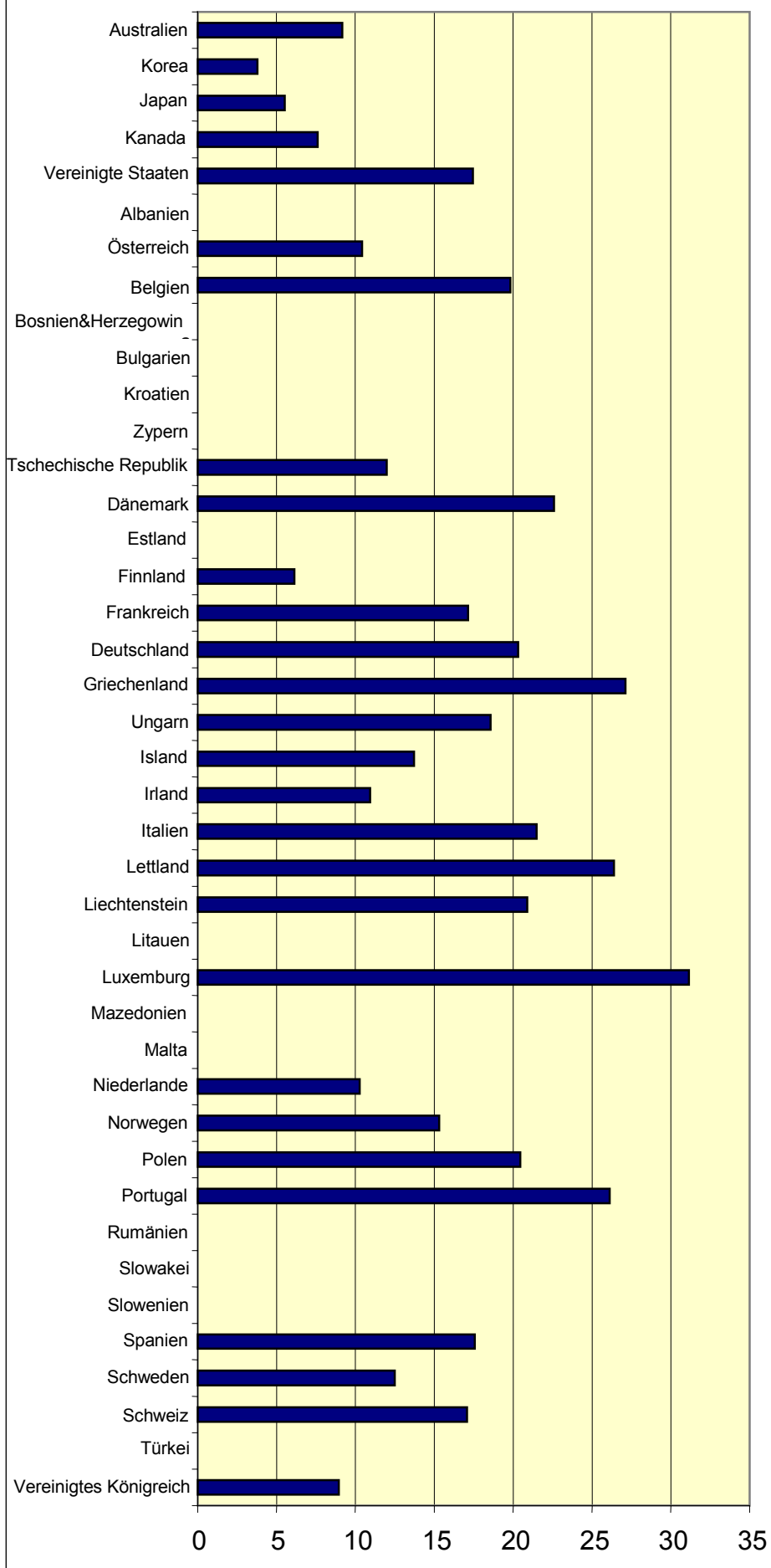
Obwohl sich der Bericht mit der Analyse der naturwissenschaftlichen Grundbildung befasst, können diese Statistiken als Proxy-Daten für die neuen Fertigkeiten in der kognitiven Gesellschaft dienen. Von besonderem Interesse ist die Ermittlung bestimmter Teilpopulationen mit schwachen Leistungsergebnissen, denn sie bestehen aus den Personen, die auf die modernen Herausforderungen des lebenslangen Lernens unzureichend vorbereitet sind. Im Rahmen der nationalen Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens sind diese Daten sorgfältig zu analysieren, damit die Maßnahmen optimiert werden und gezielt durchgeführt werden.

Tabelle 6

Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 400 Punkte auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung erreichen

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Tabelle 6: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 400 Punkte auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung erreichen



Eurostat liefert zusätzliche Informationen über die neuen Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft. Die Angaben zur Anzahl der Hochschulabsolventen in naturwissenschaftlichen und technologischen Fachrichtungen (je 1000 Personen) in verschiedenen europäischen Ländern zeichnen ein sehr unterschiedliches Bild und lassen eine unausgewogene Verteilung von Frauen und Männern erkennen. Da die Hochschulabsolventen in den naturwissenschaftlichen und technologischen Fachrichtungen über die erforderlichen „neuen Fertigkeiten“ verfügen müssen, kann ihre Zahl als indirekter Indikator für die Verteilung dieser Fertigkeiten in einem gegebenen Land dienen.

Tabelle 7

Anteil der Hochschulabsolventen in naturwissenschaftlichen und technologischen Fachrichtungen im Alter von 20-29 Jahren je 1000 Personen in den Mitgliedstaaten und in den Bewerberländern, 1993-2000

Tabelle 7 in %

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
EU	:	:	:	:	:	:	:	:
B	9,2	:	:	:	:	:	:	9,7
DK	9,8	:	9,6	9,4	:	8,1	8,3	:
D	8,2	8,9	9,3	9,3	9,1	8,8	8,6	8,2
EL	3,8	:	:	:	:	:	:	:
E	4,4	5,1	5,8	6,6	7,6	8,0	9,6	9,9
F	14,1	:	:	:	17,2	18,2	:	:
IRL	19,1	21,0	21,4	21,9	21,8	22,4	:	23,2
I	2,9	2,8	2,9	4,1	5,0	5,1	5,6	:
L	:	:	:	:	:	1,4	:	1,8
NL	5,5	5,4	5,6	6,6	:	6,0	5,8	5,5
A	:	3,2	3,3	3,6	4,3	7,7	6,8	7,1
P	2,5	3,9	4,0	4,2	4,8	:	:	6,3
FIN	13,5	13,2	13,2	13,3	15,9	16,1	17,8	:
S	6,2	6,3	7,3	7,4	7,8	7,9	9,7	11,6
UK	12,9	13,7	13,5	14,3	14,5	15,2	15,6	16,2
IS	:	:	:	7,9	6,4	7,0	6,3	8,4
LI	:	:	:	:	:	:	:	:
NO	:	:	8,5	9,1	8,3	7,5	7,2	7,9
BG	:	:	:	:	6,0	5,5	6,5	6,6
CZ	:	:	:	:	:	4,6	4,0	5,5
EE	:	:	:	:	3,5	2,9	5,7	6,4
LV	:	:	:	:	6,6	5,9	6,3	7,3
LT	:	:	:	:	7,0	8,6	10,8	12,1
HU	:	:	:	:	:	5,0	5,1	4,5
PL	:	:	:	:	3,8	4,3	5,5	5,9
RO	:	:	:	:	2,9	4,2	4,1	4,5
SI	:	:	:	:	6,3	8,0	8,4	:
SK	:	:	:	:	4,9	4,3	5,1	5,3
CY	:	:	:	:	:	:	52,9	:
MT	:	:	:	:	:	:	1,3	3,8
AL	:	:	:	:	:	:	:	:
MK	:	:	:	:	:	3,8	3,6	:

Quelle: Eurostat, UOE und Bevölkerungsstatistik (2000).¹³

IKT-Fertigkeiten

Konkrete Daten über andere neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft (z. B. IKT-Fertigkeiten) werden in naher Zukunft zur Verfügung stehen. So wird die direkte Messung der IKT-Fertigkeiten gegenwärtig im Rahmen mehrerer Initiativen entwickelt:

- 1) Die IEA bereitet eine groß angelegte Messung der IKT-Fertigkeiten von Schülern und Schülerinnen vor.
- 2) Die amerikanische Organisation ETS (*Educational Testing Services*) hat vor kurzem ein Rahmenkonzept zur IKT-Grundbildung veröffentlicht. Eine direkte Messung der IKT-Grundbildung, die sich auf dieses Rahmenkonzept stützt, wird für die ALL-Studie entwickelt und soll bei künftigen Erhebungswellen eingesetzt werden.
- 3) Das Netzwerk A der OECD, das sich mit den Indikatoren des Schulerfolgs befasst, arbeitet an einem Rahmenkonzept, das im PISA-Zyklus 2006 eingesetzt werden soll.

Fremdsprachenkenntnisse

Der Rat (Bildung) stellte im Februar 2002 fest, dass es keine zuverlässigen Daten über die tatsächlichen Fremdsprachenkenntnisse junger Menschen gibt und daher weitere Arbeiten durchzuführen sind, um diese Daten zu erheben. Im Rahmen der Erörterungen über eine „wettbewerbsfähige, wissensbasierte Wirtschaft“ rief der Europäische Rat von Barcelona (März 2002) zu weiteren Maßnahmen auf: Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an, und Erstellung eines Sprachkenntnisse-Indikators im Jahr 2003.

Der vom Europarat entwickelte „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ ist ein möglicher Ausgangspunkt für die künftige Entwicklung von Indikatoren in diesem Bereich, denn er stellt einheitliche Skalen für die Sprachfähigkeit zur Verfügung, die auf praxisbezogenen kommunikativen Fertigkeiten beruhen. Dieser Referenzrahmen findet bei den Anbietern von Sprachtests immer mehr Anerkennung: die Vereinigung ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), der 27 europäische Institutionen für die Entwicklung und Durchführung von Sprachtests angehören, verwendet dieses Instrument, um die verschiedenen Sprachteststufen ihrer Mitgliederorganisationen an gemeinsame Benchmark-Werte anzugleichen; diese Arbeiten könnten die Grundlage für die Entwicklung eines geeigneten Indikators für Fremdsprachenkenntnisse liefern.

13

Anmerkungen:

Niederlande, Polen, Rumänien, Albanien, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien: Weiterführende Forschungsprogramme ausgenommen (ISCED-Stufe 6).

Luxemburg: Luxemburg verfügt über kein vollständiges Hochschulsystem; Angaben beziehen sich ausschließlich auf erste Hochschulabschlüsse der ISCED-Stufe 5B.

Österreich: ISCED-Stufe 5B bezieht sich auf Vorjahre mit Ausnahme von 1998/99: ISCED-Stufe 5B fehlt.

Island: Nur Absolventen mit Vollzeitstudium.

Rumänien: Ohne Zweitabschlüsse.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dient auch als Grundlage für das von der Kommission geförderte DIALANG-Projekt zur Entwicklung diagnostischer Sprachtests, die über das Internet zugänglich sind. Die Tests werden für 14 europäische Sprachen angeboten, wobei jeweils fünf verschiedene Fertigkeiten pro Sprache getestet werden (Leseverstehen, Schreibfertigkeit, Hörverstehen, grammatische Strukturen und Wortschatz); die Testteilnehmer erhalten eine Bewertung ihrer Sprachkompetenzen, die auf den Niveaustufen des Referenzrahmens fußen, sowie Empfehlungen und Orientierungshilfen für die Fortsetzung des Fremdsprachenlernens¹⁴.

Effectiveness of the teaching of English in the European Union ist der Titel eines transnationalen Projekts, das im Rahmen des Programms SOKRATES gefördert wird. Das Projekt wird vom Europäischen Netzwerk der Verantwortlichen für die Bewertung der Bildungssysteme geleitet; es wurde 1997 in Frankreich, Schweden und Spanien durchgeführt. Das Europäische Netzwerk wird das Projekt im Jahr 2003 wiederholen und weitere 5 Länder (Norwegen, Finnland, Niederlande, Deutschland und Dänemark) in die Untersuchung einbeziehen. In den am Projekt beteiligten 8 Ländern wird ein gemeinsames Testinstrument eingesetzt, um die 15- und 16-Jährigen im Hinblick auf das Leseverstehen, die Schreibfertigkeit und das Hörverstehen in der englischen Sprache zu testen. Da der ursprüngliche Test beibehalten wird, werden sich bis zu einem gewissen Grad Vergleichsmöglichkeiten im zeitlichen Ablauf für die seit Projektbeginn beteiligten drei Länder ergeben. Damit werden zum ersten Mal komparative Daten über die Fremdsprachenleistungen in mehreren europäischen Ländern zur Verfügung stehen.

Die genannten Initiativen sind Beispiele für die Bestrebungen zur Entwicklung einer europäischen Methodik auf diesem Gebiet. Zu den weiteren viel versprechenden Arbeiten zählt die PISA-Studie, die sich auch mit der Lesekompetenz in Fremdsprachen befasst (bislang nur für Englisch als Fremdsprache).

¹⁴ www.DIALANG.org.

4. Fähigkeit zu lernen, wie man lernt

Indikator:	Fähigkeit zu lernen, wie man lernt
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land in den unteren 25 % der Gesamtleistung auf dem PISA-Index der Elaborationsstrategien
Datenquelle:	OECD, PISA 2000

Die Fähigkeit zu lernen, wie man lernt, wurde im Abschnitt über die neuen Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft eingeführt; sie gehört zu den Hauptbereichen der „Grundfertigkeiten“. Die wichtigste unter diesen Fertigkeiten ist „*die Lernfähigkeit – also die Aufrechterhaltung der Neugier und des Interesses für neue Themen und Fertigkeiten, ohne die es kein lebensbegleitendes Lernen geben kann*“. Die wichtige Rolle, die die Lernfähigkeit während des gesamten Lebens in allen Bereichen der Partizipation an der Gesellschaft spielt, ist unbestritten. Die Lernfähigkeit und die Fähigkeit zur Anpassung an den Wandel und zur sinnvollen Nutzung des ungeheuren Informationsflusses sind heute generelle Fähigkeiten, die jeder besitzen sollte. Die Arbeitgeber setzen Lernfähigkeit in zunehmenden Maß voraus und erwarten, dass neue Fertigkeiten in kurzer Zeit erworben werden und eine Anpassung an neue Herausforderungen und Situationen erfolgt.

Die Lernenden sollten über einen Bestand an Meta-Kompetenzen verfügen, der es ihnen ermöglicht, ihren eigenen Lernprozess zu entwerfen und erfolgreich zu gestalten. Es gibt zwar einen breiten Konsens über die Rolle und den Wert der Lernfähigkeit, doch zeigt eine Prüfung der wissenschaftlichen Fachliteratur und der verfügbaren (komparativen) Daten, dass die Situation bei weitem nicht befriedigend ist.

Das größte und am weitesten entwickelte Forschungsprojekt auf diesem Gebiet dürfte ein in Finnland durchgeführtes und von der Kommission im Rahmen des Programms SOKRATES I unterstütztes Projekt sein, das den Titel „*Learning-to-learn as part of Cross Curriculum Competencies*“ trägt. Die finnischen Forscher, die eng mit Schulen und Bildungsbehörden in Finnland zusammenarbeiten, erreichten einen Konsens über die Definition der Lernfähigkeit und entwickelten ein umfassendes und beeindruckendes Instrumentarium für die Bewertung dieser Fähigkeit. Diese Instrumente wurden in den vergangenen Jahren ausgiebig getestet und weiterentwickelt, um sie für verschiedene Alterskohorten einsetzen zu können und den Umfang der Testbatterie zu verringern. Das Testpaket steht gegenwärtig für drei Altersstufen zur Verfügung: 6. Klasse (Alterskohorte der 12-Jährigen), 9. Klasse (Alterskohorte der 15-Jährigen) und Alterskohorte der 17-Jährigen. Obwohl diese lobenswerte finnische Initiative aller Voraussicht nach erhebliche Auswirkungen auf künftige europäische und internationale Arbeiten in diesem Bereich haben dürfte, kann sie nicht direkt für die Erstellung von Indikatoren auf europäischer Ebene genutzt werden. Inzwischen arbeiten mehrere europäische Länder gemeinsam an der Entwicklung von Indikatoren auf der Grundlage der finnischen Erfahrungen, doch sind diese Arbeiten noch nicht abgeschlossen.

Eine Untersuchung der verfügbaren Daten macht das ganze Ausmaß des Defizits an zuverlässigen Daten zum Konzept der Lernfähigkeit auf europäischer Ebene deutlich.

Konkrete Informationen lassen sich erneut am ehesten aus den PISA-Daten ableiten. Neben der Bewertung der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung enthielt die PISA-Studie auch eine Option zur Erfassung bereichsübergreifender Basiskompetenzen unter besonderer Berücksichtigung des selbstregulierten Lernens. Wir schlagen einen Indikator auf der Grundlage der Elaborationsstrategien der Schüler und Schülerinnen vor, der sich auf Daten über die von den Befragten angegebenen Informationen über ihre Lernstrategien stützt.

Der PISA-Index der Elaborationsstrategien, der aus diesen Angaben gebildet wurde (OECD, 2001), konnte mit Erfolg zur Erklärung der Varianz auf den PISA-Leistungsskalen herangezogen werden.

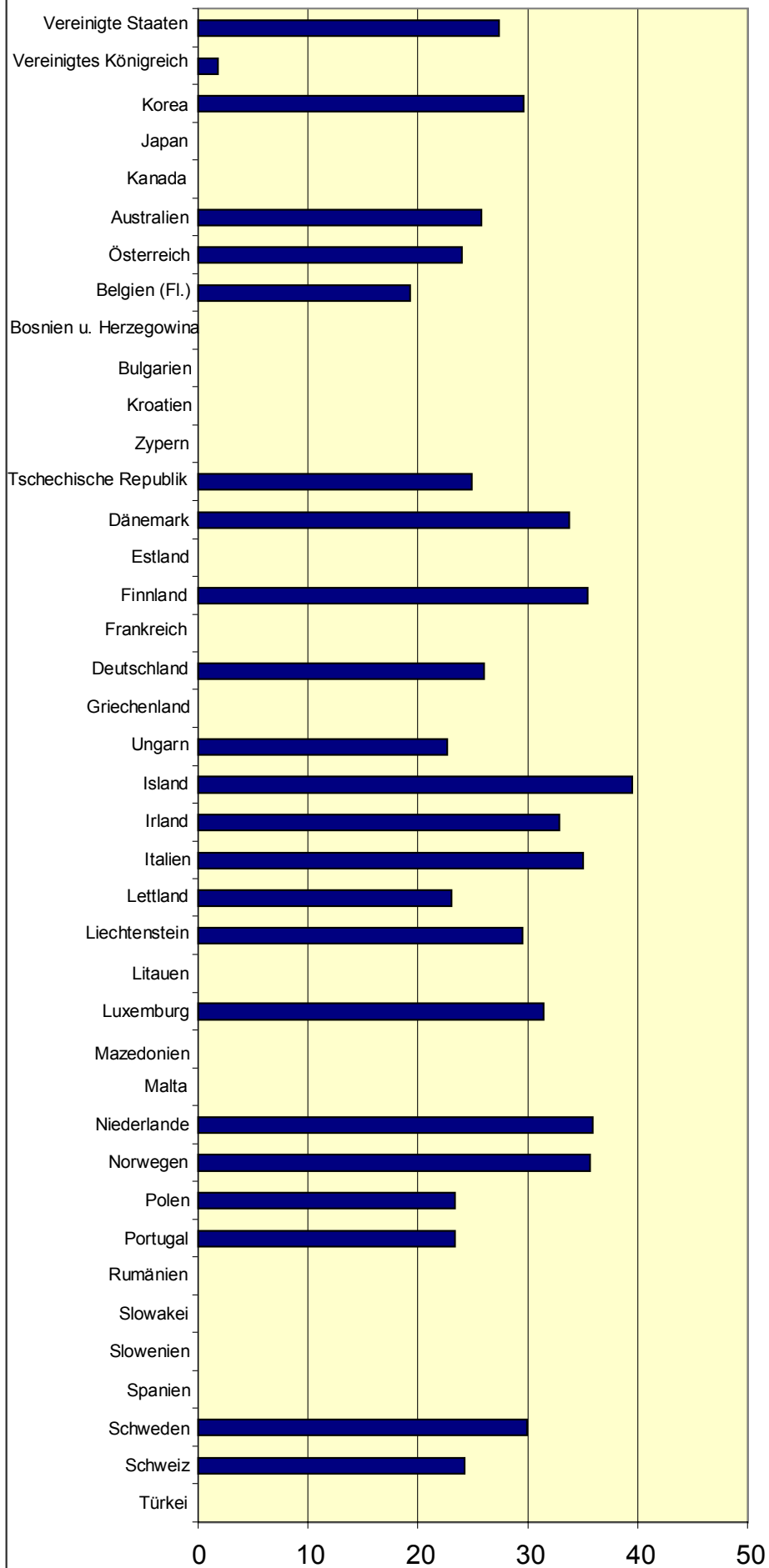
Ein Indikator auf der Grundlage des Elaborationsindex ist ein geeigneter Ausgangspunkt für die qualitative Bewertung der Fähigkeit zu lernen, wie man lernt. Es wird daher ein Indikator vorgeschlagen, der auf dem Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen basiert, die den unteren 25 % der OECD-Gesamtleistung im Bereich der Elaborationsstrategien zugeordnet sind.

Tabelle 8

Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land in den unteren 25 % der OECD-Gesamtleistung in den europäischen Ländern und ausgewählten Referenzländern auf dem PISA-Elaborationsindex

Quelle: OECD/PISA, 2001.

Tabelle 8: Elaborationsindex: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land in den unteren 25 % der OECD-Gesamtleistung



Werden die verfügbaren Daten mit den Ambitionen und Erwartungen verglichen, die mit der Bewertung der Lernfähigkeit verbunden sind, so wird deutlich, dass in diesem Bereich noch erhebliche Fortschritte erzielt werden müssen.

5. Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten

Indikator:	Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten
Definition:	Qualitativer Indikator über politisches Wissen, politisches Engagement und politische Einstellungen im Ländervergleich auf der Grundlage der IEA-Studie
Datenquelle:	Verschiedene Quellen

Die Förderung der aktiven Bürgerschaft ist Teil des Bildungsprozesses. Bei der aktiven Bürgerschaft geht es darum, ob und wie die Bürger und Bürgerinnen an allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilnehmen, welchen Chancen und Gefahren sie im Rahmen dieser Partizipation gegenüberstehen und inwieweit sie somit das Gefühl haben, Teil der Gesellschaft zu sein, der sie angehören, und ein faires Mitspracherecht zu haben.

Wie bei den anderen Daten in diesem Bericht wurde wiederum auf Befragungen junger Menschen zurückgegriffen: in diesem Fall handelt es sich um die IEA-Studie zur politischen Bildung und zum politischen Engagement von Jugendlichen im Alter von vierzehn Jahren aus 24 Ländern (*Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*).

Mit dieser internationalen Vergleichsstudie zur politischen Bildung sollte untersucht werden, wie junge Menschen auf ihre künftige Rolle als Bürger in einem demokratischen Staat vorbereitet werden. Neben formalen lehrplanbezogenen Aspekten stand die Partizipation im außerschulischen Bereich – insbesondere die Teilhabe am Gemeinwesen – im Mittelpunkt. Die IEA-Studie untersuchte sowohl das vorhandene politische Wissen als auch persönliche Einstellungen und lieferte Daten zu einem breiten Spektrum von Themen. Im vorliegenden Kapitel stellen wir die Ergebnisse der IEA-Studie über das politische Wissen und das politische Verstehen der Jugendlichen vor.

Das Rahmenkonzept der Studie deckt drei verschiedene internationale Kernbereiche ab:

- 1) Demokratie, demokratische Institutionen und Bürgerschaft;
- 2) Nationale Identität, regionale und internationale Beziehungen;
- 3) Sozialer Zusammenhalt und Vielfalt.

Im Mittelpunkt der Studie stand der Bereich „Demokratie, demokratische Institutionen und Bürgerschaft“. Zu jedem Einzelbereich wurden verschiedene Testinstrumente entwickelt. Die in der Studie verwendete Testbatterie umfasste Fragen zur Bewertung des Sachwissens und dem Verständnis für staatsbürgerliche oder politische Inhalte. Die Punktzahlen in der Tabelle geben die Leistungen auf den beiden Skalen „Politisches Wissen“ und „Politisches Verstehen“ wider. Eine hohe Punktzahl entspricht guten Kenntnissen oder einem guten Verstehen der Zusammenhänge. Nähere Informationen zur Konstruktion der Gesamtskala für die politische Bildung und der beiden Teilskalen sind im Bericht zur Studie zu finden (IEA, 2001).

Ein Qualitätsindikator, der Auskunft darüber erteilt, wie gut die junge Generation auf den Prozess des lebenslangen Lernens vorbereitet ist, ist eine wichtige Komponente der Konzipierung, Durchführung, Überwachung und Bewertung von Aktivitäten im Rahmen des lebenslangen Lernens. Die IEA-Studie lässt deutlich erkennen, dass die Kompetenzen und Einstellungen vieler Jugendlicher in diesem Bereich von den Einstellungen und Verhaltensweisen der älteren Generation – insbesondere der Eltern – geprägt sind; bis zu einem gewissen Grad spiegeln sie daher auch die Einstellungen der Erwachsenen wider (IEA, 2001).

Die folgende Tabelle enthält einen Überblick über die Bewertung des politischen Wissens und Verstehens der Schüler und Schülerinnen sowie eine Gesamtbewertung der beiden Teilbereiche (IEA, 2001).

Tabelle 9
Politisches Wissen und Verstehen

	Politisches Wissen	Politisches Verstehen	Politische Bildung insgesamt
Polen	112	106	111
Finnland	108	110	109
Zypern	108	108	108
Griechenland	109	105	108
Hongkong	108	104	107
Vereinigte Staaten	102	114	106
Italien	105	105	105
Slowakei	107	103	105
Norwegen	103	103	103
Tschechische Republik	103	102	103
Australien	99	107	102
Ungarn	102	101	102
Slowenien	102	99	101
Dänemark	100	100	100
Deutschland	99	101	100
Russische Föderation	102	96	100
England	96	105	99
Schweden	97	102	99
Schweiz	96	102	98
Bulgarien	99	95	98
Portugal	97	95	96
Belgien (Frz.)	94	96	95
Estland	94	95	94
Litauen	94	93	94
Rumänien	93	90	92
Lettland	92	92	92
Chile	89	88	88
Kolumbien	89	84	86

Quelle: IEA, 2001.

Die Tabelle zeigt einige interessante Unterschiede zwischen politischem Wissen und politischem Verstehen.

Ein Vergleich zwischen den Schülern und Schülerinnen aus den USA und aus der Russischen Föderation sei als Beispiel angeführt: während beide Gruppen die gleiche Punktzahl für politisches Wissen aufweisen, gibt es beim politischen Verstehen einen sehr deutlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Auch wenn dieses Ergebnis in Anbetracht der in jüngster Vergangenheit noch äußerst unterschiedlichen politischen Systeme der beiden Länder nicht überraschen dürfte, so macht es doch deutlich, wie diese Art von Informationen zur Konzipierung geeigneter Maßnahmen genutzt werden kann.

Die folgende Tabelle 10.1, die der IEA-Studie über die politische Bildung entnommen ist, enthält einen qualitativen Überblick über alle Aspekte, die in der IEA-Studie untersucht wurden.

Tabelle 10.1

Politisches Wissen, Engagement und Einstellungen im Ländervergleich

Land	Politisches Wissen			Politisches Engagement				Politische Einstellungen und sonstige Konzepte						
	Sachwissen (Teilskala)	Verstehen (Teilskala)	Politische Bildung insgesamt	Konventionelle politische Partizipation	Mitwirkung an sozialen Bewegungen	Erwartete Teilnahme an politischen Aktivitäten	Vertrauen in die Partizipation in der Schule	Wirtschaftsbezogene Aufgaben des Staates	Gesellschaftsbezogene Aufgaben des Staates	Positive Einstellung gegenüber Einwanderern	Positive Einstellung gegenüber der eigenen Nation	Vertrauen in staatliche Einrichtungen	Zustimmung zu den politischen Rechten der Frau	Offenes Diskussionsklima in der Schule
Australien		↑↑		↓↓	↓↓	↓↓		↓↓				↑↑	↑↑	
Belgien (frz.)	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓		↓			↓↓
Bulgarien		↓↓		↑↑				↑↑				↓	↓	↓↓
Chile	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↓	↑↑
Dänemark				↓↓	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↑↑	↑↑	↑↑
Deutschland				↓↓	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↑↑	↑↑	↑↑
England	↓	↑↑		↓↓	↓↓	↓↓		↑↑	↑↑	↓↓	↓↓	↑↑	↑↑	↑↑
Estland	↓↓	↓↓	↓	↓↓	↓↓	↓↓		↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓	↓	↓
Finnland	↑↑	↑↑	↑↑	↓↓	↓↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	
Griechenland	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Hongkong (SVR)	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↓	↑↑	↓	↓	↓	↑↑	↓		↓	↓
Italien	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↓	↑↑	↑↑	↓	↓	↓	↑↑	↑↑
Kolumbien	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Lettland	↓	↓	↓	↓	↓	↑↑	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Litauen	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↓	↓	↑↑	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Norwegen	↑↑	↑↑	↑↑	↓	↑↑	↓	↑↑	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Polen	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Portugal	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓		↓
Rumänien	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑		↓	↓
Russische Föderation				↓	↓	↓	↓	↑↑	↑↑		↓	↓	↓	↓
Slowakei	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓		↑↑	↑↑	↓	↑↑	↑↑	↓	
Slowenien	↑↑			↓	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↓	↓	↓		↓
Schweden	↓	↑↑		↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑
Schweiz	↓			↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↑↑	↑↑	↑↑
Tschech. Republik	↑↑		↑↑	↓	↓	↓	↓		↓		↑↑	↓	↓	↓
Ungarn	↑↑			↓	↓	↓	↓	↑↑	↓	↓		↓	↓	↓
Vereinigte Staaten		↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↓		↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Zypern	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑		↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑

Quelle: IEA Civic Education Study, Standardpopulation (14 Jahre), Erhebung 1999, Kapitel 10, Civic Knowledge and Engagement: A Synthesis

↑ Mittelwert des Landes signifikant höher als internationaler Mittelwert

↓ Mittelwert des Landes signifikant niedriger als internationaler Mittelwert

Sieben der neun Mitgliedstaaten der EU, die in der Tabelle erfasst sind, weisen Werte für die erwartete Teilnahme an politischen Aktivitäten auf, die signifikant niedriger sind als der von der Studie berechnete internationale Mittelwert; es handelt sich dabei um Belgien (französischsprachiger Landesteil), Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Italien und Spanien. Andererseits weisen fünf Mitgliedstaaten Werte für das politische Verstehen auf, die deutlich über dem internationalen Mittelwert liegen (England, Finnland, Griechenland, Italien und Spanien).

Eine ganz andere Art von Informationen zur aktiven Bürgerschaft lässt sich aus der Höhe der Wahlbeteiligung herleiten. Während die IEA-Daten Angaben darüber liefern, wie umfangreich das politische Wissen der (jungen) Menschen ist und inwieweit sie dieses Wissen in angemessener Weise anwenden können, stellt die Wahlbeteiligung ein Maß für das konkrete Verhalten der Bürger und Bürgerinnen dar. Die folgende Tabelle enthält Angaben zur Beteiligung an nationalen Wahlen in fünfzehn europäischen Ländern von 1990 bis heute.

Tabelle 11

Rangordnung der durchschnittlichen Wahlbeteiligung bei den Parlamentswahlen in den Mitgliedstaaten während der 90er Jahre

Land (Anzahl der Wahlen)*	Stimmen/Wahlberechtigte (in %)
Belgien (3)	91,5
Luxemburg (2)	87,8
Italien (3)	85,5
Schweden (3)	85,4
Dänemark (3)	84,3
Österreich (4)	83,8
Deutschland (3)	79,9
Griechenland (2)	79,7
Spanien (2)	77,6
Niederlande (2)	76,0
Vereinigtes Königreich (2)	74,7
Frankreich (2)	68,5
Finnland (3)	67,4
Irland (2)	67,3
Portugal (3)	65,2

* In den Durchschnittswerten sind nur die Wahlen berücksichtigt, für die Statistiken auf der jeweiligen Landesseite/Tabelle des IDEA verfügbar sind.

Quelle: *International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA)*.

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Teilnahme an Wahlen in einigen Ländern (z. B. Belgien) vorgeschrieben ist, während sie in anderen Ländern den Staatsbürgern freigestellt ist. Wie aus der Tabelle hervorgeht, fällt die Beteiligung an den Parlamentswahlen von Land zu Land unterschiedlich aus.

Fünfzehn Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen

Bereich B: Zugang und Teilnahme

Bereich B: Zugang und Teilnahme

Der Bereich „Zugang und Teilnahme“ bezieht sich auf die Chancen und Möglichkeiten und auf die Hemmnisse und Barrieren, denen der Einzelne im Verlauf des lebenslangen Lernens gegenübersteht. Während es beim Zugang in erster Linie um strukturelle und logistische Aspekte geht, schließt der Bereich der Teilnahme Fragen der Motivation sowie Fragen finanzieller und kultureller Art ein, die ebenfalls zu untersuchen sind, wenn der Erfolg eines Systems oder Prozesses des lebenslangen Lernens bewertet werden soll.

Obwohl Informationen über Zugang und Teilnahme in formalen und nicht-formalen Lernumfeldern häufig auf nationaler Ebene verfügbar sind, gibt es einen erheblichen Bedarf an Harmonisierung der Daten in diesem Bereich. Im formalen und nicht-formalen Bildungsbereich lassen sich einige viel versprechende Initiativen lokalisieren, während der Bereich des informellen Lernens bislang nur eine sehr geringe Menge an konkreten Daten hervorgebracht hat.¹⁵

¹⁵ Zu den Initiativen in diesem Bereich zählen:

- das Ad-hoc-Modul über lebenslanges Lernen, das in die EU-Arbeitskräfteerhebung aufgenommen werden soll;
- die EU-Zeitbudgeterhebung;
- die für 2006 geplante EU-Erhebung über Erwachsenenbildung.

6. Zugang zum lebenslangen Lernen

Indikator:	Zugang zum lebenslangen Lernen
Definition:	Nicht vorhanden
Datenquelle:	Nicht vorhanden

Lebenslanges Lernen erfordert einen zweigleisigen Ansatz: einerseits muss das vorhandene Angebot sichtbarer, flexibler, schlüssiger und effizienter werden, und andererseits müssen neue Lernprozesse, Lernprodukte und Lernumfelder entwickelt werden.

Strategien zur Sicherstellung eines breiten und gleichberechtigten Zugangs zum Lernen müssen über legalistische Gleichstellungskonzepte hinausreichen. Spezifische Gruppen sind gezielt anzusprechen. Das Lernen außerhalb der traditionellen Bildungsbereiche und die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen müssen bewertet und anerkannt werden. Lernende aller Altersstufen müssen die Möglichkeit zum Zugang zum formalen Bildungssystem haben.

Die Zugangsproblematik ist ein Kernelement aller Strategien für das lebenslange Lernen. Eine der größten politischen Herausforderungen besteht darin, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass ein möglichst großer Teil der Bevölkerung Zugang zum lebenslangen Lernen hat. Ist das lebenslange Lernen erst einmal für alle Bürger und Bürgerinnen zu einer konkret nutzbaren Möglichkeit geworden, dann ist die Qualität des Zugangs zu den Lernangeboten ein Grundindikator für die Gesamtqualität des lebenslangen Lernens in der Gesellschaft.

In der heutigen Gesellschaft wird jedoch der Zugang zu den Lernangeboten durch zahlreiche Faktoren eingeschränkt. Die formale und die nicht-formale Bildung unterliegen einer Reihe von Zugangsbeschränkungen, die in der Regel durch den institutionellen Rahmen vorgegeben sind. Auf institutioneller Ebene dürften die Gründe für die von den Unternehmen festgelegten Zugangsregelungen anders ausfallen als die politisch motivierten Gründe öffentlicher Institutionen. Neben den institutionellen Hindernissen gibt es weitere Faktoren, die den Zugang zu informellen Lernangeboten behindern und mit den Lernenden selbst zusammenhängen. So kann der Fall eintreten, dass die Lernenden nicht die erforderlichen Fertigkeiten (z. B. Sprachkenntnisse oder soziale Fähigkeiten) aufweisen, um von den ansonsten verfügbaren Lernangeboten profitieren zu können, oder nicht über die erforderlichen technischen Mittel (z. B. Internetzugang) verfügen, um bestimmte Lernangebote wahrnehmen zu können. Auf der individuellen Ebene kann der Zugang wegen Informationsmangels oder unzureichender finanzieller Unterstützung ebenfalls beeinträchtigt sein. Diese kurze und bei weitem nicht erschöpfende Aufzählung der verschiedenen Facetten der Zugangsproblematik macht deutlich, warum kein signifikanter Zugangsindikator oder auch nur ein akzeptabler Proxy-Indikator für die Zwecke des vorliegenden Berichts festgelegt werden konnte.

Die für diesen Bereich zu entwickelnden potenziellen Indikatoren müssen die Möglichkeiten des Zugangs zum formalen Bildungssystem für Lernende außerhalb der

traditionellen Bildungsstrukturen ebenso erfassen wie die Verbindungen und Übergänge zwischen den einzelnen Bildungssystemen und -wegen und die Bereitstellung von Mechanismen zur Anerkennung und Zertifizierung von Lernleistungen. Mehr Aufmerksamkeit ist den Indikatoren über den Zugang im Bereich der nicht-formalen allgemeinen und beruflichen Bildung und der Entwicklung von aussagefähigen Indikatoren über den Zugang zu informellen Lernangeboten zu schenken. In allen Fällen ist es außerordentlich wichtig, dass Zeitreihendaten zur Verfügung stehen, die eine effiziente Beobachtung im Zeitablauf ermöglichen.

Weitere Arbeiten sind erforderlich, um politisch relevante Indikatoren in diesem Bereich, der für das lebenslange Lernen von so großer Bedeutung ist, zu entwickeln und festzulegen.

7. Teilnahme am lebenslangen Lernen

Indikator:	Teilnahme am lebenslangen Lernen
Definition:	Teilnahme der Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen
Datenquelle:	Eurostat: Arbeitskräfteerhebung, 2001

Obwohl der Zugang zum lebenslangen Lernen eine unumgängliche Vorbedingung für jede Lernaktivität ist, ergibt sich daraus nicht zwangsläufig, dass der Einzelne die Lernangebote nutzt, zu denen er Zugang hat. Es gibt zahlreiche Faktoren, die die individuelle Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einer Lernaktivität beeinflussen. Aus politischer Sicht muss die Erhöhung der tatsächlichen Beteiligungsquoten im Bereich des lebenslangen Lernens ein Hauptziel sein. Obwohl eine rein quantitative Steigerung der Beteiligung wahrscheinlich nicht ausreichen dürfte, bleiben hohe Beteiligungsquoten dennoch eine Vorbedingung für eine hohe Qualität des Prozesses des lebenslangen Lernens.

Bei der Messung der Teilnahme am lebenslangen Lernen wird deutlich, dass die Teilnahme an den verschiedenen Formen des Lernens ein komplexer Bereich ist, der nur zum Teil durch einige der vorhandenen Indikatoren erklärt werden kann, die sich auf die für das Lernen aufgewendete Zeit und die Schulabbrecherquoten beziehen. In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung der Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von herausragender Bedeutung.

Die Teilnahme an der formalen Bildung kann durch öffentliche oder private Einrichtungen direkt beeinflusst werden. Die Unternehmen können die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung ebenfalls in erheblichem Maß steuern. Die Teilnahme an nicht-formalen und informellen Lernaktivitäten könnte hingegen durch direkte oder indirekte Anreize stimuliert werden.

Gegenwärtig gibt es ein Defizit an zuverlässigen Daten über die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten; zum informellen Lernen liegen praktisch keine Daten vor. Wir können jedoch auf die Daten zur Teilnahme von Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen verweisen, die im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung erhoben werden, und diese Daten mit den Schulabbrecherquoten vergleichen.

Tabelle 12

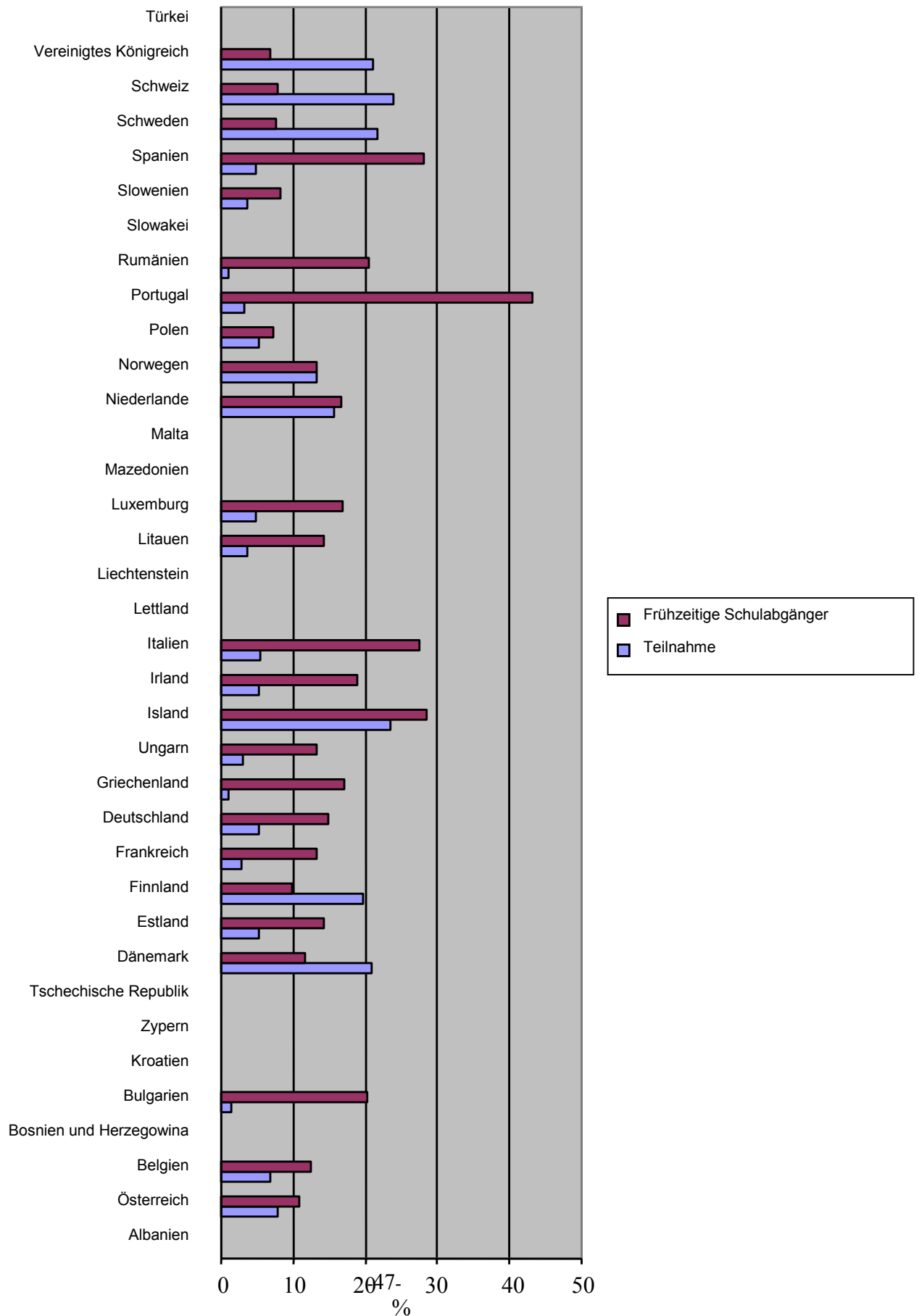
Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25-54 Jahren, der an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt, und Anteil der Personen im Alter von 18-24 Jahren ohne weiterführenden Bildungsabschluss, die an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen¹⁶

¹⁶ Diese Angaben entsprechen den Strukturindikatoren „Lebenslanges Lernen (Erwachsenenbeteiligung an Aus- und Weiterbildung)“ und „Frühzeitige Schulabgänger ohne weitere Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen“.

Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.¹⁷

¹⁷ Aufgrund der besonderen sozio-ökonomischen und geografischen Lage Luxemburgs (insbesondere hoher Anteil von Studierenden, die ihr Hochschulstudium im Ausland absolvieren, und hoher Anteil an ausländischen Erwerbstätigen in Luxemburg) sind die Daten für diesen Indikator nicht mit den Daten anderer Länder vergleichbar.

Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (25 bis 64 Jahre)
& frühzeitige Schulabgänger (18 bis 24 Jahre)



Anmerkung: Nach Auffassung von Eurostat sind die Daten des Vereinigten Königreichs über frühzeitige Schulabgänger nicht mit den entsprechenden Daten der übrigen Länder vergleichbar.

Eine hohe Schulabbrecherquote (d. h. ein hoher Anteil an frühzeitigen Schulabgängern) ist in Verbindung mit einer relativ niedrigen Erwachsenenbeteiligung an der Aus- und Weiterbildung als deutliches Signal zu werten: es weist darauf hin, dass die Qualität des lebenslangen Lernens verbessert werden muss. Einige Länder unternehmen erhebliche Anstrengungen, um den hohen Schulabbrecherquoten durch eine relativ hohe Erwachsenenbeteiligung an der Aus- und Weiterbildung entgegenzuwirken. Der obige Indikator zeigt dies ganz deutlich für Island und die Niederlande. In Ländern wie Finnland, Schweden, Dänemark und der Schweiz ist die Quote der Erwachsenenbeteiligung an der Aus- und Weiterbildung relativ hoch und die Schulabbrecherquote relativ niedrig – dies ist zweifellos ein solides Fundament für die Entwicklung erfolgreicher Strategien für das lebenslange Lernen.

Erneut muss darauf hingewiesen werden, dass eine erfolgreiche Teilnahme der Erwachsenen an der Aus- und Weiterbildung zum großen Teil von einer erfolgreichen Teilnahme an der schulischen Grundausbildung abhängt. Unter diesem Aspekt und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich hohe Bildungsabschlüsse positiv auf die Beschäftigungsquoten auswirken, gewinnt die Einordnung von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung in die Perspektive des lebenslangen Lernens noch mehr an Bedeutung. So lassen die verfügbaren Daten erkennen, dass die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, bei Personen ohne adäquate Qualifikationen um das Vierfache ansteigt (OECD, Bildung kompakt 2001). Vermeidung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung beginnen also mit der Verbesserung der Qualität des Angebots im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließlich des Lernens am Arbeitsplatz.

Fünfzehn Qualitätsindikatoren
für das lebenslange Lernen

Bereich C: Ressourcen für das lebenslange Lernen

Bereich C: Ressourcen für das lebenslange Lernen

Wie in vielen anderen Kontexten ist die Quantität der für das lebenslange Lernen eingesetzten Ressourcen – insbesondere die Angemessenheit und Qualität dieser Ressourcen – ein ausschlaggebender Faktor für den Erfolg des lebenslangen Lernens. So hat die OECD Strategien beschrieben, die das lebenslange Lernen zu einer „erschwinglichen“ Investition machen sollen¹⁸.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist die Beziehung zwischen den eingesetzten Ressourcen und der Qualität des lebenslangen Lernens noch nicht geklärt. Die meisten Modelle stützten sich in erster Linie auf Erfahrungen im Bereich der formalen Bildung. Obwohl dies sicherlich ein guter Ausgangspunkt ist, gibt es einen klaren Bedarf an Daten, die gezielter auf den komplexen Bereich des lebenslangen Lernens einschließlich der nicht-formalen Bildung und des informellen Lernens zugeschnitten sind.

Für diesen Bereich gelten die gleichen Überlegungen, die zuvor angestellt wurden: den bereits vorhandenen Datenquellen wird Priorität eingeräumt, so dass man – soweit möglich – mit quantitativen Indikatoren beginnen kann. Dessen ungeachtet halten wir an dem Konzept fest, dass die Indikatoren umfassende und politisch relevante Bereiche abdecken sollen, und verweisen auf nationale Erfahrungen, die potenzielle Lösungen für ganz Europa liefern können.

Im Gegensatz zur formalen schulischen Bildung sind die Investitionsquellen, die für das lebenslange Lernen eine Rolle spielen, bedeutend vielfältiger. Informations- und Kommunikationstechnologien müssen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: der systembezogenen Perspektive (z. B. Land oder Unternehmen) und der individuellen Perspektive des Lernenden. Darüber hinaus liefert allein schon die Klärung der Frage, wie ein „Lehrender“ oder ein „Lernförderer“ in den verschiedenen Bereichen des lebenslangen Lernens (formale Bildung, nicht-formale Bildung, informelles Lernen) zu definieren ist, genügend Stoff für eine umfangreiche Debatte.

In diesem Bericht bemühen wir uns um eine pragmatische Lösung und stellen Indikatoren vor, die zwar die vorgeschlagenen Ressourcenbereiche nicht in befriedigender Weise abdecken, aber hinreichend konkret und aussagekräftig sind, um als Ausgangspunkt für die langfristige Analyse der Angemessenheit der Ressourcen für den Prozess des lebenslangen Lernens zu dienen.

¹⁸ Siehe beispielsweise „*Economics and finance of lifelong learning*“, OECD, 2001.

8. Investitionen in das lebenslange Lernen

Indikator:	Investitionen in das lebenslange Lernen
Definition:	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als prozentualer Anteil am BIP
Datenquelle:	Eurostat: Strukturindikator

Der Europäische Rat von Lissabon forderte in seinen Schlussfolgerungen dazu auf, die Humankapitalinvestitionen pro Kopf von Jahr zu Jahr substanziell zu steigern, und wies darauf hin, dass die Zukunft der europäischen Wirtschaft weitgehend von den Fertigkeiten der europäischen Bürger abhängt; diese Fertigkeiten müssen laufend aktualisiert werden, wie dies für die Wissensgesellschaft charakteristisch ist. Andererseits muss sich der Sektor der allgemeinen und beruflichen Bildung finanzielle Einschränkungen auferlegen, um eine möglichst effiziente Verteilung und Nutzung der Ressourcen sicherzustellen und ein Höchstmaß an Qualität zu erzielen.

Investitionen in das lebenslange Lernen sind eine besonders komplexe Thematik. Dabei muss zwischen den verschiedenen Investitionsarten unterschieden werden. Mindestens drei Kategorien sind zu berücksichtigen:

- 1) Öffentliche Investitionen
- 2) Investitionen der Unternehmen
- 3) Private Investitionen

Da sich der vorliegende Bericht mit den Indikatoren zur *Qualität* des lebenslangen Lernens befasst, stellt sich unmittelbar die Frage nach der Rendite der Investitionen. Ein kürzlich von der OECD veröffentlichter Bericht weist auf eine immer deutlicher werdende Beweislage hin, wonach das Lernen und die Investitionen in das Humankapital nicht nur mit einem höheren BIP verbunden sind, sondern auch mit einer größeren Teilhabe an der Zivilgesellschaft sowie mit einer als höher empfundenen Zufriedenheit und wenig Kriminalität einhergehen (OECD, 1998).

Obwohl ein bestimmtes Investitionsniveau eine notwendige Vorbedingung für erfolgreiches Lernen ist, lässt sich anhand verschiedener Quellen zeigen, dass eine bloße Erhöhung der Investitionen allein nicht zwangsläufig zu höherer Qualität führt. Für den Bereich der formalen Bildung ergab eine erneute Analyse der TIMSS-Daten (Wößmann, 2001), dass die Schülerleistungen in den teureren Bildungssystemen nicht zwangsläufig besser ausfallen. Die Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA 2000 machen ebenfalls deutlich, dass bei der Untersuchung der Beziehung zwischen Bildungsausgaben und Bildungsqualität Vorsicht angezeigt ist. Neben der Höhe der Investitionen dürfte auch der Zeitpunkt der Investitionen im Bildungsbereich eine erhebliche Bedeutung haben. In Bezug auf die privaten Investitionen zeigt eine von Wolter und Weber durchgeführte empirische Untersuchung (1999) von Daten aus der Schweiz, dass eine zu spät getätigte Investition im Bildungsbereich eine erheblich niedrigere oder sogar eine negative Rendite abwerfen kann.

Diese kurze Beschreibung lässt bereits erkennen, wie schwierig sich eine angemessene Behandlung der Frage der Investitionen in das lebenslange Lernen gestalten wird und wie wichtig es ist, zuverlässige Daten zur Verfügung zu haben. Infolgedessen ist Vorsicht angebracht, wenn Investitionen als Indikator für die Qualität des lebenslangen Lernens interpretiert werden. Eine dauerhafte Strategie für diesen Bereich sollte auf vorhandenen Deskriptoren aufbauen und fortlaufend verfeinert werden, wobei insbesondere weitere Informationen mit den Investitionsdaten zu verknüpfen sind und Daten einzubeziehen sind, aus denen hervorgeht, ob die in der Entwicklung befindlichen Strategien in angemessener Weise Investitionsstrategien einschließen. Neben den Angaben über das Vorhandensein und die Angemessenheit von öffentlichen Finanzierungsstrategien sind Informationen über das Vorhandensein von privaten Finanzierungsstrategien gleichermaßen wichtig; dazu zählen Anreize für Arbeitgeber, Individuen und private Haushalte, die die Erhöhung der Investitionen in das lebenslange Lernen fördern sollen. Es gibt Daten über die Investitionen der Privatunternehmen und der privaten Haushalte, die jedoch nicht in den vorliegenden Bericht aufgenommen wurden, weil sie nicht den für notwendig gehaltenen Vergleichbarkeitskriterien genügen.

In diesem Bericht verwenden wir einen bereits vorhandenen Strukturindikator, nämlich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als prozentualer Anteil am BIP. Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung zählen die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die staatlichen Subventionen für andere private Empfänger (z. B. Zuschüsse für Unternehmen oder Arbeitsmarktorganisationen, die Programme für Auszubildende durchführen). Ferner sind enthalten öffentliche Subventionen an private Haushalte (z. B. Stipendien und Darlehen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten der Studierenden) einschließlich der Finanzmittel, die nicht den privaten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, z. B. Subventionen für die Lebenshaltungskosten der Studierenden (Eurostat, 2002; dort auch nähere Angaben zur Methodik).

Tabelle 13

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als prozentualer Anteil am BIP

Quelle: Eurostat¹⁹

¹⁹ EU15: Berechnung erfolgt nur, wenn Daten für mindestens 9 Länder verfügbar sind.
Frankreich: In den Bildungsausgaben sind die französischen Überseedepartements (DOM) nicht enthalten.
Alle Länder: Die Daten für 2000 und 2001 sind Vorausschätzungen.
UK: Schätzungen auf der Grundlage der Daten für das Finanzjahr im Vereinigten Königreich, das vom 1. April bis zum 31. März reicht.
BE, DK, DE: Änderung des Erfassungsbereichs im Jahr 1999.

	*(v) ²⁰										
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
EU	5,68 %	5,71 %	5,52	5,40	5,44	5,44	5,34	5,35	5,23	5,18	5,03
Belgien	:	:	:	:				5,19	5,64	:	:
Dänemark	:	:	:	:	7,67	8,09	7,94	8,22	8,00	:	:
Deutschland	:	:	:	:	4,71	4,80	4,73	4,66	:	:	:
Finnland	7,26	7,29	6,88	6,73	6,87	6,96	6,47	6,24	6,19	5,97	:
Frankreich	5,35	5,59	5,93	5,93	5,97	5,95	5,97	5,89	5,89	5,83	5,75
Griechenland	:	:	2,66	3,04	2,87	3,07	3,44	3,48	3,66	3,51	3,52
Irland	5,95	5,97	6,10	6,13	5,74	5,92	5,74	5,29	5,00	4,78	:
Italien	5,38	5,39	5,43	5,04	4,87	4,86	4,57	4,55	4,55	4,62	4,49
Luxemburg	:	:	:	:	4,26	4,00	4,07	:	:	:	:
Niederlande	5,09	5,37	5,17	5,07	5,01	4,96	4,79	4,87	4,78	4,93	4,91
Österreich	:	:	:	:	6,53	6,41	6,30	6,28	6,31	:	:
Portugal	:	:	:	:	5,37	5,53	5,59	5,60	5,73	:	:
Schweden	:	:	7,61	7,47	7,46	7,62	7,89	7,98	7,74	8,39	8,33
Spanien	:	4,77	4,89	4,71	4,66	4,68	4,54	4,49	4,50	4,46	4,45
Vereinigtes Königreich	4,96	5,16	5,21	5,16	5,04	4,84	4,66	4,58	4,60	4,86	4,76
Island	:	:	:	:	4,88	5,32	5,41	5,98	:	:	:
Norwegen	7,92	8,02	7,97	7,83	7,15	7,00	7,65	7,68	7,36	6,60	
Bulgarien	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Estland	:	:	:	:	:	:	:	:	7,4 (v)	:	:
Lettland	:	:	:	:	:	:	:	:	6,3 (v)	:	:
Litauen	:	:	:	:	:	:	:	:	6,5 (v)	:	:
Malta	:	:	:	:	:	:	:	:	4,7 (v)	:	:
Polen	:	:	:	:	:	:	:	:	5,0 (v)	:	:
Rumänien	:	:	:	:	:	:	:	:	3,4 (v)	:	:
Slowenien	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Slowakei	:	:	:	:	:	:	:	:	4,3 (v)	:	:
Tschechische Republik	:	:	:	:	:	:	:	:	4,4 (v)	:	:
Ungarn	:	:	:	:	:	:	:	:	6,5 (v)	:	:
Zypern	:	:	:	:	:	:	:	:	5,7 (v)	:	:

²⁰ (v) Vorläufige Daten, die noch nicht validiert wurden.

Wie aus der Tabelle 13 hervorgeht, fällt das Investitionsniveau von Land zu Land sehr unterschiedlich aus. Obwohl dieser Indikator ein unvollständiges Bild vermittelt, spiegelt er dennoch das finanzielle Engagement des Staates im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung wider. Der Indikator schließt jedoch nicht die privaten Bildungsausgaben der Unternehmen und Haushalte ein. Die öffentlichen Bildungsausgaben können als eine Art Markierung der Voraussetzungen für einen erfolgreichen Prozess des lebenslangen Lernens angesehen werden. Zur Aufrechterhaltung dieses Prozesses muss eine „kritische Investitionsmasse“ erreicht werden. Die Länder sind selbst für die Implementierung geeigneter Investitionsstrategien verantwortlich, die den Besonderheiten des jeweiligen nationalen Kontexts Rechnung tragen.

9. Lehrende und Lernen

Indikator:	Lehrende²¹ und Lernen
Definition:	Prozentsatz der Lehrkräfte, die in den letzten vier Wochen an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben
Datenquelle:	Eurostat: Arbeitskräfteerhebung, 2002

Obwohl die Rolle der Lehrkräfte und ihre Wirkung in formalen Bildungssituationen bereits Gegenstand zahlreicher Studien und Forschungsprojekte waren, stehen schlüssige Untersuchungsergebnisse in diesem Bereich noch aus. Unter diesen Umständen überrascht es nicht, dass die Diskussion über die Rolle der Lehrkräfte, Ausbilder und sonstigen Lernförderer im Bereich des lebenslangen Lernens und die mit dieser Rolle verbundene Qualität erst am Anfang steht. Allgemein gibt es einen Konsens darüber, dass die „Lehrenden“ im Rahmen des lebenslangen Lernens ein vielfältigeres Aufgabenspektrum zu bewältigen haben als die Lehrer an den Schulen. Diese Aufgaben fallen je nach Art und Kontext des Lernens, des Lebensalters der Lernenden, der Art und Komplexität der Lernaufgabe und zahlreicher anderer Faktoren unterschiedlich aus. Neue Lern- und Lehrmethoden stellen nicht nur eine Herausforderung an die traditionelle Rolle und Verantwortung der Lehrer, Ausbilder und sonstiger Lernförderer dar, sondern bringen auch die Notwendigkeit zu weiterer Fortbildung mit sich, denn nur so kann sichergestellt werden, dass die Lehrenden entsprechend motiviert werden, sich neuen Herausforderungen stellen und Toleranz und demokratische Werte fördern können.

Diese kurze Lagebeschreibung macht deutlich, wie schwierig es ist, einen einzigen relevanten und aussagekräftigen Qualitätsindikator für Lehrende zu lokalisieren. Um einen Überblick zu gewinnen, beginnt man am besten mit einem Indikator, der sich auf die Erstausbildung der Lehrenden bezieht. Aus Gründen der Verfügbarkeit der Daten muss sich dieser Ansatz auf die folgende Definition beschränken:

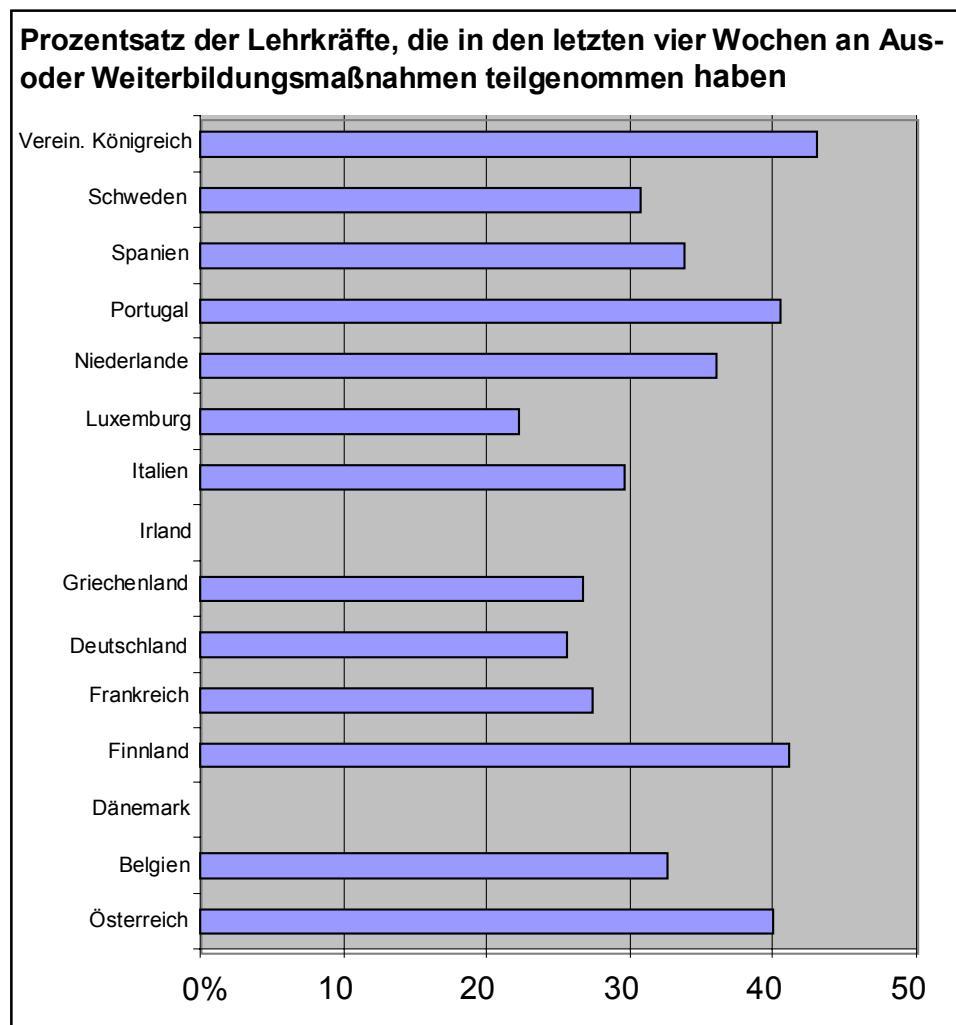
Prozentsatz der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Lehrkräfte, die an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben

Die Teilnehmer der Arbeitskräfteerhebung wurden gefragt, ob sie in den letzten vier Wochen an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Die Tabelle 14 enthält die Ergebnisse für „wissenschaftliche Lehrkräfte“ oder „nichtwissenschaftliche Lehrkräfte“ (im Sinne von ISCO-88) in den Mitgliedstaaten.

²¹ „Lehrende“ bezeichnet im Rahmen dieses Berichts Lehrkräfte, Ausbilder und andere Lernförderer.

Tabelle 14

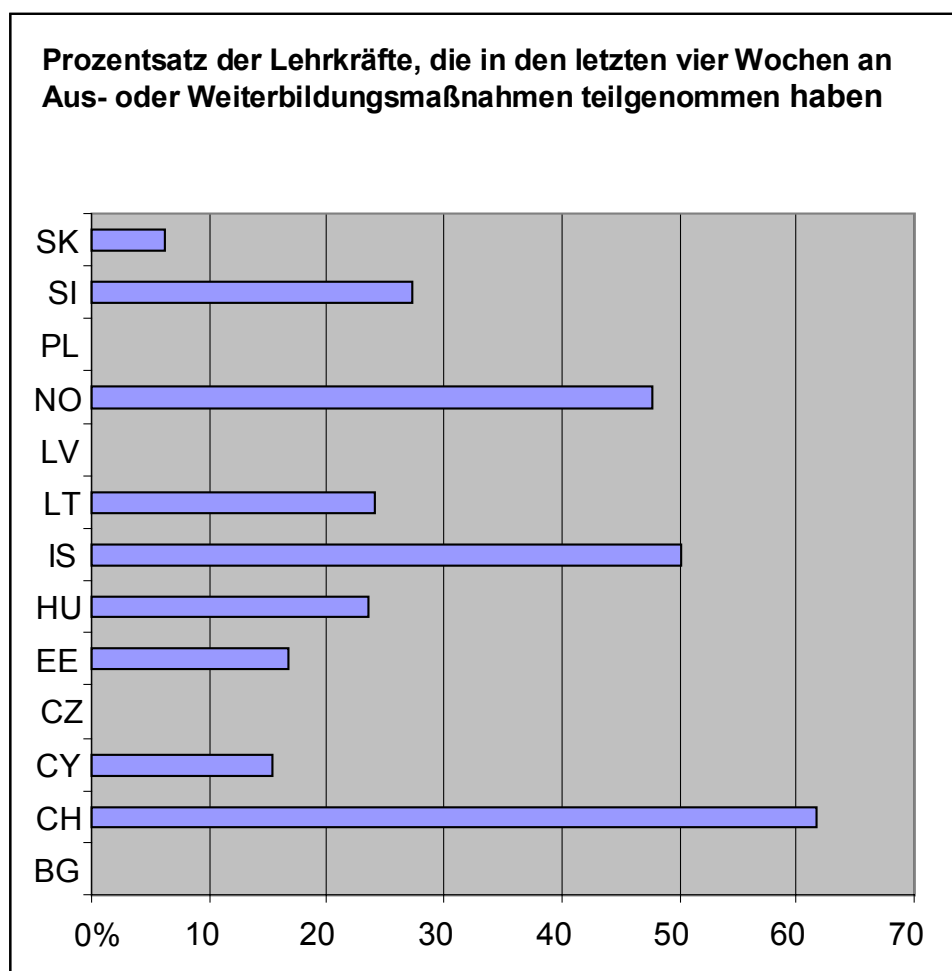
Prozentsatz der Lehrkräfte in den Mitgliedstaaten, die in den letzten vier Wochen an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben



Die folgende Tabelle enthält die entsprechenden Angaben für die Bewerberländer.

Tabelle 15

Prozentsatz der Lehrkräfte in den Bewerberländern, die in den letzten vier Wochen an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben



Wie aus den beiden Tabellen hervorgeht, finden in den meisten Ländern und insbesondere in den Mitgliedstaaten der EU laufend Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in erheblichem Umfang statt. Es werden jedoch detailliertere Angaben über die Art und die Dauer der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen benötigt. Die Daten der Arbeitskräfteerhebung weisen beispielsweise sehr unterschiedlich verlaufende Trends für die einzelnen Kategorien von Lehrkräften auf (z. B. wissenschaftliche Lehrer des Primarbereichs im Vergleich zu den Lehrern des Sekundarbereichs, den wissenschaftlichen Sonderschullehrern, den nicht-wissenschaftlichen Lehrkräften). Derartige Informationen werden sicherlich für die genaue Planung der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden benötigt. Darüber hinaus müssen auch Daten über die Zertifizierung im Zusammenhang mit den verschiedenen Arten der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende erhoben werden. Dies ist ein weiterer Bereich, in dem bedeutende Arbeiten zur Entwicklung der Indikatoren durchgeführt werden müssen.

10. IKT und Lernen

Indikator:	IKT und Lernen
Definition:	Anteil der Haushalte mit Internetzugang
Datenquelle:	Flash Eurobarometer 112, November 2001

Der Bericht über die konkreten künftigen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung stellt fest: „Der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Gesellschaft revolutionierte die Arbeit der Schulen und Ausbildungseinrichtungen genauso, wie er die Arbeitsformen vieler Menschen in Europa verändert hat. Auch bei offenen Lernmethoden und beim virtuellen Unterricht sind die Informations- und Kommunikationstechnologien von wachsender Bedeutung. Was die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung anlangt, so werden die Fähigkeit, auf die rasanten Entwicklungen zu reagieren, und die notwendige Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Außerdem werden die Einzelnen die nötige Flexibilität aufbringen müssen, um ihr ganzes Leben lang Fertigkeiten auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien zu erwerben.“

Dieses Zitat verdeutlicht die vielfältige Rolle, die den Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen des lebenslangen Lernens zukommt. Im vorliegenden Abschnitt betrachten wir die IKT als Lernressourcen. Computer haben als Werkzeug für Lernaktivitäten (z. B. Unterrichtsmaterial) und als Hilfsmittel beim Lernen (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation) ihren Platz in modernen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung gefunden. Im Rahmen des lebenslangen Lernens gewinnt ein weiterer Aspekt zunehmend an Bedeutung: da eine ständig wachsende Menge von Informationen über das Internet geliefert wird, wird dieses Verfahren zur wichtigsten Methode für die Bereitstellung von Lernmaterial. In Verbindung mit dem Ziel, „das Lernen den Lernenden auch räumlich näher zu bringen sowie Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden zu schaffen und dabei gegebenenfalls IKT-basierte Techniken zu nutzen“, sind zahlreiche Indikatoren denkbar, die die IKT als Lernressourcen für das lebenslange Lernen beschreiben:

- Prozentsatz der Haushalte mit mindestens einem Computer;
- Prozentsatz der Haushalte mit mindestens einem Telefonanschluss;
- Prozentsatz der Haushalte mit Internetzugang;
- Prozentsatz der Haushalte mit der Möglichkeit des Breitband-Internetzugangs;
- Prozentsatz der Klassenzimmer mit einer bestimmten IKT-Ausstattung.

Gemäß den in der Einleitung beschriebenen Auswahlkriterien beschränken wir uns in diesem Abschnitt auf einen Indikator, nämlich die Zahl der Internetzugänge, und verwenden die folgende Definition:

Prozentsatz der Haushalte mit Internetzugang

Als Quelle für diesen Indikator dient eine Erhebung über das Internet, die im Rahmen des Flash Eurobarometer und im Auftrag der Europäischen Kommission (GD Informationsgesellschaft) von EOS Gallup Europe durchgeführt wurde. Die Daten wurden im Rahmen einer Telefonumfrage erhoben, bei der 2000 Personen je teilnehmenden Land (Deutschland: 4000 Personen) befragt wurden.

Tabelle 16

Prozentsatz der Haushalte mit Internetzugang

Basis: Alle EU-Länder	Oktober 2000	Juni 2001	November 2001
Belgien	29	35	36
Dänemark	52	59	59
Deutschland	27	38	38
Finnland	44	48	50
Frankreich	19	26	30
Griechenland	12	12	10
Irland	36	46	48
Italien	24	33	34
Luxemburg	36	44	43
Niederlande	55	59	64
Österreich	38	46	47
Portugal	18	23	26
Schweden	54	64	61
Spanien	16	23	25
Ver. Königreich	41	53	49
EU insgesamt	28	36	38
Island	-	68	70
Norwegen	-	62	58

Quelle: Flash Eurobarometer 112, *Internet and the Public at Large*, November 2001.

Wiederum muss darauf hingewiesen werden, dass dieser einzelne Indikator den Einsatz der IKT als Ressource für die hohe Qualität des lebenslangen Lernens in den verschiedenen Ländern nicht vollständig beschreiben kann. Hinzu kommt, dass die Bedeutung des Internetzugangs in den privaten Haushalten je nach den gegebenen demografischen Faktoren unterschiedlich ausfallen kann.

In Singapur wurde ein Rahmenplan zur IKT-Nutzung implementiert, der dazu führen soll, dass im Durchschnitt ein Computer mit Internetzugang für je zwei Personen zur Verfügung steht. Die Hauptstrategie zur Durchführung dieses Rahmenplans zielt darauf ab, diese Computer in Bibliotheken und öffentlichen Zentren bereitzustellen. Eine derartige Strategie dürfte zwar in einer kleinen Region mit hoher Bevölkerungsdichte Erfolg haben, aber in größeren Ländern, in denen sich die Bevölkerung über weite Gebiete verteilt, ist ein Internetzugang im Haushalt in der Regel eine Notwendigkeit. Daher muss dieser Indikator durch andere Indikatoren und nationale Daten ergänzt werden.

Neben dem Indikator über Haushalte mit Internetzugang liefert der Eurobarometer-Bericht weitere detaillierte Angaben, die auch im Rahmen des lebenslangen Lernens nützlich sind. Die Erhebung ergab beispielsweise folgendes:

- Frauen nutzen das Internet seltener als Männer;
- ältere Menschen (55 Jahre und älter) sind distanzierter als andere Altersgruppen;
- der Internetzugang steigt mit dem Bildungsniveau abrupt an;
- Haushalte mit Internetzugang sind in den Großstädten häufiger zu finden, was vermutlich auf die besseren technischen Möglichkeiten zurückzuführen ist;
- die besser gestellten Gruppen der Gesellschaft (freie Berufe und Führungskräfte) sowie die Studierenden nutzen das Internet häufiger als andere Gruppen.

Im Rahmen des lebenslangen Lernens deuten diese Angaben darauf hin, dass IKT-Ressourcen am seltensten bei denjenigen zu finden sind, die sie am dringendsten benötigen. Sollte sich diese Vermutung bewahrheiten, so könnte sich der geringe Grad der Internetdurchdringung – insbesondere in Verbindung mit einem Defizit an Beratungsmöglichkeiten – als ein schwerwiegendes Hindernis für das erfolgreiche lebenslange Lernen eines jeden Bürgers herausstellen.

In den letzten zehn Jahren wurden bedeutende Anstrengungen unternommen, um beispielsweise Programme für die (Wieder-)Eingliederung der Frauen in den Arbeitsmarkt einzurichten, spezifische Maßnahmen für ältere Menschen zu entwickeln (Beschäftigung, Weiterbildung) oder spezifische Angebote für die Landbevölkerung aufzubauen. Eine genauere Untersuchung der verschiedenen Programme zeigt, dass alle diese Maßnahmen wesentliche Elemente der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließen. Sollten die Bevölkerungsgruppen, für die diese Maßnahmen gedacht sind, nicht über adäquate Internetverbindungen verfügen, könnten sie im Hinblick auf das lebenslange Lernen ernsthaft benachteiligt sein. Infolgedessen muss verstärkt daran gearbeitet werden, den Zugang zum Internet für die betroffenen Bevölkerungsgruppen zu verbessern. Es geht dabei nicht nur um technische Aspekte: zur Überwindung des Problems sind Informations-, Aufklärungs- und Schulungsmaßnahmen sowie speziell entwickelte Marketingkampagnen erforderlich.

Das detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa spricht nicht nur die notwendige Bereitstellung qualitativ hochwertiger IKT-Ausrüstung, sondern auch den Einsatz der IKT und insbesondere die Qualität des IKT-gestützten Unterrichts an. Auf dieser Grundlage wird daher eine indikative Liste mit drei Indikatoren vorgestellt:

- Prozentsatz der Lehrer, die für die schulische Nutzung der IKT ausgebildet wurden;
- Prozentsatz der Schüler und Studenten, die mit IKT lernen;
- Prozentsatz der in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen durchgeführten Unterrichtsmaßnahmen, bei denen IKT eingesetzt werden.

Diese Überlegungen liegen auf der gleichen Linie wie der Aktionsplan eLearning²², der Teil des von der Kommission im Juni 2000 angenommenen umfassenden Aktionsplans eEurope ist²³. Mit dem Aktionsplan eLearning soll unter anderem „im Jahre 2004 ein Verhältnis von fünf bis fünfzehn Schülern je Multimedia-Computer“ erreicht werden. Der Aktionsplan soll ferner sicherstellen, dass Unterstützungsdienste und Dienste für Bildungsressourcen im Internet sowie Online-Lehrplattformen für Lehrkräfte, Schüler

²² Mitteilung der Kommission „Aktionsplan eLearning: Gedanken zur Bildung von morgen“, KOM(2001) 172 endg. vom 28.03.2001.

²³ Das neueste strategische Dokument zum Aktionsplan eEurope wurde von der Kommission am 28. Juni 2002 angenommen. Mitteilung der Kommission „eEurope 2005: Eine Informationsgesellschaft für alle“, KOM(2002) 263 endg. vom 28.05.2002.

und Eltern zur Verfügung stehen und neue IKT-gestützte Lernmethoden in die Lehrpläne integriert werden.

Fünfzehn Qualitätsindikatoren
für das lebenslange Lernen

Bereich D: Strategien und Systementwicklung

Bereich D : Strategien und Systementwicklung

Dieser letzte Abschnitt befasst sich mit den Bereichen des lebenslangen Lernens, in denen mithilfe von politischen Entscheidungen (Strategien) versucht wird, die Komponenten des lebenslangen Lernens in ein integriertes und kohärentes „System“ (Kohärenz des Angebots) umzuwandeln. In diesem Bezugsrahmen sollte es möglich sein, die Lernergebnisse zu bewerten (Qualitätssicherung). Der Einzelne soll den größtmöglichen Vorteil aus dem Lernen ziehen, angemessen beraten werden und Orientierungshilfe erhalten. Alles Lernen sollte anerkannt und zertifiziert werden.

11. Strategien für das lebenslange Lernen

Indikator:	Strategien für das lebenslange Lernen
Definition:	Position der Mitgliedstaaten zur Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen
Datenquelle:	Europäische Kommission: Gemeinsamer Beschäftigungsbericht 2001

Es gibt einen klaren Konsens darüber, dass politische Strategien auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene, die auf die Sicherstellung der Effizienz des lebenslangen Lernens abzielen, künftig ein Schlüsselfaktor für *dauerhafte* Erfolge im Bereich des lebenslangen Lernens sind.

Diese Strategien sollen nicht nur auf die Entwicklung eines *Systems* des lebenslangen Lernens an sich abzielen, sondern auch Fragen wie die Chancengleichheit in Angriff nehmen, um sicherzustellen, dass die Lernangebote im Bereich des lebenslangen Lernens wirklich für Alle zur Verfügung stehen, insbesondere für diejenigen, die der Gefahr der Ausgrenzung ausgesetzt sind (z. B. Einkommensschwache, behinderte Menschen, Angehörige ethnischer Minderheiten oder Einwanderer).

Bis zu einem gewissen Grad sind die Indikatoren für die „Systemebene“ in diesem Bereich eng mit der politischen Planung und Entscheidungsfindung verbunden. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass zuverlässige Indikatoren, die als Instrument der Entscheidungsfindung dienen können, zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch in weiter Ferne liegen. Dies kann nicht überraschen, da allgemeine strategische und systemische Indikatoren in einem komplexen und noch relativ neuen Arbeitsbereich in der Regel zuletzt entwickelt werden. Daher ist unser grundsätzlicher Ansatz für die Auswahl der Indikatoren, den wir in anderen Bereichen verwendet haben, im vorliegenden Bereich bis zu einem gewissen Grad zum Fehlschlag verurteilt. Infolgedessen werden in diesem Bereich – im Gegensatz zu den vorhergehenden Kapiteln – eher qualitative Informationen vorgestellt.

Der Gemeinsame Beschäftigungsbericht 2001 liefert einen Überblick über den Stand der nationalen Strategien im Bereich des lebenslangen Lernens. Obwohl das Konzept des lebenslangen Lernens im vorliegenden Bericht breiter angelegt ist als im Gemeinsamen Beschäftigungsbericht, bleibt der Beschäftigungsbericht der beste Indikator für Strategien. Der Bericht stellt fest, dass Fortschritte beim *lebenslangen Lernen* erzielt wurden, wobei dieser Problematik auch in den Nationalen Aktionsplänen 2001 ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt wird. Der Bericht führt ferner aus, dass das lebenslange Lernen im Allgemeinen mittlerweile in der gesamten Europäischen Union eine anerkannte politische Priorität darstellt und die Hälfte aller Mitgliedstaaten über umfassende Strategien zum lebenslangen Lernen verfügt, deren Umsetzung sich jedoch immer noch in der Anfangsphase befindet. Außerdem gibt es in den meisten Mitgliedstaaten unzureichende Hinweise auf eine Koordinierung und Synergieeffekte zwischen den zuständigen Ministerien.

Tabelle 17: Position der Mitgliedstaaten zur Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen²⁴

MERKMALE	BE	DK	DE	EL	ES	FR	IRL	IT	LUX	NL	AU	PT	FIN	SW	UK
UMFASSENDE CHARAKTER DER STRATEGIEN															
Schulpflicht	T	A	A	T	T	A	T	A	T	A	T	T	A	A	A
Formale Erwachsenenbildung/-ausbildung	T	A	T	T	T	T	A	T	T	A	T	T	A	A	A
Lernen am Arbeitsplatz/sonstiges nicht-formales/anerkanntes vorheriges Lernen	T	A	A	T	T	A	T	T	U	T	T	T	A	A	A
Schwerpunkt auf benachteiligten Gruppen	T	T	T	A	U	T	T	U	T	T	T	T	A	A	T
Gesamtinvestitionen/Finanzierungspläne	T	A	T	U	T	T	T	T	T	A	T	T	T	A	T
KOHÄRENZ DER STRATEGIEN															
Systementwicklung (Maßnahmebedarf, Planung, Zielvorgaben, Durchführung, Überprüfung)	T	A	T	T	T	A	T	U	T	A	T	T	A	A	T
Partnerschaftsarbeit (Sozialpartner, öffentliche Behörden, Lernanbieter, Zivilgesellschaft)	T	T	A	U	T	T	A	T	T	T	T	T	T	A	A
Allgemeine Aspekte (Beratungs-/Orientierungsdienste, Mobilität bei der allgemeinen/beruflichen Bildung)	T	A	T	T	T	A	T	T	T	T	U	U	A	T	A

Anmerkungen:

A = Angemessen. „Angemessen“ bedeutet, dass einem bestimmten Kriterium sowohl in der Strategie als auch bei den konkreten Maßnahmen des Mitgliedstaates eine angemessene Priorität eingeräumt wird.

T = Teilweise. „Teilweise“ deutet darauf hin, dass dem Kriterium sowohl in der Strategie als auch bei den Maßnahmen eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird, dass ihm in einem von beiden angebrachte Priorität eingeräumt wird.

U = Unzulänglich. „Unzulänglich“ trifft dann zu, wenn das spezielle Kriterium weder in der Strategie noch bei den Maßnahmen Berücksichtigung findet oder ihm in einem von beiden eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Quelle: Europäische Kommission

²⁴ Die Bewertung hat orientierenden Charakter und basiert hauptsächlich auf den NAP 2001, aber auch auf anderen relevanten Informationen. Weitere Erklärungen enthält das Begleitdokument der Kommissionsdienststellen zum Gemeinsamen Beschäftigungsbericht.

Wie aus Tabelle 17 hervorgeht, müssen noch erhebliche Anstrengungen im Hinblick auf benachteiligte Gruppen unternommen werden. Auch den Investitionsstrategien ist künftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Neben diesen Aspekten der Strategiekonzipierung in der Startphase stellt sich auch die Frage der erfolgreichen Umsetzung der Strategie, die eine effiziente Koordinierung zwischen den verschiedenen Partnern und Strukturen erfordert; diese Koordinierung muss das gesamte Spektrum der Anbieter von Maßnahmen des lebensumfassenden und lebenslangen Lernens einschließen, das vom formalen Schulsystem über die freie Erwachsenenbildung bis zur beruflichen Bildung und informellen Lernsituationen reicht. Wie aus der Tabelle hervorgeht, müssen die meisten Länder die Einbeziehung und Koordinierung der verschiedenen Partner in ihren Strategien für das lebenslange Lernen noch verbessern. Bereichsübergreifenden Aspekten ist bei der Umsetzung der nationalen Strategien ebenfalls mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

12. Kohärenz des Angebots

Indikator:	Kohärenz des Angebots
Definition:	Nicht vorhanden
Datenquelle:	Nicht vorhanden

Im Rahmen der Überlegungen zu den Strategien für das lebenslange Lernen wird die Kohärenz des Angebots zu einer wichtigen Frage. Unter *Angebot* verstehen wir die Verfügbarkeit von lebenslangen-lebensumfassenden (formalen, nicht-formalen oder informellen) Lernangeboten in einer bestimmten Region oder in einem bestimmten Land.

Mindestens drei verschiedene Aspekte der Kohärenz müssen untersucht werden:

- Kohärenz des Angebots im Zusammenhang mit den strategischen Zielen, die in den europäischen, nationalen oder regionalen Plänen konkret genannt sind;
- Kohärenz des Angebots im Zusammenhang mit nationalen, regionalen oder lokalen Anbietern;
- Kohärenz des Angebots im Zusammenhang mit der Nachfrage.

Versuchsweise können Indikatoren folgender Art vorgeschlagen werden:

- 1) Je nach den Zielen der nationalen Strategiepläne könnte die folgende Definition für einen ersten globalen Indikator verwendet werden:

Prozentsatz der Elemente in den Strategieplänen, denen ein konkretes, verfügbares Angebot entspricht

Dieser Indikator lässt sich in einfacher Weise verfeinern, indem verschiedene Qualitätsbeschränkungen zur Differenzierung der Angebote in die Definition aufgenommen werden, und kann auf europäischer, nationaler oder subnationaler Ebene gemessen werden.

- 2) Ein nützlicher Indikator zur Kohärenz des Angebots sollte sich auch auf den Zusammenhang zwischen Angebot und Nachfrage beziehen. Wir schlagen vor, dass dies für jedes für die Nachfrage relevante strategische Element in den nationalen Strategieplänen durchgeführt wird.

Grad der Deckung der Nachfrage (nach formalen, nicht-formalen, informellen Bildungsangeboten) durch die nationalen Strategiepläne

Es steht außer Zweifel, dass die Indikatoren zur Kohärenz des Angebots eine detailliertere und gründlichere Analyse der Angebotsketten in einem einzelnen Land oder in ganz Europa nicht ersetzen können. Dennoch könnte ein derartiger Indikator auf die wichtigsten Bereiche aufmerksam machen, mit denen sich eine derartige Analyse in erster Linie befassen sollte.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass ein wichtiges Thema bis jetzt noch nicht behandelt wurde: die Kohärenz *im zeitlichen Verlauf* eines Prozesses des lebenslangen Lernens. Unserer Meinung nach wäre es verfrüht, wenn man diesen Komplex im Rahmen des vorliegenden Berichts in Angriff nehmen wollte. Dies heißt jedoch nicht, dass dieser Aspekt eine geringere Priorität hat – eher trifft das Gegenteil zu. Die Diskussionen im Bereich der schulischen Bildung haben uns gelehrt, dass eine gut durchdachte zeitliche Verteilung des Bildungsangebots ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Lehrplanentwicklung ist. Wegen der komplexeren Natur des lebenslangen Lernens, dem Defizit an Forschungsarbeiten und fehlenden gemeinsamen Normen für die EU-Länder ist es zurzeit jedoch nicht möglich, sich mit dieser Dimension zu befassen.

13. Beratung und Orientierung

Indikator:	Beratung und Orientierung
Definition:	Nicht vorhanden
Datenquelle:	Nicht vorhanden

Die Implementierung eines erfolgreichen Prozesses des lebenslangen Lernens erfordert ein umfassendes Beratungs- und Orientierungsangebot für Bürger und Bürgerinnen aller Altersstufen, denn potenzielle Lernende müssen sowohl über die Bildungsinhalte als auch über die Art der Durchführung der Bildungsmaßnahmen informiert werden. Darüber hinaus wäre eine Unterstützungs- und Coaching-Struktur für aktive Lernende ein wertvolles Instrument zur Beschleunigung des Lernprozesses. Wird das Beratungs- und Orientierungsangebot unter der Perspektive des lebenslangen Lernens voll ausgebaut, so könnten diese Dienste in den folgenden Bereichen Unterstützung gewähren:

- Zugang zu den Lernangeboten;
- Motivierung des Einzelnen zum Lernen;
- Entwicklung von individuellen Bildungswegen;
- Förderung eines erfolgreichen Übergangs zwischen allgemeiner Bildung, beruflicher Bildung und Arbeitswelt.

Qualitätsindikatoren für den Bereich Beratung und Orientierung müssen erst noch entwickelt werden. Obwohl in einigen wenigen Ländern bereits Daten über Beratungs- und Orientierungsaktivitäten vorliegen, hat sich schnell gezeigt, dass es noch keinen Konsens darüber gibt, was in den Bereich Beratung und Orientierung aufgenommen werden soll. Eine ähnliche Situation liegt vor, wenn man die Zahl und die Art der Beratungsstellen vergleicht. Sollte es keine Einigung darüber geben, wie umfassend das Konzept der Beratung und Orientierung angelegt werden soll, dürfte sich die Entwicklung von Indikatoren, die eine europaweite Vergleichbarkeit der Daten garantieren können, als schwierig erweisen.

Im Bereich Beratung und Orientierung sollten die folgenden Indikatoren in Betracht gezogen werden:

- Abdeckung der Zielgruppen durch die Beratungs- und Orientierungsangebote;
- Soziale, wirtschaftliche und lernbezogene Vorteile aufgrund von Beratung und Orientierung;
- Qualifikationen der Fachkräfte im Bereich Beratung und Orientierung;
- Häufigkeit von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen für Fachkräfte im Bereich Beratung und Orientierung.

Der Daten- und Dokumentationsbestand des Informationsnetzes Eurydice enthält einen qualitativen Überblick über die Rechtslage im Bereich Beratung und Orientierung in den verschiedenen Ländern und über die Einrichtungen, die Beratungs- und Orientierungsdienste anbieten. Die teilnehmenden Länder haben eine Vielzahl von verschiedenartigen Maßnahmen zur Bildung, Orientierung, Unterstützung und Beratung für den Bereich der Sekundarstufe I und II ergriffen. Weitere Initiativen wurden für die Hochschulberatung, die Berufsbildungsberatung und die Berufsberatung durchgeführt.

Die Kohärenz zwischen den Informations-, Beratungs- und Orientierungsdiensten und die Verfügbarkeit und Qualität angemessener Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich stellen eine große Herausforderung für die betroffenen Länder und Einrichtungen dar. Zur Unterstützung dieser zentralen Aspekte einer Strategie für das lebenslange Lernen hat die Europäische Kommission vorgeschlagen, in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten ein Europäisches Forum für Berufsberatung einzurichten.

14. Anerkennung und Zertifizierung

Indikator:	Anerkennung und Zertifizierung
Definition:	Nicht vorhanden
Datenquelle:	Nicht vorhanden

Einer der wichtigsten strukturellen Aspekte des lebenslangen Lernens ist die Frage der Zertifizierung und Anerkennung von Lernleistungen. Ein integraler Bestandteil der Qualität der von den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung angebotenen Dienste besteht darin, dafür zu sorgen, dass das Lernen sichtbar ist und die Lernleistungen in angemessener Weise anerkannt werden; dies ist zugleich ein Kernelement jedes erfolgreichen Prozesses des lebenslangen Lernens. Neben der offenkundigen Auswirkung auf die Motivation des Lernenden sind effiziente und transparente Akkreditierungs- und Zertifizierungssysteme von herausragender Bedeutung für die politische Planung auf hochrangiger Ebene.

Die bloße Existenz von Akkreditierungs- und Zertifizierungssystemen sagt nichts über ihre Qualität, Transparenz oder Fairness und damit auch nichts über die Vergleichbarkeit der nationalen Akkreditierungs- und Anerkennungsverfahren auf europäischer Ebene aus. Während es durchaus möglich ist, die nicht-formale Bildung im Rahmen eines traditionellen Zertifizierungssystems zu berücksichtigen, muss die Anerkennung von Fertigkeiten und Kompetenzen, die in informellen Lernsituationen erworben wurden, durch Evaluierung des Lernprozesses und der Lernergebnisse erfolgen. Im Gegensatz zu

den vorhergehenden Abschnitten dieses Berichts ist es uns nicht gelungen, einen aussagefähigen Indikator für die Anerkennung/Zertifizierung zu definieren. Ein Indikator zur Anerkennung des Lernens in informellen Lernsituationen erfordert Informationen über die individuellen Lernenden, ihre persönlichen Lernergebnisse und den Umwandlungsprozess, der zu einer formellen Anerkennung der erworbenen Kompetenzen führt.

Einige nationale Initiativen zeigen einen Weg zur Verwirklichung eines harmonisierteren europäischen Ansatzes auf. Das Vorgehen Norwegens kann zusammen mit schottischen, irischen, französischen und portugiesischen Maßnahmen als Beispiel dienen:

Die norwegischen Behörden befassen sich gegenwärtig mit der Dokumentierung der nicht-formalen Bildung und des informellen Lernens. Unter anderem soll ein nationales System für die Dokumentierung und Anerkennung der nicht-formalen Bildung und des informellen Lernens geschaffen werden, das sowohl am Arbeitsplatz als auch im Bildungssystem Gültigkeit hat. Nicht-formale Bildung und informelles Lernen können im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit in Norwegen oder im Ausland oder im Rahmen der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft, der Mitwirkung in Organisationen oder einer sonstigen freiwilligen Aktivität stattfinden. Ein derartiges Lernen wird als gleichwertig zur formalen Bildung angesehen, selbst wenn es nicht mit den Anforderungen identisch ist, die in den Lehrplänen und öffentlichen Prüfungen vorgeschrieben sind (nach einer Mitteilung des norwegischen Bildungs- und Forschungsministeriums).

Zur Verwirklichung dieses Ziels befassen sich die norwegischen Behörden insbesondere mit der Dokumentation der nicht-formalen Bildung und des informellen Lernens. *Gegenwärtig läuft eine Reihe von Projekten zur Entwicklung eines Dokumentationssystems für die nicht-formale Bildung und das informelle Lernen im Berufsleben. Ein wesentlicher Teil dieser Arbeiten besteht in der Entwicklung und Implementierung eines Schemas für die Dokumentierung nicht-formaler Lernleistungen, die im Rahmen einer bezahlten oder unbezahlten Beschäftigung, der Mitwirkung in einer Organisation, der organisierten Weiterbildung usw. erzielt wurden. Die Gültigkeit dieser Dokumentation und ihr Wert für den Inhaber beziehen sich auf den Arbeitsplatz bzw. die Ausübung des Berufs, das Bildungssystem und/oder organisatorische Aktivitäten (nach einer Mitteilung des norwegischen Bildungs- und Forschungsministeriums).*

Ein transparentes und standardisiertes Dokumentationssystem für die nicht-formale Bildung und das informelle Lernen ist zwar eine Vorbedingung für weitere Arbeiten, reicht jedoch als Voraussetzung für ein erfolgreiches Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren nicht aus. Wenn eine derartige Dokumentation konkrete Gestalt annehmen soll, muss die Bewertung des Lernprozesses und der Lernergebnisse für ganz Europa transparent sein und standardisiert werden. Eine irische und eine schottische Initiative liefern Beispiele dafür, wie auf europäischer Ebene vorgegangen werden kann.

Die beiden Initiativen befassen sich mit der Bewertung von Qualifikationen/Lernergebnissen innerhalb eines konkreten Bezugsrahmens.

Das im Jahr 2001 eingeführte schottische SCQF-System (Scottish Credit and Qualifications Framework) soll einen Bezugsrahmen für den Vergleich verschiedener Qualifikationen liefern. Der Bezugsrahmen enthält eine Skala, die von der Grundstufe bis zur Postgraduierten-Ebene reicht. Den auf unterschiedliche Weise – beispielsweise an einer Hochschule oder am Arbeitsplatz – erworbenen Qualifikationen wird eine bestimmte Punktzahl auf der Skala zugeordnet. Zwei Messwerte werden für die

Einordnung der Qualifikationen in den Bezugsrahmen verwendet, nämlich das Niveau und der Umfang der Lernergebnisse. Sie werden mithilfe der so genannten SCOTCAT-Punkte beschrieben, beispielsweise in der Form „15 Punkte auf Stufe 2“ (nach einer Mitteilung des schottischen HM Inspectorate of Education).

In Irland wird ein neuer Bezugsrahmen entwickelt, der Grundsätze und Verfahrensrichtlinien für die Arbeit der irischen Qualifikationsbehörde (*National Qualifications Authority*) festlegen soll.

Im Wesentlichen soll dieser Bezugsrahmen ein modulares flexibles System liefern, das auf definierten Lernergebnissen – ungeachtet des Lernortes – beruht und sowohl den formalen als auch den informellen Sektor bedient, um Übergänge zu höheren Niveaus der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erleichtern, Mechanismen zur Anerkennung zuvor absolvierter oder betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zu liefern und die Anerkennung des Lernens in allen Situationen zu ermöglichen: Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen einer individuellen, zivilgesellschaftlichen, sozialen oder beschäftigungsorientierten Perspektive (nach einer Mitteilung des irischen Office of the Inspectorate, Department of Education and Science).

In Portugal wurde vor kurzem das nationale RVCC-System zur Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen entwickelt (Erlass Nr. 1083-A/2001 vom 5. September, Bildungsministerium und Ministerium für Arbeit und Solidarität). Im Rahmen dieses Systems sollen informell erworbene Kompetenzen und Kenntnisse offiziell bewertet und anerkannt werden. Das RVCC-System steht allen Bürgern und Bürgerinnen über 18 Jahren offen und richtet sich insbesondere an Personen mit geringer formaler Schulbildung und an die Erwerbsbevölkerung (Erwerbstätige und Arbeitslose). Mit der offiziellen Anerkennung der Kompetenzen und Kenntnisse, die im Laufe des Lebens erworben wurden, will das RVCC-System individuelles Lernen und Weiterbildungswege im Rahmen einer breit angelegten Perspektive des lebenslangen Lernens fördern und erleichtern.

Ein Beispiel aus Frankreich – *Validation des acquis professionnels (VAP) et Validation des acquis de l'expérience (VAE)* – zeigt, wie Mechanismen zur Anerkennung von Lernergebnissen an die Erfordernisse des lebenslangen Lernens angepasst werden können. Ein kürzlich vom Parlament verabschiedetes Gesetz (17. Januar 2002) dehnt den Anwendungsbereich eines früheren Rechtsakts auf Personen mit Berufserfahrung aus, so dass sie sich für Kurse anmelden können, die zu einem Bildungsabschluss (Sekundarstufe oder Hochschule) führen. Auf der Grundlage einer Überprüfung der bisherigen Berufserfahrung oder der sonstigen Erfahrung des Kandidaten kann der Prüfungsausschuss Kreditpunkte für eine entsprechende Qualifikation vergeben. Die Kandidaten können sich dann für den entsprechenden Kurs einschreiben, auch wenn sie nicht über die normalerweise vorgeschriebenen formalen Qualifikationen verfügen. Die Zahl der Personen, die von dieser Gesetzesänderung profitieren konnten, stieg zwischen 1999 und 2000 um 20 % an.

Diese nationalen Initiativen verweisen auf zwei wichtige Aspekte für künftige europäische Qualitätsindikatoren: die Indikatoren müssen beschreiben, inwieweit bei der Anerkennung von Lernergebnissen transparente und standardisierte Leitlinien befolgt werden und wie sich die konkrete Bewertungskomponente in einen europäischen Bezugsrahmen für Qualifikationen einordnet.

15. Qualitätssicherung

Indikator:	Qualitätssicherung
Definition:	Nicht vorhanden
Datenquelle:	Nicht vorhanden

Die Qualitätssicherung ist ein wesentlicher Bestandteil effizienter Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Es gibt Methoden zur Messung der Qualität, doch sind nicht alle Länder im Umgang mit diesen Methoden im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung erfahren. Die Einführung von Mechanismen zur Qualitätssicherung erfordert Investitionen in die Aus- oder Weiterbildung der Betroffenen, und die Anwendung dieser Mechanismen führt zu einer Erhöhung der Qualität – nicht nur im Hinblick auf die Verwaltung, die mit der Durchführung der Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung befasst ist, sondern auch im Hinblick auf die Qualität der vermittelten Lernerfahrungen.

Es würde den Rahmen dieses Berichts übersteigen, wenn eine theoretische Definition des Begriffs „Qualität“ geliefert werden sollte, die von allen europäischen Ländern akzeptiert werden könnte. Dessen ungeachtet werden einige Merkmale des Konzepts der Qualität des lebenslangen Lernens allgemein anerkannt, und daher werden sich künftig auch Indikatoren für die Qualitätssicherung definieren lassen.

Qualität bezieht sich auf Werte oder Normen, die von verschiedenen Partnern mit einem gemeinsamen Interesse an der Qualität des lebenslangen Lernens erarbeitet und vereinbart wurden. Im Rahmen des lebenslangen Lernens handelt es sich bei diesen Partnern um die europäischen Länder, die bei der Bewertung ihrer Arbeit im Bereich des lebenslangen Lernens gemeinsame Standards verwenden wollen. Obwohl eine genauere Untersuchung der vorhergehenden Bereiche zeigt, dass die gewählten Bereiche und Indikatoren implizit ein Qualitätskonzept definieren, erscheint die Entwicklung eines Indikators zur Qualitätssicherung auf der Grundlage dieser Informationen verfrüht. Die im vorliegenden Bericht vorgestellten Qualitätsindikatoren beschreiben die Situation aus internationaler Sicht, für die die Vergleichbarkeit ein wichtiger Aspekt ist. Die Qualitätsindikatoren und der gesamte Bericht spiegeln nicht die zum Teil bedeutenden nationalen Anstrengungen auf dem Gebiet des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung wider. Angesichts dieser Situation beschränken wir uns auf die Beschreibung einiger wichtiger Aspekte der Qualitätssicherung, die die künftige Entwicklung bestimmen werden.

Ein etabliertes Grundprinzip der Qualitätssicherung besteht darin, dass häufig nicht nur die Qualität eines Produkts, sondern auch die Qualität des Prozesses untersucht wird, aus dem das Produkt hervorgegangen ist. Folgt man diesem Gedankengang, so könnten die Indikatoren zu den Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Bereich A vorgestellt wurden, als Indikatoren für die Qualitätssicherung auf der Produktebene verwendet werden. Ein wesentlicher Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass derartige Ergebnisindikatoren die Auswirkungen der formalen Bildung, der nicht-formalen Bildung und des informellen Lernens widerspiegeln. Ganz offensichtlich reicht die Qualitätssicherung auf nationaler Ebene häufig weit über den Anwendungsbereich der internationalen Indikatoren hinaus.

Nationale Lernleistungstests und Evaluierungen, die von unabhängigen staatlichen oder privaten Einrichtungen vorgenommen werden, sind wichtige Instrumente für diese Art der Qualitätssicherung.

Auch auf der Prozessebene können einige der bereits vorgestellten Indikatoren als Indikatoren für die Qualitätssicherung der Prozesse verwendet werden; geeignete Indikatoren wären beispielsweise der Indikator für die Kohärenz des Angebots, der Indikator für den Zugang zur Bildung und in gewissem Umfang auch der Kostenindikator. Auch hier stehen den Ländern leistungsfähige Instrumente für die Qualitätssicherung auf nationaler Ebene zur Verfügung. Evaluierungen durch unabhängige private oder staatliche Einrichtungen, Inspektionen und systematische berufsbegleitende Weiterbildung der Lehrkräfte können als Beispiele für derartige Mechanismen der Qualitätssicherung dienen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass ein effizientes Qualitätssicherungssystem mit dem offiziellen Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Anerkennungssystem in enger Verbindung stehen sollte und die Indikatoren in diesen Bereichen Gemeinsamkeiten aufweisen müssen.

III Schlussfolgerungen

Förderung der Qualität des lebenslangen Lernens in Europa – Fünf Herausforderungen

Fünf wichtige Herausforderungen für die künftige Förderung der Qualität des lebenslangen Lernens lassen sich ermitteln:

i) Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen als Herausforderung

Die Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen, die für die Partizipation an allen Lebensbereichen erforderlich sind, haben sich verändert. Die Qualität des lebenslangen Lernens hängt unter anderem davon ab, ob und bis zu welchem Grad ein System der allgemeinen und beruflichen Bildung die Menschen dazu befähigt, die an sie gestellten und sich ständig verändernden Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Alle Bürger und Bürgerinnen müssen die Chance erhalten, vorhandene Fertigkeiten auf den neuesten Stand zu bringen oder auszubauen und neue Fertigkeiten zu erwerben, so dass sie besser darauf vorbereitet sind, den Wandel am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft zu meistern.

Obwohl die Wissensgesellschaft „neue“ Fertigkeiten erfordert, bleibt die Bedeutung der „traditionellen“ Fertigkeiten (z. B. Rechnen, Schreiben und Lesen) erhalten: die inzwischen umfangreicher gewordenen Forschungsergebnisse unterstreichen die wichtige Rolle dieser grundlegenden Schlüsselkompetenzen. Es muss unbedingt sichergestellt werden, dass alle Bürger und Bürgerinnen Zugang zu den erforderlichen Lernangeboten erhalten, so dass sie sich neue Kompetenzen aneignen können und damit über ein entsprechendes Grundprofil verfügen, das ihre Beschäftigungsaussichten und die Fähigkeit zur Teilhabe am öffentlichen Leben verbessert.

ii) Ressourcen als Herausforderung

Die Übernahme des Prinzips des lebenslangen Lernens als Bezugsrahmen für die Strukturierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung hat Konsequenzen für die Art der Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen. Das lebenslange Lernen erfordert Investitionen in die Geräteausstattung, die physische Infrastruktur, die Bildungsinhalte, die Lehrkräfte und die Zeit der Lernenden. Die Bereitstellung der Ressourcen für das lebenslange Lernen ist zudem eine Aufgabe, die sich nicht auf die Erhöhung der Investitionen beschränken darf. Vielmehr muss die Finanzierung des lebenslangen Lernens so gestaltet werden, dass sie die Komplexität und Vielfältigkeit dieses Ansatzes widerspiegelt.

Das lebenslange Lernen trägt der steigenden Nachfrage nach mehr Bildungsmöglichkeiten und nach mehr Aus- und Weiterbildungsangeboten vor und nach der Schulpflicht Rechnung. Vor der Schulpflicht setzt der Bildungsprozess mit der Vorschulerziehung ein, die ständig an Bedeutung gewinnt. Unterstützt wird diese Entwicklung durch die Tatsache, dass die Bedeutung früher Kindheitserfahrungen für die spätere geistige und soziale Entwicklung allgemein anerkannt wird, auch wenn der geeignete Zeitpunkt für diese Erfahrungen und die damit verbundenen Mechanismen

noch nicht ausdiskutiert sind. Jede Investition in dieser kritischen Entwicklungsphase ist eine langfristige Investition.

Das wachsende Angebot an Bildungsmöglichkeiten nach Abschluss der Schulpflicht, das sich über das gesamte Leben erstreckt, äußert sich in vielfältiger Form: berufliche Bildung, außerberufliche Bildung, Umschulung, Weiterbildung oder Bildungsangebote, die in erster Linie Grundfertigkeiten vermitteln; dieses breite Spektrum spiegelt die Bedürfnisse unterschiedlicher Individuen und ihrer spezifischen Lebenssituationen wider. Gerade bei Bildungsprozessen nach Abschluss der Schulpflicht tritt der lebensumspannende Aspekt des lebenslangen Lernens zu Tage. Jeder Einzelne sollte sowohl während des gesamten Berufslebens als auch im Privatleben die Möglichkeit zum Lernen haben. Dies bedeutet, dass die Menschen Lernaktivitäten nicht nur aus unterschiedlichen Gründen aufnehmen, sondern sich innerhalb eines breiten Spektrums von Kontexten, im Rahmen unterschiedlicher Organisationen und in unterschiedlich langen Zeiträumen mit dem Lernen befassen.

Der Bereich des Lehrens, der eine wichtige Rolle für die Qualität jedes einzelnen Aspekts eines Systems des lebenslangen Lernens spielt, wird mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert. Die erste Herausforderung bezieht sich auf die Ausbildung der Lehrer, Dozenten, Ausbilder und sonstigen Lernförderer, beispielsweise im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Anpassung an den immer häufigeren Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht oder an die veränderten Lehrplannerfordernisse. Zweitens müssen sich Lehrer und Dozenten die Fähigkeit zur schülerzentrierten Gestaltung des Unterrichts aneignen, die im Rahmen des lebenslangen Lernens bevorzugt wird. Die dritte und letzte Herausforderung bezieht sich auf ein angemessenes Zahlenverhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden. Einige Länder werden bereits mit dem Problem des Lehrermangels konfrontiert. Sollten diese Herausforderungen nicht bewältigt werden, so würde die Kampagne zur Erhöhung der Qualität des lebenslangen Lernens ernsthaft beeinträchtigt.

Eine finanzielle Unterstützung des lebenslangen Lernens durch die öffentliche Hand wird auch künftig unerlässlich sein; dies gilt insbesondere für bestimmte Zielgruppen wie Arbeitslose und Personen mit geringer Bildung. Neue Bildungs- und Ausbildungsmuster beinhalten jedoch die Möglichkeit zur Entwicklung bilateraler oder trilateraler Vereinbarungen, die es gestatten, ein größeres Spektrum von Finanzquellen zu erschließen. In zahlreichen Mitgliedstaaten werden innovative Verfahren zur Sicherstellung der für das lebenslange Lernen benötigten Ressourcen (z. B. individuelle Lernkonten) entwickelt.

Die Daten über das lebenslange Lernen nutzen den politischen Entscheidungsträgern nicht nur im Hinblick auf das Monitoring, denn es gibt darüber hinausreichende komplexere Fragen zur Art und zur Effizienz des Bildungsangebots, die gelöst werden müssen, und einen Bedarf an mehr und besseren Daten, die genügend Aussagekraft haben, um die Entscheidungsfindung in diesen Bereichen in wirksamer Weise zu unterstützen.

iii) Soziale Eingliederung als Herausforderung

Das lebenslange Lernen ermöglicht den Bürgern und Bürgerinnen den gleichberechtigten Zugang zur individuellen soziokulturellen Entwicklung sowie zur Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Rechte und Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten im Rahmen der

demokratischen Entscheidungsprozesse. Den Menschen zur Verbesserung ihrer vorhandenen Fertigkeiten und zum Erwerb neuer Fertigkeiten zu verhelfen, ist eine Möglichkeit, wie man die soziale Ausgrenzung bekämpfen und die Chancengleichheit im weitesten Sinn fördern kann.

Angesichts des großen Potenzials, das das lebenslange Lernen in dieser Hinsicht besitzt, muss unbedingt verhindert werden, dass der Prozess des lebenslangen Lernens eine bereits vorhandene Segregation oder Ungleichheit dadurch verstärkt, dass der Zugang zur Bildung und die Beteiligung an der Bildung ungleich verteilt sind. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung können nur zur Schaffung einer Gesellschaft ohne Ausgrenzung beitragen, wenn dafür gesorgt wird, dass die Hindernisse für die Partizipation ermittelt und abgebaut werden. In diesem Zusammenhang muss den Hindernissen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, mit denen benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen konfrontiert sind. Wenn Bürger und Bürgerinnen aus irgendeinem Grund keinen Zugang zu der Bildung haben, die sie anstreben, ist die Funktion des lebenslangen Lernens als Katalysator der Umgestaltung unserer Gesellschaft von Anfang an ernsthaft geschmälert.

iv) Wandel als Herausforderung

Das lebenslange Lernen muss als kohärentes Ganzes entwickelt werden, wenn es sein Potenzial verwirklichen soll. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung müssen sich auf der systemischen Ebene strukturellen und prozeduralen Veränderungen unterziehen, wenn die Anpassung an den Ansatz des lebenslangen Lernens gelingen soll. Es obliegt jedem einzelnen Mitgliedstaat, eine politische Strategie für die Implementierung des lebenslangen Lernens auf nationaler Ebene zu entwickeln, die über das schon Vorhandene hinausreicht und sicherstellt, dass die Entwicklung individueller Fähigkeiten und persönlicher Lernkompetenzen zusätzlich betont wird. Diese nationalen Strategien müssen den Erfordernissen der lokalen und regionalen Verwaltungen, des Arbeitsmarktes, der öffentlichen und privaten Träger der allgemeinen und beruflichen Bildung ebenso entsprechen wie den Bedürfnissen der einzelnen Bürger und Bürgerinnen.

Die Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in einer Vielfalt von Situationen erworben wurden, sollte im Zuge einer Verbesserung der Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren erfolgen. Wenn anerkannt wird, dass Lernen stattgefunden hat, so wird auf diese Weise auch zur Anerkennung eines Umfelds beitragen, das den Menschen das Gefühl vermittelt, dass ihre Lernaktivitäten einen Wert haben, und durch diese Schaffung klarer Verhältnisse wird die Mobilität der Arbeitskräfte gefördert. Mit der Anerkennung von Lernformen, die außerhalb der formalen Bildung angesiedelt sind, wird die Qualität des lebenslangen Lernens mit einer neuen Herausforderung in Form der De-Institutionalisierung konfrontiert. Die Anerkennung wird sich auf Lernergebnisse beziehen, die im Rahmen eines größeren Spektrums von Einrichtungen und einer größeren Vielfalt von Themenbereichen als je zuvor erzielt wurden, und sehr unterschiedliche Teilmengen der Bevölkerung betreffen. Eine derartige Vielfalt eignet sich zwar in hervorragender Weise zur Deckung der Bedürfnisse des Einzelnen, erschwert jedoch zugleich die bereits an sich komplexe Aufgabe der Überwachung der Qualität des Lernangebots und der Lernprozesse.

Damit die Menschen den größtmöglichen Nutzen aus dem lebenslangen Lernen ziehen können, müssen sie über alle Lernangebote, über ihre Wahlmöglichkeiten und die damit verbundenen potenziellen Auswirkungen auf ihre Lebensumstände informiert sein. Daher

sollte ein effizientes System des lebenslangen Lernens auch Beratungs- und Orientierungsangebote für die Nutzer einschließen, damit sie effiziente Übergänge zwischen den verschiedenen Bereichen des lebenslangen Lernens und dem Berufsleben erkennen können.

v) Erfassung und Vergleichbarkeit der Daten als Herausforderung

Jede Technik entwickelt sich bekanntlich vom Primitiven über das Komplizierte zum Einfachen. In einem Kommentar zum Parma-Seminar über die Messung des lebenslangen Lernens beschreibt Eurostat die Situation, in der wir uns bei der Entwicklung der Statistiken zur Messung des lebenslangen Lernens befinden, sehr treffend als ein Zwischenstadium zwischen der primitiven und der komplizierten Phase dieses Prozesses.

In den folgenden Überlegungen werden einige der Herausforderungen im Zusammenhang mit der Messung (der Qualität) des lebenslangen Lernens skizziert.

- 1) Politische Entscheidungsträger müssen den Datenbedarf für Politiken definieren. Aus Daten werden Indikatoren, indem sie zu den politischen Überlegungen in Beziehung gesetzt und in die Entscheidungsfindung einbezogen werden.
- 2) In der komplizierten Übergangsphase, in der wir uns gegenwärtig befinden, besteht eine der größten Herausforderungen darin, das Beste aus den vorhandenen Quellen zu machen. Diese Herausforderung muss unter verschiedenen Blickwinkeln und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auf dieses Grundprinzip stützt sich der vorliegende Bericht.
- 3) Dieses kurzfristige Vorgehen darf jedoch nicht den dringenden Bedarf an erheblichen Arbeiten im Bereich der Konzipierung und Entwicklung verdrängen. Die Entwicklung neuer Klassifizierungspläne, die operationelle Definition neuer Fertigkeiten und die Entwicklung der zugehörigen Bewertungsmethoden, die Ausweitung des Anwendungsbereichs auf informelle Lernaspekte und die Verlagerung der Daten auf regionale und subregionale Ebenen sind nur einige der Herausforderungen, mit denen wir konfrontiert sind und für die wir Lösungen finden müssen.
- 4) Eine bereichsübergreifende Herausforderung von größter Wichtigkeit ist die Umwandlung des traditionellen Ansatzes in einen auf das Individuum fokussierten Ansatz. Die von Eurostat geplante europäische Erhebung über die Erwachsenenbildung, die provisorisch für 2006 angesetzt ist, stellt ein viel versprechendes Unterfangen dar, das sich mit dieser Herausforderung befasst.
- 5) Nicht zuletzt wird auch die Suche nach effizienten Lösungen für die Sammlung von vergleichbaren Daten unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips zu den anspruchsvollsten Phasen der künftigen Arbeit zählen.

Der Bericht verdeutlicht die zahlreichen Probleme, auf die wir bei der Messung des lebenslangen Lernens stoßen. Zusätzlich zu den konzeptionellen Defiziten, die einige der vorgestellten Indikatoren aufweisen, stellt auch die Verfügbarkeit der Daten in den verschiedenen Ländern ein weiteres Problem dar, wie ein kurzer Blick auf die nachfolgende Tabelle zeigt. In vielen Ländern sind die Daten entweder gar nicht oder nicht in harmonisierter Form verfügbar. Damit keine Missverständnisse aufkommen: der

Zweck dieses Berichts besteht keineswegs darin, die Länder zu „zwingen“, die in der Tabelle aufgeführten Indikatoren in ihrer Gesamtheit zu implementieren. Ein Land kann sehr gute Gründe haben, um den einen oder anderen Indikator nicht zu übernehmen: knappe Ressourcen, Vorhandensein von besseren nationalen Instrumenten, politische Brisanz usw. Dennoch gilt: wenn das Bemühen um Festlegung der Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen ernst genommen werden soll, so muss ein bestimmter Erfassungsgrad in den Ländern erreicht werden.

Anhand der folgenden Tabelle 18 lässt sich überprüfen, für welche Indikatoren international vergleichbare Daten in den einzelnen Ländern vorliegen. Eine leere Zelle in der Tabelle bedeutet nicht, dass das betreffende Land in diesem Bereich keine Anstrengungen unternimmt, denn manchmal gibt es in einem derartigen Fall sogar sehr bedeutsame nationale Aktivitäten.

Tabelle 18

Verfügbarkeit/Fehlen von vergleichbaren Daten zu den Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in den teilnehmenden Ländern

Land	Indikator (Liste der Indikatoren: siehe unten)														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Albanien	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Belgien	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Bosnien und Herzegowina	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Bulgarien	-	-	-	-	X		X	-	-	-	-				
Dänemark	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Deutschland	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Estland	-	-	-	-	X		X	X	X	-	-				
Finnland	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Frankreich	X	X	X	-	-		X	X	X	X	X				
Griechenland	X	X	X	-	X		X	X	X	X	X				
Irland	X	X	X	X	-		X	X	?	X	X				
Island	X	X	X	X	-		X	X	X	X	-				
Italien	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Kroatien	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Lettland	X	X	X	X	X		-	X	-	-	-				
Liechtenstein	X	X	X	X	-		-	-	-	-	-				
Litauen	-	-	-	-	X		X	X	X	-	-				
Luxemburg	X	X	X	X	-		X	X	X	X	X				
Malta	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Mazedonien	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Niederlande	X ¹	X ¹	X ¹	X	-		X	X	X	X	X				
Norwegen	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-				
Österreich	X	X	X	X	-		X	X	X	X	X				
Polen	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-				
Portugal	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Rumänien	-	-	-	-	X		X	X	-	-	-				
Schweden	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Slowakei	-	-	-	-	X		-	X	X	-	-				
Slowenien	-	-	-	-	X		X	X	X	-	-				
Spanien	X	X	X	-	-		X	X	X	X	X				
Tschech. Republik	X	X	X	X	X		-	X	-	-	-				
Türkei	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-				
Ungarn	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-				
Ver. Königreich	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				
Zypern	-	-	-	-	X		-	-	X	-	-				

- | | |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1: Lese- und Schreibfertigkeiten | 9: Lehrende und Lernen |
| 2: Rechenfertigkeiten | 10: IKT und Lernen |
| 3: Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft | 11: Strategien für das lebenslange Lernen |
| 4: Fähigkeit zu lernen, wie man lernt | 12: Kohärenz des Angebots |
| 5: Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten | 13: Orientierung und Beratung |
| 6: Zugang zum lebenslangen Lernen | 14: Anerkennung und Zertifizierung |
| 7: Teilnahme am lebenslangen Lernen | 15: Qualitätssicherung |
| 8: Investitionen in das lebenslange Lernen | |

Anhand von Tabelle 18 lassen sich zwei Gruppen von Ländern unterscheiden:

- 1) Länder mit einer sehr guten Abdeckung, d. h. es fehlen in der Regel nur sehr wenige Indikatoren aus diesen Ländern;
- 2) einige wenige Länder, die keinen dieser Indikatoren oder nur wenige Indikatoren implementiert haben.

Da vier der Indikatoren über die Fertigkeiten auf PISA-Daten beruhen, sind die Länder, die nicht an der PISA-Studie teilgenommen haben, in dieser Tabelle eindeutig benachteiligt. Aus der Tabelle geht ferner hervor, dass einige Bewerberländer, in denen die Indikatoren über die Fertigkeiten gut abgedeckt sind, in anderen Bereichen ein Datendefizit aufweisen. Dies ist häufig durch die Übergangsphase bedingt, in der sich diese Länder befinden; in einigen Fällen sind die Daten bereits erhoben, wurden aber noch nicht übermittelt oder validiert. Die Situation in den Ländern, die keine oder nur sehr wenige Indikatoren aufweisen, muss sorgfältig analysiert werden. In derartigen Situationen könnten bedeutende nationale Anstrengungen vorliegen, die nicht mit den im vorliegenden Bericht beschriebenen internationalen Indikatoren vergleichbar sind; es ist jedoch auch möglich, dass das Defizit an Indikatoren ein Indiz für ein ernsteres Problem im Bereich der statistischen Erfassung ist.

IV ANHÄNGE

Konzeptioneller Überblick über das Modell des lebenslangen Lernens

Die rasante Geschwindigkeit, mit der kontinuierlich neues Wissen entsteht und altes Wissen obsolet wird, verdeutlicht zweierlei:

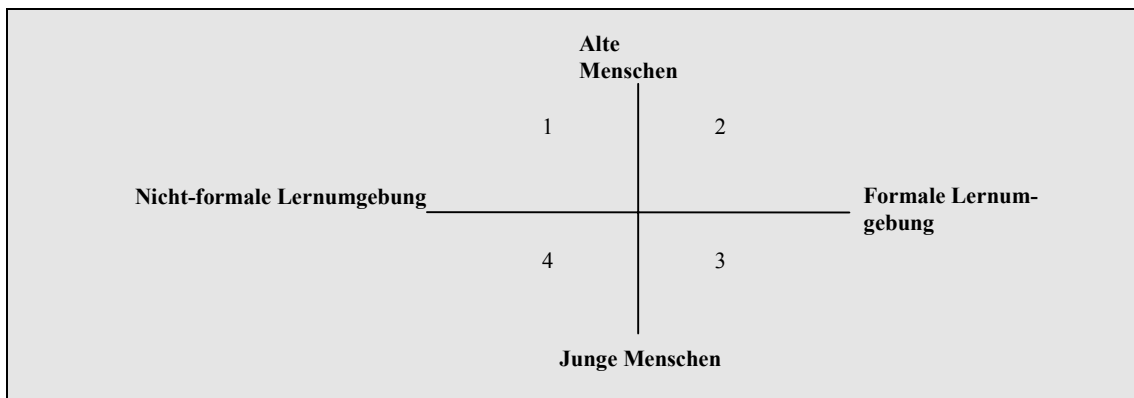
- Lernen muss als permanenter Prozess begriffen werden, der den gesamten Lebenszyklus – von frühester Kindheit bis ins hohe Alter – umfasst.
- Angesichts seiner Vielfältigkeit und Komplexität ist Lernen in einem weiten gesellschaftlichen und individuellen Sinne zu interpretieren und nicht auf die berufliche Karriere einzuengen.

Vor diesem Hintergrund ist Lernen nicht als zeitlich abgeschlossene Phase in Kindheit und Jugend anzusehen, die in erster Linie dazu bestimmt ist, dass man sich eine bestimmte berufliche Qualifikation aneignet, sondern als kontinuierliche gesellschaftliche und individuelle Aufgabe, die sich auf alle Bereiche und Phasen des Lebens bezieht. Die Perspektive des Lernens von der Wiege bis zur Bahre ist ein grundlegendes Element in den meisten Ansätzen zum lebenslangen Lernen.

Lebenslanges Lernen bedeutet jedoch mehr als die bloße Addition oder Integration traditioneller und moderner Lernangebote. Auch inhaltlich unterscheidet sich das lebenslange Lernen vom etablierten bildungspolitischen Ansatz: während bei traditionellen Bildungsinstitutionen das Vermitteln von Wissen im Mittelpunkt stand (und weiterhin im Mittelpunkt steht), geht es bei modernen Lernangeboten und beim Ansatz des lebenslangen Lernens primär um die Aneignung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Lernkompetenzen. Kern des Konzepts des lebenslangen Lernens ist daher die Maxime von der Notwendigkeit, das Lernen zu lernen.

In der Vergangenheit stand bei der Diskussion des lebenslangen Lernens häufig die **zeitliche** Dimension im Vordergrund. Sie unterstreicht, dass Lernaktivitäten in unterschiedlichen Phasen des Lebenszyklus eines Menschen stattfinden. Daneben sollte jedoch auch die **lebensumspannende** Dimension des lebenslangen Lernens explizit in Betracht gezogen werden, die heutzutage von zunehmender Bedeutung ist. Sie berücksichtigt, dass sich das Lernen immer mehr von seinem traditionellen Umfeld löst und in eine Vielzahl sehr unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche verlagert:

Abbildung 1: Der Ansatz des „lebenslangen und lebensumspannenden“ Lernens



Bei der zeitlichen Dimension des lebenslangen Lernens (vertikale Achse) steht die zeitliche Abfolge verschiedener Lernprozesse innerhalb des Lebenszyklus im Mittelpunkt der Betrachtung (*lebenslanges Lernen* im engeren Sinn). Bei der lebensumspannenden Dimension (horizontale Achse) geht es um die Unterscheidung der verschiedenen gesellschaftlichen Situationen, in denen Lernprozesse ablaufen (*lebensumspannendes oder lebensweites Lernen*).²⁵

Die traditionelleren Bildungsprozesse sind institutionalisiert (z. B. im Rahmen der formalen Bildung) und weitgehend in ein mehr oder weniger strikt organisiertes zeitliches Raster eingebettet (z. B. im Rahmen der Schulpflicht). Andere können der beruflichen Situation oder den persönlichen Interessen und der Motivation des Lernenden entsprechend in unterschiedlichen Lebensphasen flexibel genutzt werden (z. B. im Rahmen des informellen Lernens). Dieser Ansatz des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens kann heute als allgemein anerkannt angesehen werden.²⁶

Um die genauen Lernsituationen zu bestimmen, die im Rahmen der statistischen Erfassung des lebenslangen Lernens berücksichtigt werden sollten, ist zunächst zwischen den Begriffen Bildung und Lernen zu differenzieren: In der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) wird **Bildung** definiert als alle geplanten und systematischen Aktivitäten zur Deckung des Lernbedarfs (ISCED '97, Absatz 7). Dieser Bereich lässt sich weiter differenzieren: Bildung setzt sich aus einem formalen und einem nicht-formalen Bereich zusammen. Demgegenüber wird **Lernen** aus der Perspektive des Individuums definiert als jede erzielte Verbesserung im Hinblick auf Verhalten, Informationen, wissen, Verstehen, Einstellungen, Werte oder Fertigkeiten (ISCED, Absatz 9).

Der Begriff „lebenslanges Lernen“ umfasst also drei Hauptbereiche, nämlich den formalen und den nicht-formalen Bildungssektor sowie den Bereich des informellen Lernens:

- **Formale Bildung:** Nach ISCED bezieht sich der Begriff „formale Bildung“ auf die Bildung innerhalb des Systems von Schule, College, Hochschule und anderen Einrichtungen der formalen Bildung, das in der Regel eine zusammenhängende ‚Leiter‘ von Vollzeitbildung für Kinder und Jugendliche bildet; sie beginnt im Allgemeinen im Alter von fünf bis sieben Jahren und endet im Alter von 20 oder 25

²⁵ Vgl. Faure (1972), Husén (1974).

²⁶ Vgl. OECD Ad-hoc Group on Lifelong Learning (1999), Kapitel 4.

Jahren (Unesco 1997, S. 41). In einigen Ländern gibt es allerdings hiervon abweichende höhere Altersgrenzen.

- **Nicht-formale Bildung** umfasst alle organisierten und nachhaltigen Bildungsaktivitäten, die der obigen Definition von formaler Bildung nicht genau entsprechen. Nicht-formale Bildung kann daher sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und Personen aller Altersgruppen ansprechen (Unesco 1997, S. 41).
- **Informelles Lernen** meint alle Lernsituationen und/oder Lernaktivitäten von vergleichsweise geringem Organisationsgrad, bei denen eine Zuordnung zur formalen oder nicht-formalen Bildung nicht möglich ist. Diese Lernaktivitäten finden im Rahmen des individuellen Lernens (selbstreguliertes Lernen) und in sozialen Gruppen (z. B. am Arbeitsplatz oder im familiären Kontext) statt. Einige Formen des informellen Lernens sind nicht-formalen Bildungsprogrammen sehr ähnlich (z. B. computergestützte Lernmodule oder andere strukturierte Lernmaterialien), andere entziehen sich einer statistischen Erfassung gänzlich (z. B. Lernen innerhalb der Familie oder im Rahmen von kulturellen Veranstaltungen).

Formale Bildungsprogramme im Rahmen und nach Beendigung der Schulpflicht sind in den bestehenden Bildungsstatistiken bereits umfassend dokumentiert. Im Rahmen der Entwicklung eines statistischen Ansatzes für das lebenslange Lernen kann man sich deshalb schwerpunktmäßig auf die Lernaktivitäten konzentrieren, die innerhalb der bestehenden Bildungsstatistik nicht hinreichend erfasst werden.

Eine umfassende Aufzählung der Lernaktivitäten ist eine Voraussetzung für jede aussagefähige statistische Erfassung des lebenslangen Lernens. Eine Reihe von Ansätzen auf verschiedenen Ebenen wurden von der Eurostat-Taskforce „Messung des lebenslangen Lernens“ sowie – in jüngster Zeit – im Rahmen eines Eurostat-Projekts geliefert, das sich mit einer harmonisierten Liste der Lernaktivitäten (*Harmonized List of Learning Activities* – HaLLA) befasst.

Erläuterungen zu den Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen und sonstige relevante Daten

Qualitätsindikator Nr. 1

Indikator:	Lese- und Schreibfertigkeiten
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die höchstens die Kompetenzstufe 1 auf der PISA-Skala für Lesekompetenz erreichen
Datenquelle:	OECD, PISA 2000
Verwandte Informationen:	Durchschnittliche Lesekompetenz (PISA)

Qualitätsindikator Nr. 2

Indikator:	Rechenfertigkeiten
Definition:	Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 380 Punkte auf der PISA-Skala für mathematische Grundbildung erreichen
Datenquelle:	OECD, PISA 2000
Verwandte Informationen:	Durchschnittliche mathematische Grundbildung (PISA)

Qualitätsindikator Nr. 3

Indikator: Neue Fertigkeiten für die kognitive Gesellschaft
Definition: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land, die weniger als 400 Punkte auf der PISA-Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung erreichen
Datenquelle: OECD, PISA 2000
Verwandte Informationen: Durchschnittliche naturwissenschaftliche Grundbildung (PISA), Anteil der Hochschulabsolventen in naturwissenschaftlichen und technologischen Fachrichtungen je 1000 Personen im Alter von 20-29 Jahren, 1993-2000, in den Mitgliedstaaten und in den Bewerberländern

Qualitätsindikator Nr. 4

Indikator: Fähigkeit zu lernen, wie man lernt
Definition: Prozentsatz der Schüler und Schülerinnen je Land in den unteren 25 % der Gesamtleistung auf dem PISA-Index der Elaborationsstrategien
Datenquelle: OECD, PISA 2000

Qualitätsindikator Nr. 5

Indikator: Aktive Bürgerschaft, kulturelle und soziale Fertigkeiten
Definition: qualitativ
Datenquelle: verschiedene Quellen
Verwandte Informationen: Politisches Wissen und Verstehen (IEA), Politisches Wissen, Engagement und Einstellungen im Ländervergleich (IEA)

Qualitätsindikator Nr. 6

Indikator: Zugang zum lebenslangen Lernen

Qualitätsindikator Nr. 7

Indikator: Teilnahme am lebenslangen Lernen
Definition: Teilnahme der Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen
Datenquelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung, 2001
Verwandte Informationen: Frühzeitige Schulabgänger (18-25 Jahre)

Qualitätsindikator Nr. 8

Indikator: Investitionen in das lebenslange Lernen
Definition: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als prozentualer Anteil am BIP
Datenquelle: Eurostat: Strukturindikator

Qualitätsindikator Nr. 9

Indikator: Lehrende und Lernen
Definition: Prozentsatz der Lehrkräfte, die in den letzten vier Wochen an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben
Datenquelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung, 2002

Qualitätsindikator Nr. 10

Indikator: IKT und Lernen
Definition: Anteil der Haushalte mit Internetzugang zu Hause
Datenquelle: Flash Eurobarometer 112, November 2001

Qualitätsindikator Nr. 11

Indikator: Strategien für das lebenslange Lernen
Definition: Position der Mitgliedstaaten zur Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen
Datenquelle: Europäische Kommission: Gemeinsamer Beschäftigungsbericht 2001

Qualitätsindikator Nr. 12

Indikator: Kohärenz des Angebots

Qualitätsindikator Nr. 13

Indikator: Beratung und Orientierung

Qualitätsindikator Nr. 14

Indikator: Anerkennung und Zertifizierung

Qualitätsindikator Nr. 15

Indikator: Qualitätssicherung

Liste der Indikatoren für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, die im Rahmen ausgewählter Gemeinschaftsinitiativen verwendet werden

Koordinierung der Beschäftigungspolitik: Luxemburg-Prozess

Indikatoren zum lebenslangen Lernen, die im Rahmen der Beschäftigungsstrategie verwendet werden²⁷

Schlüsselindikatoren

- Investitionsausgaben für Bildung im Vergleich zum BIP. *Quelle: Eurostat, UOE.*
- Beteiligungsquote an Bildung und Ausbildung. *Quelle: Eurostat, UOE.*
- Quote der frühzeitigen Schulabgänger. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Quote der Internet-Ausstattung von Schulen. *Quelle: Eurobarometer 2001 und „eEurope 2002 Benchmarking“, Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen, SEK (2001) 1583.*
- Anteil der Lehrer mit IT-Kompetenz. *Quelle: Eurobarometer 2001 und „eEurope 2002 Benchmarking“, Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen, SEK (2001) 1583.*
- Anteil der Beschäftigten, die an berufsbezogenen Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen. *Quelle: Eurostat, CVTS 2, Referenzjahr 1999.*

Kontextindikatoren

- Bildungsquote der Erwachsenenbevölkerung. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung.*
- Beteiligungsquote an Bildung und Ausbildung. *Quelle: Eurostat, UOE.*
- Sprach-, Schreib- und Lesekenntnisse der Erwachsenen. *Quelle: IALS, 1994-98, Literacy in the Information Age, OECD und Statistics Canada, 2000.*
- Quote der Schüler mit Zugang zu Computern und zum Internet. *Quelle: Benchmarking-Bericht – Follow-up zur Mitteilung „Strategien für Beschäftigung in der Informationsgesellschaft“, KOM(2000) 48, Nationale Daten.*
- Anteil der Beschäftigten, die an berufsbezogenen Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen. *Quelle: Eurostat, CTVS 1 und CVTS 2, Referenzjahre 1993 und 1999.*
- Durchschnittliche Anzahl der Ausbildungsstunden pro Beschäftigtem. *Quelle: Eurostat, CVTS 2, Referenzjahr 1999.*
- Anteil der Erwerbstätigen, die Computer für berufliche Zwecke nutzen. *Quelle: Eurobarometer-Erhebung über IKT und Beschäftigung, November 2000, Oktober 2001.*
- Anteil der Arbeitnehmer, die im Rahmen einer Ausbildung berufsbezogene IKT-Fähigkeiten erworben haben. *Quelle: Eurobarometer-Erhebung über IKT und Beschäftigung, November 2000, Oktober 2001.*

²⁷ GD Beschäftigung und Soziales IND/30/040302: *Review of Lifelong Learning Indicators*

Mitteilung der Kommission: „Strukturindikatoren“ KOM(2001) 619 endg.

- Gesamtzahl der neuen Promotionen in naturwissenschaftlichen und technologischen Fachrichtungen je 1000 Personen im Alter von 25 bis 34 Jahren. *Quelle: Eurostat, UOE.*
- Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung in % des BIP. *Quelle: Eurostat und UOE.*
- Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren, die an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung.*
- Anteil der Personen im Alter von 18-24 Jahren ohne weiterführenden Bildungsabschluss, die an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung.*

Mitteilung der Kommission: „Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität“ KOM(2002) 72

- Berufliche Mobilität und Fluktuation. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung.*
- Auswirkungen des Bildungsstandes auf Beschäftigung und Arbeitslosigkeit. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung.*
- Beschäftigungswachstum in Sektoren mit hohen Qualifikationsanforderungen. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung*
- Bildungsstand. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Schulabbrecher. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen): Schülerleistungen auf der Gesamtskala Lesekompetenz, der Skala für naturwissenschaftliche Grundbildung und der Skala für mathematische Grundbildung und Volkseinkommen. *Quelle: OECD, Lernen für das Leben, Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.*
- Teilnahme erwachsener Arbeitnehmer an der Ausbildung. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Engpässe bei IKT-Berufen und in der IKT-Branche. *Quelle: IDC/EITO, Erhebung 2001.*
- Demografische Entwicklungen: Veränderungen bei der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und Zusammensetzung nach Altersgruppen. *Quelle: Eurostat, Datenbank zum Themenkreis Bevölkerung: Bevölkerung nach Geschlecht und Alter am 1.1.2000 (für das Jahr 2000), Eurostat, Basis-Variante.*
- Geographische Mobilität. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Pendlermobilität. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Regionen mit hoher Beschäftigung und Qualifikationsbedarf. *Quelle: Eurostat: Arbeitskräfteerhebung und Bevölkerungsvorausschätzungen, Basis-Variante.*
- Fremdsprachenunterricht. *Quelle: Eurostat.*
- Migration. *Quelle: Eurostat.*

Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa

Indikative Liste der Indikatoren zur Verwendung im Rahmen der offenen Koordinierungsmethode

- Mangel/Überangebot an qualifizierten Lehrkräften und Ausbildern auf dem Arbeitsmarkt.
- Zunahme der Zahl der Bewerber um die Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen (Lehrkräfte und Ausbilder).
- Prozentsatz der Lehrkräfte und Ausbilder, die an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen.
- Anzahl derjenigen, die die Sekundarstufe abschließen. *Quelle: Eurostat, UOE.*

- Fortbildung von Lehrkräften in Bereichen, in denen sich ein Bedarf an Fertigkeiten abzeichnet.
- Niveaus der erworbenen Lese- und Schreibfertigkeit. *Quelle: OECD 2001.*
- Niveaus der in Rechnen und Mathematik erworbenen Fertigkeit. *Quelle: OECD 2001.*
- Niveaus der erworbenen Fähigkeit, zu lernen, wie man lernt.
- Nach Altersgruppen aufgeschlüsselter Anteil der Erwachsenen ohne Abschluss der Sekundarstufe II, die an Maßnahmen der Erwachsenenbildung oder an Ausbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (in Prozent).
- Prozentsatz der Lehrer, die für die schulische Nutzung der IKT ausgebildet wurden.
- Prozentsatz der Schüler und Studenten, die mit IKT lernen.
- Prozentsatz der in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen durchgeführten Unterrichtsmaßnahmen, bei denen IKT eingesetzt wird.
- Zunahme der Anzahl der Studienanfänger in den Fachbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (Leistungskurse in der oberen Sekundarstufe und Hochschule, nach Geschlechtern).
- Zunahme der Anzahl der Hochschulabsolventen in den Fachbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, nach Geschlechtern.
- Zunahme der Anzahl der Wissenschaftler und Ingenieure in der Gesellschaft, nach Geschlechtern.
- Zunahme der Anzahl der qualifizierten Lehrer für die Fachbereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (Sekundarstufe).
- Zunahme der Humankapitalinvestitionen pro Kopf.
- Prozentualer Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen teilnehmen. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Prozentualer Anteil der Arbeitszeit, der von den Arbeitnehmern für Ausbildung verwendet wird, nach Altersgruppen.
- Teilnahme an Hochschulbildung.
- Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die nur die untere Sekundarstufe besucht haben und keine weiterführende Ausbildung absolvieren. *Quelle: Eurostat, Arbeitskräfteerhebung.*
- Prozentualer Anteil der Studenten und Auszubildenden in der Erstausbildung, die Angebote der alternierenden Ausbildung bzw. Bildung in Anspruch nehmen.
- Anteil der Selbstständigen in den verschiedenen Sektoren der Wissensgesellschaft (insbesondere in der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen).
- Prozentualer Anteil der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, die Informationen und Beratung für Unternehmensgründungen anbieten.
- Prozentualer Anteil der Schüler und Studenten, die ausreichende Kenntnisse in zwei Fremdsprachen erwerben.
- Prozentualer Anteil der Fremdsprachenlehrer, die an Aus- oder Fortbildungslehrgängen teilgenommen haben, bei denen sie im Zuge eines Auslandsaufenthalts in direkten Kontakt mit der von ihnen unterrichteten Sprache/Kultur treten konnten.
- Anteil der einheimischen Studenten und Auszubildenden, die einen Teil ihrer Ausbildung in einem anderen EU-Mitgliedstaat oder einem Drittland absolvieren.
- Anteil der Lehrer, Wissenschaftler und Akademiker aus anderen EU-Mitgliedstaaten, die auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems beschäftigt sind.
- Anzahl und Streuung der Studenten und Auszubildenden aus EU-Mitgliedstaaten und aus Drittländern in den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung.
- Anteil der einheimischen Studenten, Doktoranden und Wissenschaftler, die ihr Studium in einem anderen EU oder Drittland fortsetzen.
- Prozentualer Anteil der Hochschulabsolventen, die gemeinsame „europäische“ akademische Abschlüsse erreichen.

- Prozentualer Anteil der Studenten und Auszubildenden, die am ECTS und am Europass teilnehmen und/oder ein Zusatzdiplom/Zusatzzeugnis erwerben.

<p style="text-align: center;">Verzeichnis der Mitglieder der Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens“</p>

ALBANIEN

Yllka SPAHIU
Institute of Pedagogical Research

BELGIEN

Dr. Philippe RENARD
Expert au Cabinet du Ministre de l'Enseignement

Fanny CONSTANT
Attachée auprès du Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la
Recherche scientifique
Service général des Affaires générales, de la Recherche
en éducation et du Pilotage interréseaux

Liselotte VAN DE PERRE
Ministry of the Flemish Community
Education Department
Budget and Data Management Division

Georges HECK
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Abteilung Organisation des Unterrichtswesens
Pädagogische Dienststelle des Ministeriums / Inspektion

Roger HECK
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Abteilung Organisation des Unterrichtswesens
Pädagogische Dienststelle des Ministeriums / Inspektion

BOSNIEN UND HERZEGOWINA

Viktorija-Mira MERLO
Advisor of Minister
Federal Ministry of Education, Science, Culture and Sport

BULGARIEN

Pencho MIHNEV
Head of „Analysis, planning and qualification“ dept
and Expert „Information technologies“
Directorate „General Education“
Ministry of Education and Science

DÄNEMARK

Birgitte BOVIN
Head of Section
Undervisningsministeriet

DEUTSCHLAND

Ingo RUSS
vertreten durch Rainer WILHELM - Statistisches Bundesamt
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dittrich MAGERKURTH, Ministerialrat
Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst

ESTLAND

Reet NEUDORF
vertreten durch Silja KIMMEL
Ministry of Education
Information and Statistics Section
Department of Planning

FINNLAND

Kirsi LINDROOS
vertreten durch Dr Ritva JAKKU-SIHVONEN
Director
Ministry of Education
General Education Division

FRANKREICH

Gérard BONNET
Chargé de mission auprès du directeur
Direction de la programmation et du développement
Ministère de l'éducation nationale

EHEMALIGE JUGOSLAWISCHE REPUBLIK MAZEDONIEN

Agneza RUSI
Mission of the Former Yugoslav Republic of Macedonia

GRIECHENLAND

Prof. Nikitas PATINIOTIS
Laboratory of Sociology and Education
Universität Patras

IRLAND

Jerome LEONARD
The Office of the Inspectorate
Department of Education and Science

ISLAND

Ólafur H. JÓHANNSSON
Assistant Professor
The Island University of Education

ITALIEN

Prof. Luigi BIGGERI
Dipartimento di Statistica „G. Parenti“
Universität Florenz

Prof. Pietro LUCISANO
Ordinario Pedagogia Sperimentale
Universität „La Sapienza“

LETTLAND

Aija LEJAS-SAUSA
Leiterin der Eurydice-Informationsstelle für Lettland
European Integration and Technical
Assistance Coordination Department
Ministry of Education and Science

LIECHTENSTEIN

Helmut KONRAD

LITAUEN

Prof. Vincentas DIENYS
Director of the Methodical Centre for
Vocational Education and Training

Lina VAITKUTE
National Observatory in Lithuania
Methodological Centre for
Vocational Education and Training

LUXEMBURG

Dominique PORTANTE
Institut Supérieur d'Etudes et Recherche pédagogiques

MALTA

Alfred MALLIA
Department of Further Studies and Adult Education
Ministry of Education

NIEDERLANDE

J. van RAVENS
Head of Department of Multilateral Affairs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Directie IB – Multilateral Affairs

J. TIMMER
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Directie IB – Multilateral Affairs

NORWEGEN

Ole-Jacob SKODVIN
Senior Adviser
Ministry of Education and Research

ÖSTERREICH

Dr. Werner SPECHT
ZSEII – Zentrum für Schulentwicklung
Abt. II: Evaluation und Schulforschung

POLEN

Stanislaw DRZAŹDŹEWSKI
General Counsellor
Department of Economy, Statistical Division
Ministry of National Education and Sport

PORTUGAL

Dr António FAZENDEIRO
vertreten durch Sylvia ALMEIDA
DAPP - Director do Departamento Avaliação Prospectiva e Planeamento
Ministério da Educação

RUMÄNIEN

Prof. Mihai KORKA
Expert
Ministry of Education and Research

SCHWEDEN

Dr Sverker HÄRD
Deputy Director, Head of Unit for Statistics and Analyses
Ministry of Education and Science

SLOWAKEI

Juraj VANTUCH
Faculty of Education
Comenius University

SLOWENIEN

Olga DROFENIK
Slovenian Institute for Adult Education (SIAE)

SPANIEN

Ismael CRESPO MARTÍNEZ
General Director for Universities
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Dr Gerardo MUÑOZ SÁNCHEZ-BRUNETE
vertreten durch Flora GIL TRAVER
Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

TSCHECHISCHE REPUBLIK

Dr Martin ŠOLC
Associate Professor
Association of Universities of the Third Age (President)
Karls-Universität Prag

TÜRKEI

Meral HACIPAŞAOĞLU
Deputy General Director of External Relations
Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
Minister of Education

UNGARN

Zoltán BOGDÁNY
Advisor
Ministry of Education

VEREINIGTES KÖNIGREICH

John SEYMOUR

Alan WATT
HM Inspectorate of Education

ZYPERN

Dr Tryphon PNEUMATICOS
Acting Director
Department of Higher and Tertiary Education
Ministry of Education & Culture

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Andreas SCHLEICHER
Deputy Head
Statistics and Indicators Division

UNESCO

Adama OUANE
Director
Unesco Institute for Education

EUROPÄISCHE EURYDICE-INFORMATIONSTELLE

Patricia WASTIAU-SCHLÜTER
Leiterin der Informationsstelle

Arlette DELHAXHE
Stellvertretende Leiterin der Informationsstelle

CEDEFOP

Michael-James ADAMS
Projektmanager

EUROPÄISCHE KOMMISSION **GD BILDUNG UND KULTUR**

Anders J. HINGEL
Referatsleiter

Angela VEGLIANTE

Jacqueline CRAIG

Solrun FLEISCHER

Jean-Paul REEF (Externer Sachverständiger)
LIFE Research and Consult

Mikaël LE BOURHIS (Sekretariat)

Sophie POUPE (Sekretariat)

EUROSTAT

Michail SKALIOTIS
Referatsleiter

Spyridon PILOS