

M a t e r i a l i e n z u r E r w a c h s e n e n b i l d u n g

N r . 7 / 2 0 0 1

K o n s u l t a t i o n s p r o z e s s z u m
M e m o r a n d u m ü b e r l e b e n s l a n g e s L e r n e n
d e r E u r o p ä i s c h e n K o m m i s s i o n



D o k u m e n t a t i o n d e r E x p e r t e n t a g u n g
a m 2 0 . J u n i 2 0 0 1



DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk



Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 7/2001

**Konsultationsprozess zum
Memorandum über lebenslanges Lernen
der Europäischen Kommission**
Dokumentation der Expert/innentagung
am 20. Juni 2001

Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abteilung Erwachsenenbildung V/B/15
1010 Wien, Wipplingerstraße 20
Ernst Koller

Mitarbeit, Lektorat und Lay-out: Martin Netzer, Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen
Umschlaggestaltung: Robert Radelmacher

Die organisatorische Durchführung der ExpertInnentagung zum lebenslangen Lernen erfolgte mit Unterstützung des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)

Unentgeltlicher Bezug der Broschüre:
Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen
Wipplingerstraße 20, 1010 Wien, ☎ 01/53 120-4608 bzw. lebenslangeslernen@bmbwk.gv.at
www.lebenslangeslernen.at

Vorwort

Die europäische Kommission hat mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ eine wichtige Initiative zur weiteren Umsetzung des Konzeptes des lebensbegleitenden Lernen gesetzt, dem sich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gerne angeschlossen hat, ist doch bereits im derzeitigen Regierungsprogramm lebensbegleitendes Lernen als zentraler Schwerpunkt der Bildungspolitik festgelegt worden. Zuständig für die Umsetzung des von der europäischen Kommission angeregten Konsultationsprozesses zum Memorandum war die Abteilung für Erwachsenenbildung, obwohl der Diskussionsprozess über den gesamten Bildungsbereich und auch weit über die Zuständigkeit des Bildungsministeriums hinaus reicht.

Um den Konsultationsprozess möglichst umfassend zu gestalten wurde das Memorandum gemeinsam mit der Beschreibung der Ziele und des Ablaufs des österreichischen Konsultationsprozesses sowie Denkanstößen und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht in den *Materialien zur Erwachsenenbildung* als Nr. 1/2001 publiziert. Das Ergebnis dieses Prozesses wurde in Form eines Berichtes dokumentiert, der von Bundesministerin Gehrler im Juli 2001 an die Europäische Kommission übermittelt wurde. Der Bericht besteht aus zwei Teilen: dem „Länderbericht“, der neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse des österreichischen Diskussionsprozesses zu den zentralen „Grundbotschaften“ des Memorandums vor allem auch Strategieansätze zur zukünftigen Förderung des lebensbegleitenden Lernen enthält, sowie dem „Hintergrundbericht“, der dem Ist-Stand der Situation des lebenslangen Lernen in Österreich im Zusammenhang mit den sechs Grundbotschaften des Memorandums beschreibt und die dazu eingelangten Stellungnahmen und Diskussionsbeiträge dokumentiert. Dieser wurde vom *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft* (Arthur Schneeberger) und dem *Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung* (Peter Schlögl) im Auftrag des Bildungsministeriums erstellt. Die bisherigen Rückmeldungen sowohl zum Konsultationsprozess als auch zum österreichischen Bericht sind sehr positiv und durchaus motivierend, die Arbeit entsprechend fortzusetzen.

Der „Länderbericht“ und der „Hintergrundbericht“ wurden bereits als Nr. 5 und Nr. 6 der *Materialien zur Erwachsenenbildung* publiziert. Die Dokumentation der Expertentagung vom 20.06.2001 ergänzt diese Dokumente um weitere bildungspolitische Überlegungen sowie um Beiträge von ExpertInnen und MeinungsbildnerInnen. Die Aufarbeitung insbesondere der Plenumsdiskussion sowie die organisatorische Durchführung der Veranstaltung erfolgte mit Unterstützung des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Mit der Publikation dieser Reihe von Unterlagen soll ein weiterer Beitrag zur Diskussion und Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich geleistet werden. Die Diskussion darüber wird jedoch fortgesetzt und im Rahmen weiterer Veröffentlichungen - auch in den Materialien zur Erwachsenenbildung - dokumentiert werden.

Ernst Koller
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abteilung V/B/15 – Erwachsenenbildung

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| <i>Bundesministerin Elisabeth Gehrler</i> Eröffnungsrede | 7 |
| <i>Sektionschef Heinz Gruber</i> Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft | 11 |
| <i>Peter Schlögl / Arthur Schneeberger</i> Zum Memorandum über lebenslanges Lernen | 19 |
| Neue Basisqualifikationen für alle | 20 |
| Höhere Investitionen in die Humanressourcen | 30 |
| Innovation in den Lehr- und Lernmethoden | 33 |
| Bewertung des Wissens | 34 |
| Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung | 39 |
| Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen | 40 |
| Tabellenanhang | 42 |
| <i>Fritz Bauer</i> Zum Memorandum über lebenslanges Lernen und dem österreichischen Handlungsbedarf | 47 |
| <i>Gudrun Biff</i> Kein Weg geht vorbei an der Lerngesellschaft | 51 |
| <i>Martin Haidinger</i> Die Rolle der kurzen Botschaft im langen Leben | 57 |
| <i>Lorenz Lassnigg</i> Lebensbegleitendes Lernen in Österreich | 61 |
| <i>Johann Steinringer</i> Bildungspolitische Herausforderungen und notwendige Strategien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich und der EU | 63 |
| <i>Monika Oels</i> "Lebenslanges Lernen" als gemeinsames Projekt Europas | 67 |
| Diskussion | 71 |

Arbeitskreise zu den 6 Grundbotschaften des Memorandums:

| | |
|---|-----|
| Neue Basisqualifikationen..... | 83 |
| <i>Erich Svecnik</i> | |
| Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen | 83 |
| <i>Monika Thum-Kraft</i> | |
| Arbeitskreis 1: Kurzbericht | 88 |
| Höhere Investitionen in die Humanressourcen | 93 |
| <i>Lorenz Lassnigg</i> | |
| Finanzierungsgrundlagen und Strategien | 93 |
| <i>Hubert Regner</i> | |
| Arbeitskreis 2: Kurzbericht | 105 |
| Innovation in den Lehr- und Lernmethoden | 109 |
| <i>Christian Dorninger</i> | |
| Innovation in den Lehr- und Lernmethoden | 109 |
| <i>Andrea Ecker</i> | |
| Arbeitskreis 3: Kurzbericht | 111 |
| Bewertung des Lernens..... | 115 |
| <i>Kurt Mayer</i> | |
| Anerkennung von Lernen im europäischen Kontext | 115 |
| <i>Peter Kreiml</i> | |
| Arbeitskreis 4: Kurzbericht | 120 |
| Berufs- und Bildungsberatung | 125 |
| <i>Peter Härtel</i> | |
| Berufsberatung und –information/ Bildungsberatung | 125 |
| <i>Alfred Freundlinger</i> | |
| Arbeitskreis 5: Kurzbericht | 127 |
| Das Lernen den Lernenden räumlich näher bringen..... | 131 |
| <i>Franz Palank</i> | |
| Bildung und Region | 131 |
| <i>Karl Kalcsics</i> | |
| Arbeitskreis 6: Kurzbericht | 133 |
| | |
| Anhang: Veranstaltungsprogramm..... | 137 |

Elisabeth Gehrler
Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Eröffnungsrede¹

Mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ hat die Europäische Kommission nicht nur die zunehmende Bedeutung des Lernens in allen Altersstufen und Lebensphasen unterstrichen, sondern auch einen lebendigen Diskussionsprozess initiiert. Ich freue mich daher, dass sich in Österreich neben den Sozialpartnern und den großen Dach- und Trägerverbänden der Erwachsenenbildung auch Pädagogische Institute, Universitäten, Behinderten- und Seniorenorganisationen, Bibliotheken sowie zahlreiche Bürgerinnen und Bürger an dieser Diskussion beteiligt haben. Expertinnen und Experten verschiedener Gebiete haben die sechs Grundbotschaften des „Memorandums“ in Workshops diskutiert und erste Empfehlungen ausgearbeitet, und eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Vorsitz des Bildungsministeriums hat koordinierende Akzente hinsichtlich einer breiteren Zusammenarbeit der unterschiedlichen Ressorts gesetzt.

Insbesondere freue ich mich aber auch über das rege Interesse, das die offizielle Abschlussveranstaltung zum österreichischen Konsultationsprozess geweckt hat, da nunmehr ein erstes Resümee gezogen und damit ein weiterer Baustein für den österreichischen Länderbericht an die Europäische Kommission erarbeitet werden soll.

110 Milliarden Schilling (7,99 Mrd. €) werden laut OECD in Österreich für Bildung ausgegeben, und damit bewegen wir uns im internationalen Spitzenfeld sowohl gemessen am Bruttoinlandsprodukt als auch hinsichtlich der Pro-Kopf-Ausgaben für Schüler/innen und Studenten/innen. Wenn das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ die Mitgliedstaaten nun auffordert, höhere Investitionen im Bildungsbereich zu tätigen, so müssen wir uns in Österreich daher zuerst die Frage stellen, *wofür* das Geld ausgegeben wird. Ohne gründliche Analyse der Finanzierung, ohne Überprüfung also der Effizienz und Effektivität der Mittelvergabe werden wir kaum flexibel genug werden, um auf die sich immer schneller ändernden Aus- und Weiterbildungserfordernisse wirkungsvoll reagieren zu können. Daher halte ich eine Diskussion über Erhöhungen oder Umschichtungen der Finanzmittel im Bildungsbereich auch erst dann für sinnvoll, wenn diese Analyse geleistet und abgeschlossen ist.

¹ Der Beitrag stellt die geringfügig überarbeitete Fassung der Eröffnungsansprache von Bundesministerin Elisabeth Gehrler dar.

Ein zentrales Ziel der österreichischen Bildungspolitik ist darin zu sehen, dass jenen mehr Verantwortung gegeben wird, die tatsächlich im Bildungsbereich tätig sind, und zwar von der Schule bis zur Universität: Wir brauchen „Praktikerinnen“ und „Praktiker“, die bereit sind, Gestaltungsfreiräume produktiv zu nutzen, die in der Lage sind, auf spezifische Anforderungen vor Ort mit einem maßgeschneiderten Profil ihrer Bildungseinrichtung zu reagieren, und die nicht zuletzt auch bereit sind, entsprechende Verantwortung zu übernehmen. Daher müssen wir uns endgültig von der „Erlass-Mentalität“ verabschieden, die fallweise noch anzutreffen ist, denn die „Wissensgesellschaft“ erfordert Flexibilität nicht nur von den Lernenden, sondern auch von den Lehrenden und den Bildungseinrichtungen selbst.

Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erhalten Bildungsinformation und –beratung einen herausragenden Stellenwert. Zugleich sind aber auch die Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger gestiegen, den individuellen Lernbedarf rechtzeitig zu erkennen und richtig einzuschätzen sowie geeignete Maßnahmen zur Wissens- und Qualifikationserweiterung zu ergreifen. Deshalb erachte ich es als besonders wichtig, dass die jungen Menschen bereits in der Schule lernen, die richtigen Fragen zu stellen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Fähigkeit zur kritischen Verarbeitung von Informationen sowie die Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen, sind dafür wichtige Voraussetzungen, die entsprechend gefördert werden müssen. Bildung ist deshalb mehr als „Beschäftigungsfähigkeit“, denn sie muss die Entwicklung der *gesamthaften* Persönlichkeit als Zielsetzung haben. Zu dieser gesamthaften Persönlichkeitsbildung gehören grundlegendes Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch musisch-kreative Bildung, gesundheitliche und sportliche Erziehung sowie Wertevermittlung.

Grundbotschaft 1 des „Memorandums über lebenslanges Lernen“ widmet sich der wichtigen Frage der „Neuen Basisqualifikationen für alle“. Hier entwickeln sich vollkommen neue Lernformen, und es ergeben sich neue und sehr spannende Konstellationen zwischen den Schulen, den Schülerinnen bzw. Schülern und den Eltern. Gerade hinsichtlich der neuen Basisqualifikation der IT-Fertigkeiten können wir über die Schüler/innen und Jugendlichen auch die Eltern erreichen, indem die Offenheit der Kinder und Jugendlichen, ihr Lerneifer und ihre Experimentierfreude ansteckend wirken. Daher haben wir beispielsweise Projekte initiiert, wo an Volksschulen die Eltern der Schülerinnen und Schüler im IT-Bereich mit ausgebildet werden.

Dass Österreichs Bildungsausgaben laut OECD deutlich über dem internationalen Durchschnitt liegen, habe ich bereits erwähnt. Dennoch sind die Denkanstöße in Grundbotschaft 2 des „Memorandums“, die „Höhere Investitionen in die Humanressourcen fordert“, auch für uns relevant. Wir sind daher gerade dabei, das „Zukunftsforum Weiterbildung“ zu konstituieren, das eine bessere Abstimmung der Aktivitäten des Bildungsministeriums, des Wirtschaftsministeriums, des Sozialministeriums und sonstiger, mit Weiterbildung befasster Ressorts erleichtern und auch die Strategien der Bundesländer sowie die Schwerpunkte des Arbeitsmarktservice einbeziehen soll. Durch Einbindung einschlägiger Expertinnen und Experten werden entsprechende Handlungsvorschläge ausgearbeitet werden, und ich bin sicher, dass

damit nicht nur kreative Lösungen freigesetzt, sondern auch Synergieeffekte ermöglicht werden.

Grundbotschaft 3 des „Memorandums“ widmet sich der Frage der „Neuen Lehr- und Lernmethoden“. Auch in Österreich muss die Content-Entwicklung in den nächsten Jahren vorangetrieben werden, und dies erfordert entsprechende Investitionen sowie neue Modelle der Zusammenarbeit. Vor allem aber müssen wir neue didaktische Konzepte entwickeln, und spezielles Augenmerk muss insbesondere auch in diesem Zusammenhang der Förderung der sozialen Kompetenzen gewidmet werden.

Der „Bewertung des Wissens“ widmet sich Grundbotschaft 4 des „Memorandums“, und hier erscheint mir die europäische Dimension ganz besonders wichtig: Wenn wir Flexibilität und Mobilität von den Bürgerinnen und Bürgern erwarten – und zwar von den Lehrlingen und Facharbeiterinnen und Facharbeitern bis hin zu den Unternehmen, von den Schüler/innen und Student/innen über die Lehrer/innen bis hin zu den Wissenschaftler/innen – dann brauchen wir transparente und bürgernahe Systeme der Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen und Qualifikationen.

Grundbotschaft 5 schließlich, die ein „Umdenken in Berufsberatung und –orientierung“ fordert, deckt sich mit einem weiteren zentralen Anliegen der österreichischen Bildungspolitik. Wir müssen in der Bildungsberatung insgesamt stärker auf die Menschen zugehen, um sie proaktiv zu informieren, und dürfen nicht abwarten, bis die Menschen zur Beratung kommen. Das Bildungsministerium ist hier beispielsweise aktiv geworden mit den „Info-Tagen zur Weiterbildung“, die dort stattfinden, wo viele Menschen zusammenkommen, also etwa auf Märkten (realen und virtuellen, wie z.B. im Falle des „Marktplatzes des Sprachen“), auf vielbesuchten Plätzen, in Einkaufszentren oder – wie im Falle der Auftaktveranstaltung zu den „Info-Tagen“ – beim Riesenrad im Wiener Prater.

Was die europäische Dimension der Erwachsenenbildung betrifft, stellt die Etablierung des „Kompetenzzentrums Strobl“ eine wichtige Maßnahme dar, indem Österreich damit nicht nur über eine wichtige Drehscheibe der internationalen Bildungsaktivitäten in einem „Europa des Wissens“ verfügt, sondern indem dieses „Kompetenzzentrum“ auch neue methodische und didaktische Impulse in der Erwachsenenbildung setzen wird.

Wir müssen sicherstellen, dass die Weiterbildung unserer Bürgerinnen und Bürger den Wirtschaftsstandort Österreich sichert sowie den sozialen und kulturellen Zusammenhalt unserer Gesellschaft garantiert. Die österreichische Bundesregierung hat daher bereits in ihrem Regierungsübereinkommen die Programmatik des „lebensbegleitenden Lernens“ als zentralen Schwerpunkt festgelegt, und das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission hat dazu weitere Anstöße gegeben.

Ich bin sicher, dass der Konsultationsprozess neue Perspektiven eröffnen wird, indem vorhandene Strukturen auf ihren Entwicklungsbedarf hin überdacht und Alternativen ebenso wie notwendige Innovationen aufgezeigt werden. In diesem Sinne

möchte ich mich bei all jenen, die ihre Anregungen, Ideen und Konzepte eingebracht haben, herzlich für ihre Beiträge bedanken.

Wir brauchen im Bildungsbereich nicht das Rad neu zu erfinden, aber wir brauchen die neue Basisqualifikation „Unternehmensgeist“, um die Weiterbildungsbereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zu stärken und flexibel auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft reagieren zu können!



Elisabeth Gehler
Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Heinz Gruber
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Leiter der Sektion V

Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft

Momentaufnahmen zum lebenslangen Lernen in Österreich²

Bildung vermittelt nicht nur unsere Weltanschauung und befähigt uns zur Weltaneignung, sondern wir gewinnen durch Bildung auch erst ein Bild von uns selbst. Wo aber die gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Rahmenbedingungen sich immer schneller verändern, ist ein immer offenerer, dynamischerer Bildungsbegriff notwendig: Nur wer ständig dazulernt – und zwar im umfassenden Sinn des Wortes – wird beruflich und sozial adäquat auf die veränderte Umwelt reagieren können und zugleich in der Lage sein, an einem Lebensentwurf festzuhalten, der mit individueller Sinnstiftung und der Kontinuität von Werten verbunden ist.

„Lebenslanges Lernen“ ist daher zum zentralen Begriff der internationalen Bildungsdebatte geworden, und die Europäische Kommission hat mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ einen neuerlichen Akzent in dieser Debatte gesetzt. Bereits 1996 rief die Europäische Union das „Jahr des lebenslangen Lernens“ aus, und im selben Jahr verabschiedeten die Bildungsminister der OECD einen Maßnahmenkatalog mit dem Titel „Lifelong Learning for all“. Etwas später, 1997, hat auch die UNESCO ein Papier vorgelegt, das unter dem Titel „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“ bekannt geworden ist. Und seit einigen Jahren finden wir die Bedeutung des lebenslangen Lernens in allen beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Kommission, vor allem aber auch in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon und von Feira betont.

Bei so vielen Absichtserklärungen und programmatischen Ansätzen muss man sich fragen, wie es um die konkrete Umsetzung der Ziele bestellt ist. Dazu einige österreichische „Momentaufnahmen“ in Zahlen:

- ◆ Die UNESCO hat 1997 gefordert, dass 6% des Bruttoinlandsprodukts in die Bildung der Bürger/innen investiert werden sollen. 1999 hat Österreich dieses Ziel

² Der Text stellt eine inhaltlich erweiterte Fassung des Eröffnungsreferates dar, das Dr. Heinz Gruber, Leiter der Sektion V des bm:bwk und nationaler Koordinator der Konsultationsprozesses zum „Memorandum über lebenslanges Lernen“, anlässlich der Eröffnung der Expert/innentagung gehalten hat.

deutlich überschritten, indem die öffentlichen Bildungsausgaben bereits 6,16% des BIP betragen, was selbst für Industrienationen keine Selbstverständlichkeit ist. So flossen in Deutschland nach dem letzten Bericht der OECD nur 4,35% des Bruttoinlandsprodukts an öffentlichen Geldern in die Bildung, in Japan waren es gar nur 3,55%.

Österreich wird seine Anstrengungen in diesem Bereich aber fortsetzen, denn das Bildungsbudget erreicht im Jahr 2002 mit 13,72% den höchsten Anteil an den Ausgaben aller Ressorts, den es jemals gegeben hat. 1998 betrug die Ausgaben des Bundes für Bildung 7 Milliarden Euro, 2002 werden es 8 Milliarden Euro sein.

- ◆ Österreich hat – mit weniger als 5 % - die niedrigste Jugendarbeitslosigkeit innerhalb der Europäischen Union. Besonders beachtenswert ist die Differenz zur OECD: Hier sind durchschnittlich 22% der Jugendlichen arbeitslos. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass
 - a) das duale System der Lehrlingsausbildung nach wie vor eines der erfolgreichsten ist;
 - b) die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen hervorragend auf den Arbeitsmarkt vorbereiten;
 - c) die sieben neuen IT-Berufe, die in der österreichischen Lehrlingsausbildung seit 1997 eingeführt wurden, eine effektive Weichenstellung darstellen. So bestanden Ende 2000 in diesen Berufen 2.200 Lehrverhältnisse, Ende 2001 werden es nach vorläufigen Zahlen bereits rund 3.000 sein.
- ◆ Zwischen 1981 und 1999 hat sich in Österreich nicht nur die Zahl der Maturantinnen und Maturanten verdoppelt, sondern auch die Zahl der Hochschulabsolvent/innen. So hatten 1981 nur 3,4 % der Österreicherinnen und Österreicher einen Hochschulabschluss, 1999 waren es bereits 6,6%. Eine höhere Schule hatten 1981 lediglich 7,2 % der Bevölkerung abgeschlossen, 1999 waren dies bereits 14,4%. Diese Tendenz ist anhaltend, und aktuelle Berechnungen gehen davon aus, dass 2004 bereits 42% des entsprechenden Altersjahrgangs maturieren werden.
- ◆ Bildungsangebote, die berufstätigen Personen den Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten ermöglichen, erfreuen sich einer starken Nachfrage. So bereiten sich derzeit rund 6.000 Österreicherinnen und Österreicher auf die Berufsreifeprüfung vor, rund 1.800 Personen absolvieren die Studienberechtigungsprüfung. Wenn man sich vor Augen hält, dass bis 1997, also dem Jahr, in dem die Berufsreifeprüfung eingeführt wurde, jährlich rund 2.500 Anträge um Zulassung zur Studienberechtigungsprüfung gestellt wurden, kann also zu Recht behauptet werden, dass die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Aus- und Weiterbildungssystemen nachhaltig geglückt ist.
- ◆ Laut OECD bewegt sich Österreich im internationalen Spitzenfeld, was die Pro-Kopf-Investitionen an den Universitäten und Hochschulen betrifft, indem auf jeden einzelnen Studierenden pro Jahr rund 110.000,00 ATS (7.994,00 €) an öffentlichen Geldern entfallen. Nur die USA, die Schweiz, Schweden, Kanada und

Australien geben demnach jährlich mehr Geld für die einzelne Studentin bzw. den einzelnen Studenten aus. Dabei sind die genannten Zahlen für Österreich bereits überholt, denn die aktuellen Pro-Kopf-Ausgaben liegen durch den Wegfall von Scheininskribenten nunmehr bei ca. 150.000 ,-- Schilling (10.900,00 €).

Bewegen sich die – teilweise sehr emotional geführten - Diskussionen in Österreich angesichts dieser Zahlen nicht vielleicht doch zum Teil auf Nebenschauplätzen, d.h. sind wir womöglich so „erfolgsverwöhnt“, dass wir die zentralen Leistungen unseres Bildungssystems gar nicht mehr richtig zu schätzen wissen?

Die Antwort darauf hat die österreichische Bundesregierung bereits vor Erscheinen des „Memorandums über lebenslanges Lernen“ vorgelegt, und zwar im Regierungsprogramm „Österreich neu regieren“. Dort wird lebenslanges Lernen als zentraler Schwerpunkt der Bildungspolitik festgelegt und die umfassende Koordination des gesamten Erwachsenen- und Weiterbildungsbereichs initiiert, weil wir überzeugt davon sind, dass weitere Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Qualität unseres Bildungssystems auszubauen und vor allem Modelle zu entwickeln, die eine Aufspaltung unserer Gesellschaft in Gewinner und Verlierer im neuen „Europa des Wissens“ verhindern.

Daher betrachte ich die Initiative der Europäischen Kommission als willkommene Unterstützung der österreichischen Bemühungen, und dies nicht zuletzt deshalb, weil entsprechend dem „bottom up“-Verfahren die Vorschläge und Konzepte jedes einzelnen Mitgliedstaates Berücksichtigung finden und in einen gemeinsamen Aktionsplan einfließen sollen.

Sechs Grundbotschaften legt das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vor, d.h. sechs zentrale Bereiche zur zukünftigen Umsetzung und Verbesserung des lebensbegleitenden Lernens.³ Besonders bedeutsam erscheint mir Grundbotschaft 1, da hier die Schlüsselkompetenzen der Zukunft erörtert und damit die grundsätzlichen Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme am wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben thematisiert werden. Was lässt sich nun aus österreichischer Perspektive zu diesen neuen „Schlüsselkompetenzen“ sagen?

Botschaft 1 fordert „neue Basisqualifikationen für alle“, worunter gemäß den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon die IT-Fertigkeiten, Fremdsprachenkenntnisse, eine neue technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Kompetenzen verstanden werden. In all diesen Bereichen haben wir in Österreich in den letzten Jahren zwar entscheidende Fortschritte gemacht. Aber immer noch bestehen gravierende Lücken, die oft entlang der „Bruchlinien“ der unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen, der Bildungsunterschiede zwischen Männern und Frauen und den regionalen Besonderheiten verlaufen.

³ Die 6 Grundbotschaften lauten: 1) Neue Basisqualifikationen für alle, 2) Höhere Investitionen in die Humanressourcen, 3) Innovation in den Lehr- und Lernmethoden, 4) Bewertung des Lernens, 5) Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung und 6) Das Lernen den Lernenden räumlich näher bringen.

Insgesamt nutzen bereits rund 40% der österreichischen Bevölkerung das Internet, und damit liegen wir vor Dänemark, der Schweiz, den Niederlanden und Großbritannien, ja sogar vor Japan. Die Entwicklung in diesem Bereich war und ist sehr dynamisch, und wenn wir uns vor Augen halten, dass noch Anfang 1998 nur rund 20% das Internet genutzt haben, können wir zu Recht ein wenig stolz sein. Dabei dürfen wir aber eines nicht vergessen: Technische Zahlen wie die eben genannten geben zwar Aufschluss über die *Bereitschaft* der Bürgerinnen und Bürger zum lebenslangen Lernen, aber noch nicht über die *Fähigkeit* dazu.

Die Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung besteht daher nicht allein darin, die notwendige Hardware und Software bereit zu stellen, sondern den Bürgerinnen und Bürgern grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, um sich in der Informationsflut zurechtzufinden. Die Schlüsselkompetenz schlechthin in diesem Zusammenhang ist „kritisches Denken“, d.h. die Fähigkeit, relevante Informationen zu erkennen, Wissen von Werbung zu unterscheiden und Fakten von Manipulationsversuchen zu trennen. Die Förderung dieser Fähigkeiten muss schon in der Schule, ja zum Teil davor beginnen und bis in die Erwachsenenbildung fortgesetzt werden. Und gerade weil dieser Aspekt „lebensumspannend“ ist, haben wir die Initiative „eFit Austria“ so breit angelegt: vom „eLearning“ in der Schule über „eCulture“ und „eScience“ bis zum „eTraining“ der Erwachsenen. Wer auf den Datenhighway will, sollte Verkehrsschilder von Reklameschildern unterscheiden können und eine Straßenkarte bei sich haben, auf der man Sackgassen rechtzeitig erkennt. Nur dann werden die heruntergeladenen Bytes auch tatsächlich ein mehr an Bildung bringen.

Die grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben werden daher nicht weniger wichtig, sondern gerade umgekehrt noch unverzichtbarer. Parallel zur Förderung der neuen Basisqualifikationen muss daher alles unternommen werden, um etwa dem sekundären Analphabetismus zu begegnen. Auch die Förderung und Entwicklung von Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie Selbstkompetenz muss ein primäres Ziel bleiben. Zu diesen Kompetenzen gehören Teamarbeit, Gesprächsführung, Konfliktlösung, Flexibilität, kreatives Denken, soziales Verständnis und die Bereitschaft zur Weiterbildung, d.h. Fähigkeiten, die mit den „neuen Basisqualifikationen“ wie „Unternehmergeist“ und „soziale Fähigkeiten“ in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

Im Bereich der Schulen haben wir in dieser Hinsicht bereits entscheidende Weichenstellungen vorgenommen. Wesentliche Herausforderungen ergeben sich jedoch dadurch, dass erwachsenengerechte Modelle zur Vermittlung und Verbreitung der neuen Basisqualifikationen zum Teil erst in Entwicklung begriffen sind. Gerade ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind davon bedroht, über die erforderlichen Grundfertigkeiten nicht mehr ausreichend zu verfügen und ihr breites Fachwissen sowie ihre Erfahrung nicht adäquat am Arbeitsmarkt einbringen zu können. Hier kommen neue Anforderungen auf die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen zu, aber auch auf die Hochschulen und Universitäten. Doch brauchen wir auch in diesem Bereich das Rad keineswegs neu zu erfinden, wie das manchmal dargestellt wird: Es muss lediglich gelingen, das vorhandene Know-how, wie beispielswei-

se jenes der Kollegs und Fachhochschulen, breiter nutzbar zu machen, da etliche Institutionen bewiesen haben, dass fachspezifisches Wissen, soziale Fähigkeiten und unternehmerisches Denken gleichzeitig vermittelt und erwachsenengerecht aufbereitet werden können.

Wesentliche Impulse werden dabei nicht zuletzt vom derzeitigen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl ausgehen, das mit Beginn des Jahres 2002 zu einem österreichischen Kompetenzzentrum für Weiterbildung ausgebaut wird. Dieses Kompetenzzentrum wird nicht nur eine wichtige Drehscheibe für übergreifende Bildungsaktivitäten und Projekte innerhalb Österreichs und der Europäischen Union sein, sondern auch methodische und didaktische Akzente setzen und den Anbietern als wichtiger Input-Geber zur Verfügung stehen.

Wie sieht die Situation aber im Hinblick auf die neue Basisqualifikation „Fremdsprachen“ aus? Eine Ende 2000 durchgeführte Umfrage hat erhoben, dass nur 3% der befragten 15- bis 19-Jährigen keine Englischkenntnisse haben. Ich meine, dass wir auch darauf stolz sein können, insbesondere wenn man bedenkt, dass in der selben Umfrage in der Altersgruppe der 45- bis 59-Jährigen fast 40% angaben, kein Englisch zu verstehen. Hier haben wir also eine hervorragende Entwicklung zu verzeichnen.

Fast noch erfreulicher aber erscheinen mir die *Motive* für die Weiterbildung im Fremdsprachenbereich: Jede/r Fünfte gibt an, sich für die Kultur und das Land zu interessieren, in dem die Fremdsprache gesprochen wird, und rund jede/r Dritte nennt als Motivation, etwas für die Allgemeinbildung tun zu wollen. Anreize wie diese dienen nicht nur der individuellen Horizonterweiterung, sondern sind wesentliche Komponenten des friedlichen Zusammenlebens der verschiedenen kulturellen Gruppen in einem sich öffnenden Europa. Wichtig ist daher auch, das Erlernen von Sprachen unserer Nachbarstaaten zu fördern, wozu die österreichischen Initiativen im „Jahr der Sprachen“ 2001 einen wesentlichen Beitrag leistete.

Wie steht es nun aber um den fallweise gehörten Vorwurf, dass unter dem Deckmantel des lebenslangen Lernens in erster Linie den Interessen der Wirtschaft entsprochen wird? Stimmt es, wie Kritiker behaupten, dass Berufsbildung und Anpassungsbildung ein höherer Stellenwert beigemessen wird als Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung und dass diese Annahme dadurch bestätigt wird, dass „Unternehmergeist“ als neue Basisqualifikation Beachtung findet, während die „alten“ Basisqualifikationen Rechnen, Lesen und Schreiben, aber auch die Förderung der Kreativität sowie die politische Bildung in den Papieren der Europäischen Union kaum mehr Erwähnung finden?

Tatsache ist, dass Österreich mit unter 8 Prozent Selbstständigen in der erwerbstätigen Bevölkerung im Schlussfeld der Europäischen Union liegt und wir hier sicher Aufholbedarf haben, da gerade junge Unternehmen häufig Arbeitsplätze in den neuen Branchen schaffen. Tatsache ist auch, dass wir uns darauf einstellen müssen, dass Phasen unselbstständiger Erwerbsarbeit sich in Zukunft häufiger mit Phasen selbstständigen Arbeitens abwechseln werden und dass „Job Rotation“ zum Berufs-

leben dazugehören wird, dass aber nur ständige Fort- und Weiterbildung und die Fähigkeit zu unternehmerischem Denken die dafür erforderliche Flexibilität und Kompetenz vermitteln können.

Ebenso ist es aber Tatsache, dass wir Personen mit Unternehmergeist nicht nur im Wirtschaftsleben brauchen, sondern auch in unseren sozialen Einrichtungen, in unseren kulturellen Institutionen und in der öffentlichen Verwaltung. Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, die Fähigkeit zur Umsetzung selbst gesetzter Ziele, die Bereitschaft zur Innovation und die Fähigkeit zur flexiblen Antwort auf neue Herausforderungen sind nicht nur „Tugenden“ am Arbeitsmarkt, sondern wesentliche Komponenten im Zusammenleben der Menschen überhaupt. Diese Fähigkeiten müssen noch stärker als bisher mit den erforderlichen *sozialen Kompetenzen* vermittelt werden, nämlich mit Solidarität, Toleranz, Offenheit, Verantwortungsbewusstsein, Ehrlichkeit, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft.

Lebenslanges Lernen dient also nicht nur dem Markt, aber es ist die beste Voraussetzung, um sich frei in ihm bewegen und ihn aktiv mitgestalten zu können. Ebenso ist eine aktive Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben ohne lebenslanges Lernen undenkbar. Daher bin ich davon überzeugt, dass wir uns von falschen Alternativen endgültig verabschieden müssen: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Fachwissen und Persönlichkeitsentfaltung stellen keine Gegensatzpaare dar, sondern ergänzen und durchdringen einander. Durch musische Bildung etwa werden Kreativität und Innovation beim Menschen bedeutend gefördert: Wer eine musisch-kreative Bildung erhält, kann „querdenken“ und wird für neue Herausforderungen neue Lösungen finden. Diese übergreifenden Zusammenhänge zu betonen und die Bedeutung von Bildung auch jenseits der „Beschäftigungsfähigkeit“ zu unterstreichen wird daher ein wesentliches Charakteristikum der österreichischen Bildungspolitik der nächsten Jahre sein.

Als weiteren Punkt, der häufiger Kritik unterworfen ist, möchte ich die Finanzierung des lebenslangen Lernens ansprechen. Dass die öffentliche Hand der Empfehlung der UNESCO, 6 % des Bruttoinlandsproduktes in die Bildung der Bürgerinnen und Bürger zu investieren, bereits 1999 mehr als entsprochen hat, wurde schon zu Beginn erwähnt. Im Jahr 2001 wendet allein der Bund rund 110 Milliarden Schilling (7,99 Mrd. €) für den Bildungsbereich auf. Dennoch müssen wir in Österreich eine Unzufriedenheit konstatieren, die – aus unterschiedlichen Ursachen – den schulischen Bereich ebenso betrifft wie die Universitäten und den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Angesichts der auch im internationalen Vergleich nicht unbeträchtlichen Bildungsausgaben und den Forderungen der unterschiedlichen Akteure müssen wir uns daher kritisch die Frage stellen, *wofür* wir die Mittel ausgeben bzw. ob wir sie effizient genug einsetzen. Dazu bedarf es einer gründlichen Analyse der derzeitigen Situation, und erst in weiterer Folge ist eine Diskussion über Erhöhungen bzw. Umschichtungen sinnvoll.

Allerdings haben wir bereits jetzt eine Konsequenz in der Hinsicht gezogen, dass jene, die tatsächlich im Bildungsbereich tätig sind und die den unmittelbaren Handlungsbedarf, aber auch die unmittelbaren Handlungsmöglichkeiten am besten erkennen, mehr Verantwortung und mehr Gestaltungsspielraum erhalten als bisher.

Gerade was die Finanzierungsproblematik betrifft, können wir dabei durchaus von internationalen Erfahrungen profitieren, da das österreichische Bildungssystem in fast allen Bereichen einen unterdurchschnittlichen Anteil an privaten Mitteln aufweist. So hatte im universitären Bildungsbereich laut OECD 1998 kein Land einen geringeren Anteil an privaten Mitteln zu verzeichnen als Österreich: Waren es hier zu Lande 1,1 %, so betragen die privaten Mittel beispielsweise in Deutschland 7,9 %, in Frankreich waren es 14,5 %, in Tschechien 14,1 % und in Großbritannien sogar 37,3 %. Besonders auffallend ist die Entwicklung im direkten Vergleich mit Ungarn: Konnten die ungarischen Hochschulen noch im Jahre 1995 lediglich 2 % ihres Gesamtbudgets aus privaten Geldmitteln schöpfen, so steigerte sich dieser Anteil binnen drei Jahren bis 1998 auf 23 %. In Österreich hingegen halbierte sich der Anteil privater Mittel an den Universitäten im selben Zeitraum.

Im Bereich der Schulen sind die Abweichungen zwar weitaus geringer, aber auch hier liegt Österreich mit 5,2 % privatem Anteil an den Gesamtmitteln deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 9,1 %. Auch wenn gerade in diesem sensiblen Bereich keine voreiligen Schlüsse zu ziehen sind und die Wahrung der sozialen Chancengleichheit auf jeden Fall im Blick behalten werden muss: im Rahmen ihrer Teilrechtsfähigkeit haben die österreichischen Schulen jedenfalls bereits gewisse Entwicklungsmöglichkeiten zur Erlangung privater Mittel erfolgreich umgesetzt, ohne die Familien der Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu belasten.

Aber noch etwas ist auffallend, was gerade angesichts der Diskussion um die Einführung der Studiengebühren unterstrichen werden muss: Studiengebühren wirken sich nicht zwangsläufig negativ auf Beteiligungszahlen und Abschlussquoten aus. Die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ 2001 hält dazu fest: „Viele der Länder, in denen die Studierenden und ihre Familien überdurchschnittlich viel für die tertiäre Bildung ausgeben, weisen auch die höchste Bildungsbeteiligung und die höchsten Abschlussquoten im tertiären Bereich auf.“

Ich glaube daher, dass wir nicht nur in der Frage der Studiengebühren, sondern im Bildungsbereich generell tradierte Denkstrukturen überwinden müssen, dass wir flexibler werden müssen in unseren Problemlösungsansätzen und kreativer in den Strategien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens für alle. Nicht zuletzt müssen wir Modelle des Zusammenwirkens von Öffentlicher Hand, Unternehmen sowie Bürgerinnen und Bürgern finden, die vorhandene Ressourcen optimieren helfen und insbesondere ein Klima schaffen, das zur kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung ermutigt und entsprechende Erfolgserlebnisse fördert. Dazu gehört auch ein verbessertes, proaktives Beratungsangebot, das auf die Menschen zugeht und breit über offene Optionen informiert, statt primär dann zu reagieren, wenn Menschen von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen sind. Ein Signal in diese Richtung wollen

wir mit den „Infotagen zur Weiterbildung“ geben, wo wir 2001 in den Prater gehen und vor dem Riesenrad die Menschen kontaktieren.

Bei aller Aufbruchstimmung in ein „Europa des Wissens“ können wir an die bisherigen Leistungen des österreichischen Bildungssystems durchaus anschließen, da die erzielten Erfolge bereits das Potenzial für die Weiterentwicklungen beinhalten. In diesem Sinne zielt die österreichische Bildungspolitik zur Umsetzung des lebenslangen Lernens nicht auf unreflektierte Experimente oder bloß auf modernistischen Neuigkeitswert, sondern auf stetige Qualitätsentwicklung und Verbesserung.

Peter Schlögl
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Arthur Schneeberger
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Zum Memorandum über lebenslanges Lernen

Ausführungen auf Grundlage des Zwischenberichts

Das Arbeitsdokument "Memorandum über Lebenslanges Lernen" der Kommission der Europäischen Gemeinschaften gibt den Mitgliedsländern 6 Botschaften auf dem Wege in die Informationsgesellschaft mit. Im Einzelnen werden weit reichende Veränderungen der Qualifikationsanforderungen quer über Berufe und Alltagsleben, der Finanzierung und Verantwortlichkeiten, der Bewertungssysteme und der technischen Medien und Organisationsformen des Lernens thematisiert.

Das Memorandum der Kommission will „soziale und kulturelle Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten für lebenslanges Lernen verknüpfen“⁴. Beschäftigungsfähigkeit wird zwar als wesentliches Ziel des Lernens definiert, gleichzeitig werden aber Werte sozialer Integration weit reichend einbezogen (Chancengleichheit im Zugang, politische Partizipation oder Verbindung von Lernen, Arbeiten und Familie) (Memorandum, S. 6ff. und passim)

Grundsätzlich ist vorzuschicken, dass das „lebensumspannende“ Konzept des Lernens (Memorandum, S. 9f) alle Bildungsstufen umfasst, die zeitlich und in gewissen Sinne auch kausal in einem Zusammenhang stehen. Die Botschaften des Memorandums umfassen alle Bildungsstufen, eine Beschränkung auf den „quartären Bildungssektor“ (Erwachsenenbildung) ist nicht zu verzeichnen.

Ein sektorübergreifender Approach ist der adäquate Zugang, da das Interesse an Weiterbildung unter anderem stark mit der Erstausbildung zusammenhängt (siehe Tabelle A-2, Seite 43).

⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Brüssel, den 30.10. 2000, SEK (2000) 1832, S. 11.

Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle

Infolge technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels gewinnen – so die Botschaft - folgende "neue Basisqualifikationen" an Relevanz: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten (Memorandum, S. 12)

Trotz weit reichender Evidenz der Bedeutung der genannten Qualifikationen quer über Berufe und Alltag sind einige Anmerkungen zu machen.

1.1. Stellenwert und Vermittlung der neuen Basisqualifikationen

1. Alte Kulturtechniken und neue Basisqualifikationen: Trotz der großen Bedeutung, welche die neuen Basisqualifikationen haben, darf man nicht vergessen, dass die so genannten alten Basisqualifikationen, wie Rechnen, Schreiben und Lesen, weiterhin grundlegende Bedeutung haben: „Trotz positiver Zertifikate und Zeugnisse“ – so die Einschätzung der Steirischen ARGE-Erwachsenenbildung – „steigt die Zahl der Schulabgänger, die in diesen Kulturtechniken mehr oder weniger große Schwächen zeigen.“⁵
2. „Der Erwerb der Basisqualifikationen ist unerlässlich für alle Menschen. Er ist jedoch nur die erste Stufe eines kontinuierlichen Prozesses des lebenslangen Lernens.“ (Memorandum, S. 13) Was heißt erste Stufe? Sind die neuen Basisqualifikationen eine Art Grundausbildung? Die Basisqualifikationen sollten sich auf alle Phasen und auf alle Levels von Bildung als übergreifende Richtwerte beziehen. Die „neuen Basisqualifikationen“ könnten daher auch als Querschnittsqualifikationen der Informationsgesellschaft, die quer über Berufe und Alltag relevant sind, interpretiert werden. Neue Basisqualifikationen sollten daher eher nicht als „Mindestqualifikationen“ verstanden werden. Sie können jedenfalls erste Berufsbildung nicht ersetzen und quasi als „Trockenschwimmkurs“ angeboten werden.
3. Vermittelbare und nur förderbare neue Basisqualifikationen: Die neuen Basisqualifikationen werden auch im Hinblick auf die Formen ihrer „Lehr- und Lernbarkeit“ zu untersuchen sein. Hier sind wichtige Aufgaben der pädagogischen Bildungsforschung zu erkennen. Als Arbeitshypothese wird man z.B. von einer Zweiteilung ausgehen können, und zwar in solche Basisqualifikationen, die unmittelbar lehr- und vermittelbar sind (IT-skills, Fremdsprachen) und solche, die weit gehend nur förderbar sind (Unternehmergeist, soziale Fähigkeiten, Technologische Kultur).⁶

⁵ Stellungnahme der ARGE-Steirische Erwachsenenbildung zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, S. 1.

⁶ Arthur Schneeberger: Modernisierungsschub für Aus- und Weiterbildung. Zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, 2001, (im Erscheinen).

1.2. Neue Basisqualifikationen und Erstausbildungsintegration

Im „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ wird gefordert, „dass Jugendliche zumindest die Pflichtschule abschließen“ (Memorandum, S. 14). Ein „individuelles Recht für alle auf den Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen während des gesamten Lebens“ wird in Frageform in die Debatte gebracht. (Memorandum, S. 13)

Auch wenn in Österreich bislang kein „individuelles Recht“ auf den Erwerb einer Ausbildung gesetzlich festgeschrieben ist, so hat die Entwicklung seit 1996 den politischen und gesellschaftlichen Stellenwert der Förderung des Pflichtschulabschlusses für möglichst alle Jugendlichen und einer Ausbildungsintegration für möglichst alle Jugendlichen aufgezeigt und unterstrichen. Nur positiver Pflichtschulabschluss gilt in Österreich nach verbreiteter gesellschaftlicher Meinung eigentlich als zu wenig. Der Beginn und das Abschließen einer ersten Ausbildung gelten quasi als für alle anzustreben.

Wenn es darum geht, sicherzustellen, „dass jeder einzelne ein festzulegendes Qualifikationsniveau erwirbt und auf dem neuesten Stand hält“ und „dass möglichst viele Menschen eine hochwertige Ausbildung absolvieren und erfolgreich abschließen“ (Memorandum, S. 13), hat bislang das Postulat der Integration aller Jugendlichen in Erstausbildung in Österreich den wesentlichen Stellenwert in der öffentlichen (politischen und wissenschaftlichen) Meinung. Das Nachholen von Abschlüssen oder die fortlaufende Aktualisierung haben *mit Abstand* nicht den gleich hohen Grad an gesellschaftlicher Erwartung. Das heißt, dass noch Bewusstseinsbildung zur Wichtigkeit des Nachholens von Abschlüssen und zur Aktualisierung des Wissens geleistet werden müsste.

Schätzungsweise 95 Prozent der Jugendlichen gelangen in eine weiterführende Ausbildung oder ein Äquivalent (im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik). Laut Mikrozensus von 1999 erreichten 85 Prozent aller 20- bis 24-jährigen auch einen formalen Abschluss.

Gleichzeitig wird aber zu beachten sein, dass Erstausbildungen vertikal und horizontal hinreichend differenziert angeboten werden (insbesondere über modulare Konzepte), um Abschlüsse für eine möglichst große Zahl auch möglich zu machen bzw. um den Aufbau nach der ersten Ausbildung in der Weiterbildung durch strukturierte Vorgaben zu fördern.

1.3. weit reichende curriculare Umsetzung in Österreich

Der Zwischenbericht hat - bezogen auf die neuen Basisqualifikation - über weite Strecken deskriptiven Charakter, da es darum ging, aufzuzeigen, was in Österreich bezogen auf die vom Memorandum definierten neuen Qualifikationen bereits seit längerem geschieht bzw. aktuell auf den Weg gebracht wurde. Dies umfasst z.B. IT-Neuerungen in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie in übergreif-

fenden IT-Bildungsinitiativen oder Englisch als Arbeitssprache und bi-lingualer Fremdsprachenunterricht.

Aber auch bezüglich sozialen Lernens und der Förderung von Entrepreneurship ist auf der Ebene der Lehrplanreform 99, Lehrplanerweiterungen auf der oberen Sekundarstufe und neuen Ansätzen in Fachhochschulen schon einiges auf den Weg gebracht.

Dies impliziert unter anderem, dass Österreich auf der oberen Sekundarstufe europaweit relevante Cases of best practice vorzuweisen hat. Um nur einige zu nennen:

- ◆ Competence Centers for Information Technology (CCIT) (Plattform zu Ausbildung der Lehrer und Schüler für IT-Zertifikate auf Einstiegs- und hohem Spezialisierungslevel bei Firmenzertifikaten)
- ◆ Einführung von 7 IT-Lehrberufen seit 1997
- ◆ Übungsfirmen
- ◆ Ingenieur- und Technikerprojekte.

Darüber hinaus wurden auf der Ebene von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie im dualen Ausbildungssystem wesentliche Neuerungen in der IT-Qualifizierung gesetzt. Die Fachhochschulen mit ihrer starken IT- und Fremdsprachenkomponente und der Förderung von Soft skills als explizitem Bildungsziel lesen sich fast wie eine tertiäre Umsetzung der Botschaft 1 des Arbeitsdokumentes der EU-Kommission.

1.4. Demokratiepolitische Relevanz des IT-Zugangs

Durch die wachsende Informatisierung beruflicher und außerberuflicher Lebensbereiche kommt gewissen IT-Basiskenntnissen die Rolle eines Schlüsselwerkzeuges für alle Bürger zu. Der Zugang zu IT-Basiskenntnissen ist daher, wie kaum eine andere Lerndimension, von breitester soziökonomischer und demokratiepolitischer Relevanz. Nicht nur IT-relevante Schulbildung, sondern Erwachsenenbildung, welche Sozialgruppen mit vergleichsweise geringem Bildungszugang zu erfassen vermag, rücken ins Zentrum der Bewältigungsstrategien der Informatisierung.

IT-relevante Indikatoren und Benchmarks

Indikatoren und Benchmarks über die Durchdringung der Bevölkerung mit IT-Fertigkeiten, PC-Nutzung und Internet-Zugang dürften prioritäre Relevanz als Erfolgskontrolle von Bildungs- und aktiver Arbeitsmarktpolitik haben.

1.5. Fremdsprachen als polyvalente Qualifikation

Erfolge der Bildungsentwicklung

In der Fremdsprachenbildung zeigen sich deutliche Erfolge der generellen Bildungsentwicklung, aber auch wichtige Ansatzpunkte. So gaben von den 15- bis 19-jährigen Ende 2000 nur noch drei Prozent an, keine Englischkenntnisse zu haben,

aber noch 37 Prozent der 45- bis 59-jährigen.⁷ Das Vertrauen in die einmal erworbenen Englischkenntnisse nimmt aber mit Verlassen der Schule relativ rasch ab, sodass ohne Aktualisierung mit raschen Kompetenzverlusten zu rechnen ist.

Berufliche und außerberufliche Motive

In den Weiterbildungsinteressen rangiert Fremdsprachenlernen im Spitzenfeld (siehe Tabelle A-3, Seite 44). In den Motiven zum Fremdsprachenlernen in der Weiterbildung dominieren allgemein bildende und freizeitbezogene Gründe. 17 Prozent der Bevölkerung geben als Begründung an, "sich bei beruflichen Auslandsaufenthalten sprachlich frei und sicher bewegen können", 22 Prozent interessieren sich "für die Kultur und das Land, in dem die Sprache gesprochen wird", 31 Prozent möchten "etwas für Ihre Allgemeinbildung tun" und 45 Prozent nennen als Motiv für Fremdsprachenlernen, sich "im Urlaub besser verständigen können".⁸

Schlüssel zu interkulturellem Verständnis

In Stellungnahmen zum Memorandum wird zu Recht auf die Problematik der Verengung auf die neue Lingua franca, Englisch, hingewiesen. Das Erlernen der Sprachen von Nachbarländern und von Minderheiten im eigenen Lande sind wichtige Schritte zur Förderung von kulturellem Verständnis und zur Prävention xenophober Regressionen.

1.6. Höhere formale Bildungsniveaus als Ziel des Memorandums?

85 Prozent erreichen weiterführenden Bildungsabschluss

In Österreich erreichen derzeit rund 50 Prozent der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen eine berufliche Erstausbildung (duale Lehrlingsausbildung, Fachschulen) und rund 35 Prozent einen höheren formalen Bildungsabschluss (Reifeprüfung oder postsekundärer Abschluss), wobei mittelfristig ein Anstieg auf 40 Prozent und mehr prognostiziert wird. Wenn der Anteil der Personen, die ausschließlich die Schulpflicht absolviert haben, von 47 Prozent (60- bis 64-jährige) auf 17 Prozent (30- bis 34-jährige) sinkt, dann ändern sich bildungsbezogenes Verhalten und Erwartungen nachhaltig. 85 Prozent der jungen Erwachsenen in Österreich haben damit mehr als Mindestqualifikation erreicht.

Die Forderung des Memorandums nach „Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus“ (Memorandum, S. 5) könnte man wie folgt interpretieren:

- ◆ für 15 Prozent bedeutet das Postulat das mögliche (gestufte) Nachholen oder Ergänzen von Abschlüssen der oberen Sekundarstufe bzw. einer ersten beruflichen Ausbildung,
- ◆ für 85 Prozent aber die mögliche Aufnahme einer postsekundären Ausbildung – sei es vollzeitlich oder berufsbegleitend.

⁷ Fessel-GFK (2000a): Wirtschaftsfragen II/2000, Wien

⁸ ebd.

Gestufte und modulare Ausbildungsziele auf postsekundärem Level?

Eine breite Niveauehebung im Rahmen lebenslangen Lernens ist aber nur über *realistische, das heißt gestufte Bildungsziele* und die Verknüpfung mit beruflicher und sozialer Nutzenerwartung zu erreichen (die Angebote müssen attraktiv sein, damit sie auch *marktfähig* sind). Nach der erfolgreichen Einführung von Fachhochschulen könnte damit das nächste große Projekt in der Organisation einer modularen postsekundären Berufsbildung gesehen werden, die vor allem in Teilzeit-, aber auch vielleicht in Vollzeitformen absolviert werden kann.

Quantitativ wichtig sind z.B. Ausweitungen der Vorbereitungen auf die Lehrabschlussprüfung für Erwachsene und speziell deren Ausweitung auf die IT-Lehrberufe.

Man sollte aber z.B. auch neue modulare Angebote in den Sonderformen der *Fachschulen für Informationstechnik* und andere attraktive Fachrichtungen ins Auge fassen. Dabei sollten z.B. fachliche Erweiterungen und Vertiefungen in Kursform möglich sein; aber auch z.B. die Einrechnung bestimmter Firmenzertifikate. Damit könnte die Route einer (postsekundären) berufsnahen Höherqualifizierung mit Fachzertifikaten für jene ausgebaut werden, die auf die Angebote von Berufsreifeprüfung oder Fachhochschulen weniger reflektieren.

Daneben gäbe es die bereits bestehenden alternativen Routen zur Berufsreifeprüfung, zu einem Diplom einer berufsbildenden höheren Schule oder an die Fachhochschule, wobei Anrechnungen und Durchlässigkeit vorzusehen wären.

1.7. Problembereich universitäre Tertiärstudien?

Das Memorandum spricht die Hochschulen als Beispiel für neue Qualitäten der Zusammenarbeit an:

„Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen ‚Lernsystemen‘.“ (Memorandum, S. 12).

Vision institutioneller „Osmose“ zur Effizienzerhöhung

Um Vielfalt und regionale Streuung des Angebots zu erreichen, wären im Sinne des Memorandums Ressourcennutzung und Trägerschaften quer über Schulen, Erwachsenenbildung und Hochschulen anzustreben. Wenn es darum geht, „noch mehr Anstrengungen zu unternehmen, um Brücken und Übergänge zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme zu bauen“ (Memorandum, S. 12), und die „Vision einer graduellen Osmose zwischen Angebotsstrukturen, die heute noch relativ isoliert nebeneinander bestehen“, ins Auge zu fassen, ist die österreichische Problemsituation angesprochen.

Entlastung der Lehr- und Studienpläne

Das Memorandum legt Nachdruck auf die Entlastung der Lehr- und Studienpläne (Memorandum, S. 13). Im Horizont von „lebensumspannendem“ Lernen erscheint dies nachvollziehbar. Während auf der unteren Sekundarstufe hierzu in Österreich

bereits viel erreicht wurde, wird für die obere und die tertiäre Bildungsebene wenig Einschlägiges berichtet, es gibt auch kaum Diskussion hierüber.

Wenn ein Studium der Nachrichtentechnik eine Dauer von 19,8 Semester *bei Erstabschluss*, der Telematik 15,1 Semester, der Informatik 14,2 Semester, der Wirtschaftsinformatik 12,4 und des „Kurzstudium Datentechnik“ 9,8 Semester (1997/98) im Mittel erfordert⁹, so könnte dies angesichts von Informatisierung und Internationalisierung von Bildung, Wirtschaft und Beschäftigung Fragen nach strukturellen Anpassungen der Studiengänge begründen.

Im universitären Tertiärsektor wären z.B. die neuen Konzepte für Bakkalaureats- und Masterstudien im Bereich Wirtschaftsinformatik oder Angewandte Informatik als Förderung eines erweiterten IT-Zugangs - kombiniert mit der Förderung anderer Basisqualifikationen (kommunikative und soziale Fähigkeiten) - auf hohem Niveau zu nennen. Die kurzen Studienzeiten und die Aufbaumöglichkeiten fügen sich – wie Beispiele von Ländern mit hohen Tertiärquoten aufzeigen - besser in das Konzept lebenslangen Lernens als die Langstudien dieser Fachrichtungen ein. Insgesamt ist der universitäre Tertiärsektor eher ein Problembereich im Kontext lebenslangen Lernens.

Anrechnungen zwischen HTL und Hochschulen

„Sorgsamer Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen durch Anerkennung von Vorwissen und abgelegten Prüfungen“¹⁰ gilt als einer der Schwerpunkte der Schulpolitik. Im Falle der HTL sind bislang zwar ausreichende Anrechnungen formal erbrachter Leistungen mit ausländischen Fachhochschulen und Universitäten erreicht worden, nicht aber in Österreich selbst.

Indikatoren und Benchmarks zur tertiären Bildung

Die Strukturspezifika des österreichischen Bildungssystems führt in der komparativen Statistik zu einer Unterschätzung der Abschlüsse österreichischer Absolventen, aber auch der Humanressourcen unserer Volkswirtschaft.

Im EU-Mittel wurden 15 Prozent der Erwerbstätigen den technisch oder wissenschaftlich hoch Qualifizierten zugerechnet, für Österreich wurden – auf Grundlage der verwendeten Definitionen – 7 Prozent ermittelt (niedrigster Wert).¹¹ Eine Ursache hierfür ist die Ausklammerung des HTL-Ingenieurs (Höhere technische Lehranstalt) und anderer Abschlüsse der berufsbildenden höheren Schule (BHS) aus der Berechnung.¹²

⁹ Statistik Austria: Österreichische Hochschulstatistik – Studienjahr 1998/99, Wien, 2000, S. 292ff.; die Daten beziehen sich jeweils auf inländische Absolventen.

¹⁰ Quelle: <http://www.bmuk.gv.at/pminist/sbidung.htm>

¹¹ Eurostat: Statistics on Science and Technology in Europe. Data 1985-1999, Luxembourg: Office for Publications of the European Communities, 2001, S. 128.

¹² Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Österreichs Quote hochqualifizierter Beschäftigter im internationalen Benchmarking: Ein Zähl-, Image- oder ein Substanzproblem?, in: Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, April 2001, S. 4ff.

Die OECD ermittelte für Österreich einen Anteil von nur 6 Prozent an Hochschulabschlüssen (ISCED 5A) an der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung für das Jahr 1998; das Ländermittel betrug 14 Prozent. Das Bild bleibt unverändert, wenn man den „nicht-akademischen Tertiärbereich“ (ISCED 5B) vergleicht. Im OECD-Ländermittel ergibt sich ein Anteil von 25 Prozent der 25- bis 34-jährigen mit einem einschlägigen Abschluss, in Österreich sind es nur 12 Prozent. Summiert man die Tertiärbereiche A und B so kommt man bei den 25- bis 34-jährigen auf einen Anteil von 19 Prozent Absolventen an der Bevölkerung, im EU-Ländermittel von 41 Prozent.¹³

1.8. Recht auf Qualifizierung oder gemeinsame Verantwortung?

Im Memorandum wird die Frage gestellt, ob ein „individuelles Recht für alle auf den Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen während des gesamten Lebens vorgesehen werden kann?“ (Memorandum, S. 13) An anderen Stellen wird von gemeinsamer Verantwortung und „klaren Kofinanzierungsvereinbarungen“ gesprochen. Der Schlüssel zum Erfolg liege darin, "dass alle zentralen Akteure sich ihrer gemeinsamen Verantwortung für lebenslanges Lernen bewusst sind": Staaten, Sozialpartner, Wirtschaft, regionale und kommunale Behörden und nicht zuletzt die Bürgerinnen und Bürger selbst (Memorandum, S. 5).

Gemischte Weiterbildungsfinanzierung als österreichische Praxis

De facto hat sich in Österreich - wie der Klagenfurter Bildungsökonom Hans-J. Bodenhöfer ausführte - eine *gemischte* Weiterbildungsfinanzierung¹⁴ etabliert. Neben den wachsenden Ausgaben der aktiven Arbeitsmarktpolitik (nominelle Ausgabensteigerung um rund 70 Prozent zwischen 1994 und 1999 von 4,77 auf 8,18 Milliarden ATS) bilden private Ausgaben der Unternehmen und der Bevölkerung den wesentlich größeren und mit dem Strukturwandel wachsenden Anteil (1997: rund 23 Milliarden ATS).

Damit sind zwei unterschiedliche Steuerungs- und Legitimationsprinzipien institutionalisiert, die jeweils ihre spezifische Funktion haben. Während die marktgesteuerte Weiterbildung an Nutzenerwartungen der Kunden und die Finanzierungsbereitschaft und -möglichkeiten der Unternehmen und Erwerbspersonen als Modus der Bedarfsmittelpflege anknüpft, erfüllt die aktive Arbeitsmarktpolitik zunächst einmal kompensatorische Funktionen, vielleicht auch präventive oder prospektive. Für letztere braucht sie angesichts wachsender Ausgaben und Mittel aus Beiträgen und Steuern der beratenden und legitimierenden Hilfe der Arbeitskräfte- und Bildungsbedarfsforschung.

¹³ OECD: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren – Ausbildung und Kompetenzen, 2000, Paris 2000, S. 39.

¹⁴ Hans-J. Bodenhöfer unterscheidet drei Typen der Weiterbildungsfinanzierung in Europa: ein Markt-Regime, ein bürokratisches Regime und gemischte Regime. Siehe: Hans-J. Bodenhöfer: Finanzierung von Weiterbildung aus europäischer Sicht, DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2000, Frankfurt.

Bedarfsforschung: Funktion und skeptische Einschätzungen

Das Memorandum der EU-Kommission stellt als Bezugsrahmen der Erläuterung der neuen Basisqualifikationen auf Arbeitskräftebedarfsforschung und –erkenntnisse ab (Memorandum, S. 13f), auch wenn methodologisch noch eher ungeklärt. So etwa wenn gefragt wird: „Was können wirksame Arten sein, um durch Angebote lebenslangen Lernens neue Qualifikationsbedarfe zu erfassen und zu decken – und Fehlqualifikationen und Arbeitskräftemangel zu vermeiden?“

Die Forderung, bereits vor Eintreten von Fehlqualifizierung oder Arbeitslosigkeit durch Weiterbildung vorzusorgen, ist leichter formuliert und erhoben, als wissenschaftlich umzusetzen. Hier sind zwar große Erwartungen, aber weitgehend ungelöste Forschungsfragen zu orten; ganz abgesehen von den Finanzierungsfragen.

Der politisch-administrative Steuerungsansatz ist aber – wie gesagt - auf wissenschaftliche Beratung und Prognose essenziell angewiesen, stößt jedoch – wie auch der Man-power-requirement-Approach als solcher generell – auf die Skepsis jener, die Bedarfssteuerung nur begrenzt über wissenschaftliche Projektion und politisch-administrative Umsetzung für realisierbar halten, da sie die Rolle der sozialen Nachfrage im Rahmen des Bildungsmarktes als zumindest ebenso wichtigen Steuerungsmechanismus einschätzen. Ein Kurs, der keine Nachfrage findet, entspricht eben nicht dem Bedarf, wäre in etwa die Maxime.

Naturgemäß skeptischer gegenüber der Innovationskraft des politisch-administrativen Ansatzes der Weiterbildungssteuerung sind daher am Markt agierende Weiterbildungsanbieter. Orientierung an Bedarfsprognosen wird eher mit Vorsicht oder Skepsis betrachtet. Dort „wo Flexibilität und Bedarfsnähe ein Prinzip sind und unbedingt bleiben sollen“ ist der „Glaube an Bedarfsprognosen (über Jahrzehnte gültig) und einen abgesicherten Blick in die Zukunft [...] gering entwickelt.“¹⁵ Hier wird auf Innovationsfähigkeit von Märkten auch im Weiterbildungssektor gepocht; hier kommen soziale Nachfrage, Nutzenerwartungen, Preise und Konkurrenz als Entscheidungsfaktoren ins Spiel, die über die politisch-administrativen Bedarfssteuerungsversuche nicht erreicht werden.

Indikatoren und Benchmarks

Gibt es Gründe, warum wir vom „gemischten System“ der Bildungsfinanzierung Abstand nehmen sollten? Ist die Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich tatsächlich so niedrig, wie behauptet wird? Die Datenlage hierzu ist eher dürftig, jedenfalls nicht mit komparativen Daten zur sekundären und tertiären Bildung vergleichbar.

Wenn wir tatsächlich einen so großen Rückstand zu weiterbildungsaktiven Ländern hätten, dann könnten zentrale Indikatoren (Arbeitslosenquoten, BIP pro Kopf z.B.) nicht so günstig ausgeprägt sein. Letztlich würde dies gut belegten Thesen der Humankapitaltheorie widersprechen, was eher unwahrscheinlich ist, daher eher auf Erfassungsprobleme hinweist.

¹⁵ Herwig Schmidbauer: Stellungnahme zu „Denkanstöße und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht“, Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich, 10.04. 2001.

Ein Problem ist auch die zu einseitige Orientierung an formaler Bildungsbeteiligung der Berufstätigen (Reduktion der Indikatoren auf Kursbesuchstage oder Ausgaben für externe Kurse etc.). Längerfristig sollte es gelingen, auch Indikatoren zu formulieren, welche die Qualität der innerbetrieblichen Personalentwicklung abbilden. Arbeitsintegrierte Qualifizierung, z.B. durch Job-Rotation und Coaching etc., sind schwerer zu fassen als absolvierte Seminartage, aber letztlich für den Unternehmenserfolg, auf den die Bildungsarbeit der Wirtschaft bezogen ist, oft relevanter.

Insgesamt ist die Verbesserung der Bildungsindikatoren im Lande und auf europäischer Ebene wichtig. Man sollte dabei aber auch die Kosten im Auge behalten und auch nach neuen Erhebungsmethoden suchen und Synergien nutzen.

Von den nachfolgend genannten relevanten Bildungsindikatoren zu Bewertung der Entwicklung des Lebenslangen Lernens sind jene zur quartären Bildung für Österreich wahrscheinlich am schwächsten entwickelt.

- ◆ Beteiligungsquoten und Abschlussquoten: zur unteren und oberen Sekundarstufe
- ◆ Beteiligungsquoten und Abschlussquoten: zur tertiären Bildung
- ◆ Beteiligungsquoten in der quartären Bildung (Erwachsenenbildung)
- ◆ Ausgaben nach Bildungstufen und Quellen

1.9. Weiterbildungsbeteiligung

Erste Hinweise können anhand aktueller Umfragen gewonnen werden. Neuere Erhebungen (IFES, Fessel-GfK) deuten in Richtung einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung.

Weiterbildungsaktiv in den letzten drei Jahren waren, wenn man alle Lernformen (von Kursen bis zum Lesen von Fachzeitschriften) zusammenzieht, rund 60 Prozent der über 15-jährigen Bevölkerung in Österreich (vgl. Tabelle A-1, Seite 42). Schulung im Betrieb oder kursmäßige Weiterbildung wird von rund einem Drittel genannt, häufige Teilnahme allerdings nur von einem Fünftel.¹⁶

Dies verweist auf die notwendige Zweistufigkeit jeglicher Förderungsstrategie zur Weiterbildungsbeteiligung:

- a) die völlig Weiterbildungsfernen sind zu informieren und zu motivieren und
- b) die bereits Weiterbildungsaktiven sind in Richtung Intensivierung anzusprechen.

Weiterbildungsbeteiligung ist eine graduelle Angelegenheit.

2/3 an Weiterbildung interessiert, die Hälfte eindeutig

Knapp die Hälfte der Befragten der über 15-jährigen Bevölkerung gibt "Interesse am Besuch von Weiterbildungskursen" an, bei weiteren 15 Prozent ist "unter Umständen" entsprechendes Interesse gegeben; bei 11 Prozent "eher nicht" und bei 22 Prozent "sicher nicht" (vgl. Tabelle A-2, Seite 43). 2/3 der Bevölkerung haben damit Interesse an Weiterbildung. Die Ausprägung des Interesses nach Themen reflektiert durchaus die im Memorandum genannten Qualifikationsanforderungen: IT-

¹⁶ Fessel-GfK (2000): Wirtschaftsfragen II/2000, Textkommentar, S.55

Fertigkeiten stehen mit erheblichem Abstand an der Spitze vor Fachwissen und Fremdsprachen.

1/3 Weiterbildungsferne

Der Anteil der Weiterbildungsfernen ist eindeutig altersspezifisch ausgeprägt und steigt bei über 45-jährigen stark an.¹⁷ Jenes Drittel der Bevölkerung, das sich an Weiterbildung nicht interessiert zeigt, macht etwa 80 Prozent der Weiterbildungsabstinenten innerhalb der letzten drei Jahre aus.

Gründe für Weiterbildungsabstinentenz

Nur 10 Prozent der Weiterbildungsfernen in der Bevölkerung gaben als Grund hierfür an, dass sie für ihre "Berufstätigkeit keine Weiterbildung (brauchen), da die Kenntnisse ausreichen".¹⁸ *Zeitmangel* (17 Prozent) liegt an der Spitze der Begründungen der Weiterbildungsabstinentenz, weit vor den *Kosten* der Weiterbildung (7 Prozent der Abstinenten) oder der *räumlichen Entfernung* der Kurse und Veranstaltungen (4 Prozent). Insbesondere bei den 30- bis 44-jährigen spielt "Zeitmangel" eine wichtige Rolle (36 Prozent).¹⁹ Zeit, Kosten, Distanzen sind die Barrieren im lebenslangen Lernen. Das Memorandum spricht damit die relevanten Probleme an.

Hohe Eigenfinanzierungsbereitschaft

Eigenfinanzierungsbereitschaft von Weiterbildung ist in Österreich in beachtlicher Höhe zu konstatieren. 41 Prozent der Weiterbildungsinteressierten würden berufliche Weiterbildung auch dann machen, wenn sie dafür selbst bezahlen müssten. 28 Prozent wären bereit, die Hälfte der Kosten zu übernehmen, wenn die ArbeitgeberInnen die zweite Hälfte tragen. 69 Prozent der Weiterbildungsinteressierten wären bereit, zum Teil oder zur Gänze direkte Kosten der Weiterbildung zu übernehmen.²⁰

¹⁷ Fessel-GfK (2000): Textkommentar, S.56

¹⁸ Fessel-GfK (2000): Wirtschaftsfragen II/2000, Textkommentar, S.55

¹⁹ Fessel-GfK (2000): Wirtschaftspolitische Sonderthemen, S.105

²⁰ Fessel-GfK (2000): S.153

Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Innovationsdruck durch Programmatiken

Die Bedeutung, die dem Paradigma des "Lebenslangen Lernens" nicht zuletzt seitens der Europäischen Union zugewiesen und programmatisch umgesetzt wird, erzeugt (im Kontext der allgemeinen ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen) zugleich einen Innovationsdruck, der Reform- und Forschungsbedarf auch in Bezug auf Finanzierung der Bildungssysteme und insbesondere des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektors sichtbar macht.

Kosten und Zeit

Studien und Erfahrungen der Bildungspraxis belegen, dass neben den finanziellen Aspekten der zweite große Problembereich für die Erhöhung der Bildungsbeteiligung die aufzuwendende Zeit darstellt. In ökonomischer Sichtweise ist Zeit auch ein Kostenfaktor, dennoch stellt sich die Situation für Unternehmen und ArbeitnehmerInnen sowie TeilnehmerInnen in der institutionellen oder informellen Bildung jeweils anders dar.

Gemischte Finanzierung als österreichische Praxis

Im Gegensatz zur Erstausbildung, die mit Ausnahme des Lehrlingswesens zum überwiegenden Teil durch die öffentliche Hand getragen wird (zukünftig stellt auch das Hochschulwesen durch die Einführung von Studienbeiträgen ein gemischtfinanziertes System dar), liegt der Finanzierungsschwerpunkt in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung in Österreich bisher überwiegend in privater Hand²¹.

Finanzierungsvolumen allein nicht entscheidend

Es kann aber nicht allein die Steigerung des Finanzierungsvolumens betrachtet werden. Es gilt auch zu berücksichtigen, wer diese Mittel aufzubringen hat bzw. über welche Finanzierungsmechanismen der Bildungsbereich gespeist wird. Welche erwünschten qualifikatorischen und gesellschaftspolitischen Effekte lassen sich durch Finanzierungsmechanismen steuern, verstärken bzw. unerwünschte Effekte dämpfen. Hierzu gibt es in Österreich noch wenige Erfahrungen oder grundlegende Daten.

Zielgruppe ältere ArbeitnehmerInnen

Die im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen vielfach angesprochenen Veränderungen hinsichtlich der Anforderungen an die BürgerInnen/ArbeitnehmerInnen treffen zunehmend Personen, deren Erstausbildung längere Zeit zurückliegt. Neben ungleichen Zugangsvoraussetzungen zu innerbetrieblicher Weiterbildung kommt bei dieser Zielgruppe verstärkt die motivationale Lage als mögliche Barriere hinzu. Es zeigt sich, dass trotz prinzipiell gegebener Weiterbildungsbereitschaft

²¹ vgl. Mayr, Thomas (2001): Bildungsfinanzierung vor dem Hintergrund des Lifelong Learning. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB) 3-00/01, S.10f

vielfach die Teilnahme nicht aktiv angestrebt wird. Bei Anregung durch ArbeitgeberInnen oder auch Dritte steigt die Teilnahmebereitschaft sprunghaft an²².

Zielgruppe niedrigqualifizierte Personen

Eine Analyse der Situation, der Rahmenbedingungen und möglichen Strategien zur Unterstützung von niedrigqualifizierten Personen ist insbesondere in Anbetracht der in vielerlei Hinsicht schlechteren Position dieser Gruppen im Vergleich zu höherqualifizierten Personen eine notwendige und wesentliche Herausforderung aus beschäftigungs-, gesellschafts, sozial- und bildungspolitischer Perspektive.

Im Hinblick auf diese Situation könnte davon ausgegangen werden, dass gerade diese Gruppen im besonderen Blickpunkt weiterführender Qualifizierungsmaßnahmen stehen müssten. Dass dies zumindest nicht in ausreichendem Maße der Fall ist, belegen zahlreiche Studien und Evaluierungen und die – spärlich vorhandenen – Daten, die Weiterbildungsbeteiligungsquoten nach der erreichten Ausbildung differenzieren. 1997 beispielsweise betrug der Anteil niedrigqualifizierter ArbeitnehmerInnen an Weiterbildungsmaßnahmen 5,2 %, jener mittelqualifizierter 8,0 %²³.

Zur betrieblichen Weiterbildungsquote hinsichtlich des Qualifikationsniveaus stehen umfassende Daten nicht zur Verfügung. Evaluierungen und Unternehmensbefragungen zeigen aber Aufholbedarf bei der betrieblichen Bildung Niedrigqualifizierter²⁴.

Um die negativen Folgewirkungen für niedrig- und unqualifizierte ArbeitnehmerInnen abzufedern, können prinzipiell verschiedene strategische Ansatzpunkte verfolgt werden²⁵:

- ◆ präventive Maßnahmen, die einem vorzeitigen Abbruch der Schul- und Berufsausbildung entgegenwirken;
- ◆ Maßnahmen, welche die negativen Auswirkungen – wie erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko, geringeres Lebenseinkommen – abfedern;
- ◆ Maßnahmen, die eine Weiter- und Höherqualifizierung niedrig- und unqualifizierter ArbeitnehmerInnen und Arbeit Suchender fördern;

Neben möglichst leicht zugänglichen Angeboten, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen ermöglichen, ist insbesondere von den Sozialpartnern Rücksicht auf die Qualifizierung und Beteiligung an innerbetrieblicher Weiterbildung dieser Gruppe zu legen. Auch die Programmdokumente der Strukturfonds geben hierzu spezielle Schwerpunkte vor.

Nutzen von Investitionen

Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis können eine Vielzahl von Argumenten hinsichtlich des Nutzens von Investitionen in umfassende Bildung nennen. Darunter fallen:

²² Heingartner, Arno/Knauder, Christine: Barrieren der beruflichen Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen. AMS report 4, Wien 1997

²³ vgl. NAP 1999, S.20

²⁴ vgl. z.B. IFA Stmk/Compass Bremen 1997 und 1999, ÖSB 1998

²⁵ Bergmann (2000)

- ◆ ökonomische Erträge (individuell, betrieblich, volkswirtschaftlich)
- ◆ gesellschaftliche Teilhabe, Wahrnehmung von BürgerInnenrechten und soziale Integration
- ◆ Aspekte der Lebensqualität und -zufriedenheit sowie der Gesundheit

Nichtsdestotrotz dürfte gerade gemessen an der gemeinschaftspolitischen Brisanz der Frage des Nutzens von Lebenslangem Lernen eine gemeinsame Anstrengung angezeigt sein, die bestehenden Ansätze der Erfassung solcher Erträge zu systematisieren, disziplinenübergreifend Zusammenhänge aufzugreifen, Vorannahmen und Variable zu prüfen und so tragfähige, vergleichbare Ergebnisse zu gewinnen, die ohne Reduktionismus steuerungsrelevanten Indikatoren umreißen.

Diese wissenschaftlichen Grundlagen sollen mittelfristig eine Abschätzung des Netto-Nutzens von Bildungsinvestitionen ermöglichen. *„Hierzu wäre die Entwicklung einer Humankapitalvermögensrechnung erforderlich, wobei dies wiederum voraussetzt, dass das gesamte Kosten-, Ertrags- und Nutzengefüge bekannt ist.“*²⁶ Indikatoren könnten sich an einschlägigen Arbeiten der OECD orientieren, sind aber gemessen an den politischen Zielen der EU zu erweitern. Auch wäre eine ausschließliche Orientierung an makroökonomischen Fragestellungen nicht zielführend, wenn spezifische gesellschaftliche Gruppen besonders gefördert und angesprochen werden sollen. Die Doppelbedeutung von Bildung – Bildung zur aktiven Staatsbürgerschaft und Beschäftigbarkeit – ist hier zu berücksichtigen.

Stellungnahmen

Im Rahmen der Stellungnahmen zum Memorandum wurde die Finanzierung mehrfach angesprochen. Einerseits wird auf die doppelte Bedeutung der Kostenfrage hingewiesen, die sowohl unmittelbare Bildungskosten als auch die Zeit als betrieblichen wie auch individuellen Kostenfaktor umfasst. Weiterentwicklungen bestehender Instrumente, wie der Bildungskarenz, komplementierbaren Gutscheinmodellen etc. sowie neue Finanzierungsmechanismen wie das Bildungssparen werden in die Diskussion eingebracht²⁷.

Gemeinsam ist den Stellungnahmen die Betonung der gemeinsamen Verantwortung der öffentlichen Hand, der Unternehmen und der Einzelnen. Was es in der gegenwärtigen Situation noch weiterzuentwickeln gilt, sind die jeweiligen Rahmenbedingungen für Weiterbildung²⁸. Diese Weiterentwicklung wird einerseits in einem intensiveren Sozialdialog und andererseits in einer Neufassung der Aufgaben der öffentlichen Hand gesehen.

²⁶ Paape, B. (2000), Wachstumsbedeutung von Bildung. Bildungsökonomische Überlegungen <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/12000/positionen1.htm>, S.2

²⁷ Stellungnahmen von Sektion V des bm:bwk und Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte

²⁸ Stellungnahmen von der Vereinigung österreichischer Industrieller und des Berufsförderungsinstituts Österreich

Botschaft 3: Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Veränderungsprozesse erhöhen Innovationsdruck

Das in den Ausführungen zur Botschaft 3 des Memorandums beschriebene Ziel der Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen findet seine Begründung in tief greifenden gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozessen.

Individualisierung als Motiv

Angesichts des viel diskutierten Wandels hin zu einer kognitiven Gesellschaft oder einer Wissensgesellschaft rücken im Zusammenhang mit der Erfordernis permanenter und lebensbegleitender Lernprozesse auch alternative Lernkonzepte in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Damit Lernen wirklich lebensbegleitend möglich werden kann, sind neue Vermittlungsinstrumente und -verfahren gefragt, die Raum für Flexibilisierung und Individualisierung bieten. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien bieten diese (räumliche und zeitliche) Flexibilität und NutzerInnenorientierung in viel stärkerem Maße, als es "traditionelle" Interaktionsmodelle im bestehenden Bildungssystem (schulische Erstausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung) zulassen.

Rahmenbedingungen nicht vernachlässigen

In Entsprechung zur Botschaft 1 werden auch in diesem Zusammenhang die Schaffung sowie Stützung von erforderlichen Rahmenbedingungen angeführt. Dazu werden mit gesellschaftlich breiter Durchdringung, EDV-Anwendungskenntnissen, anwachsende PC- und Internet-Dichte sowie lokaler Betreuung genannt²⁹. Mehrfach wird auch die Notwendigkeit des Transfers von Know-How zwischen den einzelnen Bildungsbereichen angesprochen³⁰.

Nicht ausschließlich an IT denken

Es wird aber auch eingewendet, dass man Innovation in den Lehr- und Lernmethoden nicht ausschließlich auf den Einsatz von Neuen Medien reduzieren darf. Beispielhaft werden partizipative Lern- und Entscheidungsprozesse im schulischen Umfeld angeführt³¹.

Der Bücherei Verband Österreichs wie auch die Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von öffentlichen Büchereien und Bibliotheken, die als multimedial ausgestatteten Informationszentren breiten Zugang zu den Neuen Medien bieten könnten.

²⁹ Stellungnahmen von Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und des Wirtschaftsförderungsinstituts Österreich

³⁰ Stellungnahmen der von Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte und des Berufsförderungsinstituts Österreich

³¹ Stellungnahme Sektion I des bm:bwk

Kompetenzsteigerung bei Lehrenden

Die Qualifizierung von PädagogInnen und AusbilderInnen wird im Hinblick auf einen effektiven und effizienten Einsatz als nochentwicklungsfähig eingestuft³². Auch eine hier als Grundlage dienende Bildungsforschung wird eingefordert. Für die Verbesserung und Innovation von Lehr- und Lernmethoden wird von BildungspraktikerInnen die Notwendigkeit von interdisziplinären Zugängen betont. So werden neben den technischen Kenntnissen auch Lehrerfahrungen, didaktische Kompetenzen u.a. angeführt.

Barrieren könnten reduziert werden

Als zusätzliche Chance der Neuen Medien wird die Überbrückung von zeitlichen bzw. räumlichen Zugangsbarrieren wahrgenommen. Kritisch wird aber auch angemerkt, dass der Einsatz von Neuen Medien im Bildungswesen nicht automatisch mit Erfolg verbunden sein muss. Dies hängt mit lernpsychologischen Faktoren ebenso zusammen, wie mit der Methodenadäquatheit hinsichtlich dieser Inhalte, mit persönlichkeitsbildenden Inhalten oder sozialen Kompetenzen, die nicht ausschließlich über den Einsatz neuer Medien entwickelt werden können.

Botschaft 4: Bewertung des Wissens

Das Memorandum zum lebenslangen Lernen widmet der verbesserten Anerkennung von Wissen, auch des nicht-formal oder informell erworbenen Wissens eine eigene Grundbotschaft (Botschaft 4). Anstöße hierzu kommen aus dem Arbeitsmarkt, dem steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, steigender Mobilität und Wettbewerb um Arbeitsplätze, die zu wachsender Nachfrage nach zertifiziertem Lernen geführt haben und führen (Memorandum, S. 18).

Je jünger die Erwerbspersonen sind, desto stärker ist das Interesse an Prüfungen und desto höher die Weiterbildungsmotivation zur Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten. Nicht nur der Trend zu formal höheren Bildungsabschlüssen, auch die Weiterbildungsaktivitäten fungieren zur Verbesserung der beruflichen Startposition im Unternehmen oder im Rahmen betrieblicher Mobilität (vgl. Tabelle A-4, Seite 45). Akademische Bildung wird in Österreich in ihren Anstrengungen um gute Startpositionen biografisch seit langem hinausgeschoben (bis in vierte Lebensjahrzehnt), das Novum heute ist, das auch berufliche Bildungsbiografien lang gezogene Aufbauvorgänge zeigen.

³² Stellungnahme der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte.

4.1. Möglichkeiten der Anerkennung nicht-formalen Lernens

Die Anerkennung von nicht-formal erworbenem Wissen ist für die österreichische Bildungslandschaft nichts prinzipiell Neues. Derzeit wirksame Mechanismen zur Anerkennung erworbener Qualifikationen in Österreich sind:

- ◆ Ingenieurgesetz – durch Validierung der Berufserfahrung (3 bzw. 6 Jahre) wird die Standesbezeichnung Ing. bzw. Dipl.HTL.Ing verliehen
- ◆ Gewerbeordnung, bei der Validierungen der einschlägigen beruflichen Tätigkeit zum Entfall einer Meisterprüfung oder Befähigungsnachweisprüfung führen können
- ◆ Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse im FH-Stg (Fachhochschul-Studienganggesetz). Bislang leider mehr Theorie als Praxis, weil zu wenig zusammenhängende Zeiten in Form einer Studienzeiterkürzung angerechnet werden.

Darüber hinaus eröffnet die Anerkennung der beruflichen Tätigkeit bzw. nicht-formellen Lernens in vielen Fällen den Zugang zu Prüfungen und führt nach erfolgreichem Abschluss dieser zu formalen Bildungsabschlüssen. Beispiele sind:

- ◆ § 23 Abs. 5 lit a Berufsausbildungsgesetz – Möglichkeit zur Lehrabschlussprüfung anzutreten, ohne eine Lehre absolviert zu haben;
- ◆ Möglichkeiten über Selbststudium zur Berufsreifeprüfung anzutreten;
- ◆ Möglichkeit im Bereich der Gewerbeordnung über alleinige einschlägige Berufserfahrung zu gewissen Befähigungsnachweisprüfungen zugelassen zu werden;
- ◆ Möglichkeit der ExternistInnenprüfungen in allen höheren Schulen usw.
- ◆ Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten, Fremdsprachenkenntnisse (siehe weiter unten) zertifizieren zu lassen (z.B. CEBS, CLIDA)
- ◆ oder IT-Zertifikate vom ECDL (European Computer Driving Licence) bis zu spezialisierten IT-Industriezertifikaten zu erwerben.

Quantitativ zunehmend relevant ist die Möglichkeit des ausnahmsweisen Antretens zur Lehrabschlussprüfung, um einen kompletten oder zusätzlichen Lehrabschluss zu erreichen: 14,5 Prozent aller Antritte im Jahr 1999 (12,7 Prozent 1998³³) entfielen darauf.

Ein weiter gehender Ansatz könnte eine Art Weiterbildungs-Portfolio sein, das Informationsfunktion, aber auch andere Funktionen haben könnte (z.B. Zugang zu Ausbildungen). Das Weiterbildungs-Portfolio sollte sowohl formale Weiterbildung, wie Kurse oder Lehrgänge, als auch nicht-organisierte Weiterbildungsaktivitäten erfassen. Das Weiterbildungsportfolio könnte auch offen für Nachweise von Kompetenzfeststellungen sein, die von verschiedenen öffentlichen oder privaten Organisationen auf der Grundlage von Feststellungen in der Praxis ausgestellt werden.

4.2. Ausbreitung transnationaler Zertifikate

Neben den gewachsenen staatlichen und semi-staatlichen Bewertungssystemen und Bildungs- sowie Berufsbildungstraditionen gewinnen zunehmend Systeme der Vali-

³³ Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Berufsbildungsbericht 1999, Wien, S. 38.

dierung und Zertifizierung der Wirtschaft Einfluss und durchdringen dabei unabhängig von staatlicher Reglementierung den Markt; zum Teil werden hierdurch transnationale Zertifizierungsansätze gestärkt und verbreitet.

Im IT-Qualifikationsbereich bieten Firmen Zertifikate an, Verbände folgen dem Trend, Schulen und Universitäten kooperieren mit den Unternehmen. So zählt es zu den Kernaufgaben der neuen IT-Kompetenzzentren (Competence Centers for Information Technology, CCIT), die an Schulen eingerichtet sind, die SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen auf Prüfungen von international anerkannten IT-Industriezertifikaten wie MCP (Microsoft Certified Professional), CCNA (Cisco certified network associate), OCP (Oracle certified professional), Java-Programmier-Zertifikat u.a. vorzubereiten.

Die Kompetenzzentren an den (berufsbildenden) Schulstandorten werden über den neuesten Stand der IT-Zertifikate informiert, treffen entsprechende Vorbereitungen für die Prüfungen und führen gemeinsam mit den autorisierten Testzentren die Zertifikatsprüfungen durch. Lehrende, die bei den Vorbereitungen mit den SchülerInnen arbeiten, unterziehen sich ebenfalls den Zertifikatsprüfungen.

Die Abwicklung erfolgt wie bereits o.a. über den Verein CCIT³⁴. Er tritt mit den Firmen in Kontakt, handelt Bedingungen aus und verteilt Informationen über Neuerungen an die Kompetenzzentren. Weiters übernimmt der Verein die Evidenzhaltung der abgelegten Zertifikatsprüfungen.

Die IT-Industrie-Zertifikatsprüfungen bauen auf dem ECDL (europäischem Computerführerschein) auf und bilden damit ein zweistufiges, externalisiertes IT-Qualifikationssystem, das auch der Qualitätsevaluation von IT-Lehrinhalten im schulischen Bereich dient.

In der Fremdsprachenbildung gibt es Big player der Zertifizierung in Europa, wie die ALTE (Association of Language Testers in Europe) oder die ICC (International Certificate Conference). Sprachenzertifikate werden international standardisiert angeboten und erworben. Die ICC hat auch berufsorientierte Prüfungen im Programm.

4.3. Zertifizierung: Befürwortung und Skepsis

Die Stellungnahme des Berufsförderungsinstituts Österreich zum Memorandum verweist auf den Zusammenhang zwischen Anerkennung von Qualifikationen und Durchlässigkeit des Bildungswesens, die aus der Dynamik des Arbeitsmarktes Bedeutung gewinnen. Schulische wie universitäre Abschlüsse verbessern einerseits die Arbeitsmarktchancen der Erwerbspersonen und bieten andererseits den Arbeitgebern „wichtige Orientierungshilfen bei Bewerbungen“³⁵. Zur Erhöhung der Erwartungssicherheit (Erwerbspersonen, Unternehmen) und im Hinblick auf Kostenreduktion wird „zumindest auf nationaler Ebene die Einrichtung von Stellen zur Entwicklung und Implementierung eines staatlich anerkannten Akkreditierungs- und Zertifi-

³⁴ Homepage: www.ccit.at

³⁵ Berufsförderungsinstitut Österreich: Stellungnahme zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, April 2001, S. 3.

zierungssystems für Anbieter und Angebote in der Weiterbildung sowie für non formal erworbene Kenntnisse³⁶ vorgeschlagen.

Die ARGE-Steirische Erwachsenenbildung schlägt in ihrer Stellungnahme zur Grundbotschaft 4 des Memorandums die Einrichtung von Zertifizierungskommissionen vor. Diese sollen auf verschiedenen Wegen erlangte Qualifikationen feststellen und bewerten. „Solche Kommissionen könnten“ – so der weitergehende Vorschlag der ARGE – „aber auch eine Art Qualitätssiegel bestimmten Kursen und Bildungsangeboten in den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verleihen und dadurch bereits eine öffentliche Anerkennung aussprechen.“³⁷

Es wurde aber auch Skepsis gegenüber Zertifizierung der Erwachsenenbildung im Sinne der Förderung eines (aus dem öffentlichen Schulwesen stammenden) „Denkens in Berechtigungen“ auf Kosten von Praxisnähe und Flexibilität der Bildungsangebote formuliert.³⁸ Es besteht die Befürchtung, dass jeder neue Kurs erst ein langwieriges Begutachtungsverfahren – etwa in der Art von Lehrberufen oder Studienplänen – durchlaufen muss, dass Preise und Anerkennungen jenseits des Marktes geregelt werden. Hier ist ein substantielles Problem gegeben. Trotzdem widerspricht aber Zertifizierung als solche nicht dem Bildungsmarkt. Länder mit primärer Marktsteuerung der Weiterbildung haben weit reichende Zertifizierungen und auch Akkreditierungssysteme zwischen Colleges und Universitäten entwickelt. Zertifikate sind auch ein Marketingfaktor.

Andererseits ist die Nachfrage nach zertifiziertem Wissen, wie der extrem rasch wachsende IT-Weiterbildungsmarkt, aber auch die Fremdsprachenbildung zeigt, nicht zu übersehen. Ohne aktive Strategien der Qualitätssicherung wird man nicht auskommen. Mindeststandards in der Qualitätssicherung werden aber nicht bedeuten können, das damit die Anbietervielfalt und der Bildungsmarkt eingeschränkt werden. Es liegt im Interesse der Bildungsteilnehmer, dass Wettbewerb zwischen den Anbietern nicht über rigide staatliche Eingriffe eingeschränkt, sondern – wo sinnvoll – sogar ausgeweitet wird. Flexibilität und rasche Rückkoppelung mit der Nachfrage werden auch unter Bedingungen der Entwicklung von Qualitätssicherung zentrale Werte des Weiterbildungsgeschehens bleiben müssen.

4.4. Europäische Dimension und Aktivitäten

Die Entwicklung des österreichischen Bezugsrahmens wird im Sinne der Grundsätze des Memorandums, das auf die Förderung der Mobilität in Bildung und Erwerbstätigkeit und kulturelle Dimensionen abzielt, in enger Auseinandersetzung und Nutzung der europäischen Initiativen und Programme erfolgen. Es sind dies insbesondere der Computerführerschein (*ECDL = European Computer Driving Licence*), der

³⁶ Berufsförderungsinstitut Österreich: Stellungnahme zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, April 2001, S. 3.

³⁷ ARGE-Steirische Erwachsenenbildung: Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Juni 2001, S. 3.

³⁸ Herwig Schmidbauer: Stellungnahme zu „Denkanstöße und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht“, Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich, 10.4. 2001.

Teil verschiedener wichtiger Initiativen von der Sekundarstufe I bis in die Erwachsenenbildung und LehrerInnenfortbildung ist, und das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (*ECTS = European Credit Transfer Scheme*) für Hochschulen und jene Lehranstalten (Berufsbildende höhere Schulen u.a.), die tertiäre Qualifikationen außerhalb der Universitäten anbieten.

1998 wurde in Kooperation zwischen dem „Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ (CEDEFOP) und der Europäischen Kommission das „Forum zur Transparenz beruflicher Qualifikationen“ mit der Hauptaufgabe, eine Vorlage zu entwickeln, mit der alle beruflichen Zertifikate leichter lesbar gemacht werden sollen, eingesetzt. Die Zeugniserläuterungsvorlage liegt nunmehr vor und soll in allen Mitgliedsstaaten umgesetzt werden. Darüber hinaus soll ein Netzwerk nationaler Kontaktstellen für Qualifikationen (NRPQ) errichtet werden, wobei in jedem Mitgliedsstaat eine nationale Referenzstelle implementiert werden soll.

In Österreich wurde bereits die nationale Referenzstelle für berufliche Qualifikationen ernannt sowie Vorarbeiten für die Durchführung der vom „Forum zur Transparenz beruflicher Qualifikationen“ vorgeschlagenen Empfehlungen geleistet. Die Erstellung einer Datenbank sowie Vorarbeiten zu den Zeugniserläuterungen wurden veranlasst. Mit einer ersten Testversion für den Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (zunächst in Deutsch, in der Folge in Englisch) wird im Herbst 2001 begonnen. Zugriff zur Internetversion wird unter folgenden Domänen gegeben sein: <http://www.zeugnisinfo.at> bzw. <http://www.certificate.at>.

4.5. Qualitätssicherung und Durchlässigkeit als Prioritäten

Im Zusammenhang mit der „Bewertung des Lernens“ und mit Blick auf das Ziel eines ganzheitlichen und europaweit transparenten Systems ist mit Nachdruck die Frage nach der Qualität, sowohl der Ausbildung und der Rahmenbedingungen als auch der erbrachten Lern-Leistungen zu stellen. Umfassende und permanente Evaluation in diesen Bereichen ist Voraussetzung der Entwicklung und Glaubwürdigkeit der Qualität dieses Systems.

Dies impliziert Maßnahmen zur besseren Durchlässigkeit der Systeme Schule, Hochschule und hochschulverwandte Lehranstalten, Weiterbildung, Wirtschaft, für die Anerkennung von Lernleistungen aller Art.

Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung

Beratung als immanenter Teil eines Bildungssystems

In Ergänzung zu Bildungsangeboten ist für ein regional ausgewogenes und qualitätsgesichertes Angebot an Beratungs- und Informationsleistung Sorge zu tragen. Hier wären öffentlich-rechtliche Einrichtungen (Förderungsstellen für Erwachsenenbildung des Bundes, Berufsinfozentren des Arbeitsmarktservice, öffentliche Bildungseinrichtungen, Ämter, Behörden, Bibliotheken und gesetzliche Interessenvertretungen) und Einrichtungen der Zivilgesellschaft aufgerufen, ein anbieterübergreifendes Beratungs- und Informationsangebot zu sichern. Eine Vernetzung bestehender Angebote sollte der Nutzung von Synergien und der Qualitätssicherung dienen.

Beratung ist mehr als Berufsberatung

Um den für alle Bürgerinnen und Bürger gleichen Zugang zu Informationen und Angeboten zu sichern, ist ein qualitativ hochwertiges, niederschwelliges und flächendeckendes Angebot an Beratungsleistung als immanenter Teil eines Bildungs- und Beschäftigungssystems einer Gesellschaft im Wandel zu sichern. Dieses Beratungssystem kann nicht auf Berufsberatung und -orientierung im engeren Sinn beschränkt bleiben, sondern ist als umfassende pädagogische Leistung des Bildungssystems als Bildungsinformations- und Beratungsleistung auszubauen.

Beratung erhöht die Effizienz von Bildungssystemen

Die Beratung umfasst neben der Informationsvermittlung auch die Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Weiters sind Beratungen zur Unterstützung der Lernenden – insbesondere zur Vorbeugung von Dropouts aus Bildungsprozessen – vorzusehen. Diesem Ziel dienen unter anderem eine frühzeitige und verbindliche Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe sowie entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Diese Maßnahme wurde 1998 schulgesetzlich verankert.

Beratung in der Erstausbildung bereits ausgebaut

Das österreichische Bildungswesen besitzt ein ausgebautes System der Bildungs- und SchülerInnenberatung im schulischen Kontext und von zahlreichen Angeboten im Rahmen der MaturantInnenberatung (jährliche Berufs- und Studieninformationsmessen an mehreren Orten in Österreich). Die Österreichische Hochschüler-schaft (Interessenvertretung der Studierenden an Universitäten) bietet Inskriptionsberatung und Beratung in weiteren studiumsrelevanten Bereichen an. Die Arbeitsmarktverwaltung bietet im Rahmen ihrer Berufsinfozentren und in Form von Maßnahmen umfassende mit arbeitsmarktrelevanten Informationen verschränkte Leistungen an. Diese Leistungen werden durch laufende Qualifizierung³⁹ und wissenschaftliche Studien qualitätsgesichert.

³⁹ Dies erfolgt einerseits über die LehrerInnenbildung der pädagogischen Institute und pädagogischen Akademien, weiters durch SCHILF – Schulinterne Lehrerinnenfortbildung – oder interne Qualifizierung des Arbeitsmarktservice.

Qualifizierung und Vernetzung der BeraterInnen erforderlich

Neben diesen räumlichen und Ressourcenfragen wird mehrfach die Notwendigkeit von Qualifizierung von BeraterInnen angesprochen. Diese sollten einerseits über curriculare Angebote, über nationale wie auch internationale Vernetzung erfolgen, um qualitätsgesicherte Beratungsangebote sicher zu stellen. Internet-gestützten Informationsangeboten für Nachfragende wie auch für BeraterInnen wird in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zugemessen.

**Botschaft 6:
Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen**

Monokultur oder Mehrfachnutzung?

Von mehreren Institutionen wird im Zusammenhang mit Bildungs-, Kultur- und Sozialeinrichtungen das Wort der „Monokultur“ als Metapher für Einfachnutzung benutzt⁴⁰. Eine Errichtung von regionalen Bildungszentren ist - so wird seitens der Sektion V des bm:bwk (Allgemeine pädagogische Angelegenheiten und Erwachsenenbildung) und der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung angeführt - nur im Kontext von politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu sehen und sollte Teil eines regionalen bildungspolitischen Konzeptes sein.

Institutionelles Lernen

Als wesentliches Element wird diesbezüglich institutionelles Lernen gestützt durch Kooperation und Vernetzung betrachtet. Dies setzt aber professionelle Beratung und Unterstützung voraus, für die auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen wären. Kompetenzentwicklung in diesem Bereich könnte auf einzelne Erfahrungen in Institutionen und auch Projekten zurückgreifen.

Alle Betroffenen sind einzubeziehen

Es ist zu betonen, dass eine Optimierung der Nutzung von Räumen und Einrichtungen nur in einer Kooperation der Instanzen, in einer gemeinsamen Planung von (Hoch-)Schulverwaltung und den betroffenen Gruppen (SchülerInnen, Lehrkräfte, SchulwartInnen, ...) zusammen mit den potenziellen NutzerInnen möglich ist. Das Potenzial ist aber evident, denn die 1998 durchgeführte Delphi-Befragung zeigt insbesondere bei der Fragestellung der Finanzierung des lebenslangen Lernens, dass einer "Kooperation zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen zur gemeinsamen Nutzung von Personalressourcen und Sachmitteln"⁴¹ höchste Priorität zugemessen wird.

⁴⁰ Stellungnahmen von Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und Berufsförderungsinstitut Österreich

⁴¹ Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1998): Bd.2, S.140

Potenziale für Effizienzsteigerung

VerantwortungsträgerInnen und pädagogisches Personal führen im Zusammenhang mit Mehrfachnutzung ins Treffen, dass öffentliche Bildungsräume den von außen herangetragenen Erwartungen nicht immer gerecht werden können und diese vielfach über die konkreten Aufgabenfelder der agierenden Personen an den Standorten hinausreichen. Umso wichtiger scheint es, Netzwerke zu initiieren und die Institutionen und Gebäude zu öffnen und zu einem integrierten Bestandteil der Umgebung (Region, Stadt, ...) werden zu lassen, um dadurch Synergien zu nutzen. Dies ist auch als Möglichkeit zu betrachten, die Institution (Hoch-)Schule bei ihren immer vielfältiger werdenden Aufgaben zu unterstützen. Durch die Nutzung der „Stehzeiten“ von Schulen, Hochschulen (Ferien, Abende, ...) und anderen Einrichtungen könnten bereits geleistete Investitionen in Infrastruktur effizienter genutzt werden.

Tabellenanhang

TABELLE A-1:

Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 3 Jahren*
(über 15-jährige Bevölkerung)

| Lernformen | Aktiv* | Häufig aktiv** |
|---|--------|----------------|
| Lesen von Fachbüchern bzw. Fachzeitschriften | 48 | 33 |
| Spezielle Schulung im Betrieb, in dem Sie arbeiten | 33 | 21 |
| Besuch von Seminaren | 29 | 15 |
| Besuch von Vorträgen | 28 | 18 |
| Berufliche Weiterbildung zu Hause mit Hilfe von Medien wie CD-ROM, Video/Tonbänder, Online-Kurse, und Ähnliches | 19 | 9 |
| Spezielle Schulung in einem anderen Betrieb bzw. externe Produktschulung | 12 | 6 |
| Abendschule, Kolleg, Studium im zweiten Bildungsweg | 6 | 3 |

*tabellierter Wert: sehr häufig, häufig, selten **sehr häufig + häufig

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000

TABELLE A-2:

Struktur des Interesses an Weiterbildung in der Bevölkerung
(über 15-jährige Bevölkerung, n=1.000)

FRAGE: „Wenn Sie Gelegenheit zur Weiterbildung hätten, würden Sie sich gern weiterbilden?“

| Sozialstrukturelle Merkmale | Ja, ganz sicher | Ja, eher sicher | Unter Umständen | Eher nicht | Sicher nicht |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|--------------|
| Selbstständige / Freie | 51 | 16 | 18 | 9 | 6 |
| Angestellte / Beamte | 50 | 25 | 14 | 9 | 3 |
| Arbeiter | 28 | 24 | 21 | 11 | 15 |
| Hausfrau | 30 | 16 | 21 | 16 | 17 |
| Nicht-Berufstätige | 18 | 12 | 13 | 13 | 42 |
| | | | | | |
| 15 – 19 Jahre | 38 | 39 | 10 | 0 | 3 |
| 20 – 29 Jahre | 51 | 25 | 11 | 5 | 6 |
| 30 – 44 Jahre | 44 | 19 | 19 | 11 | 6 |
| 45 – 59 Jahre | 23 | 17 | 19 | 18 | 20 |
| 60 Jahre und älter | 5 | 8 | 11 | 14 | 61 |
| | | | | | |
| ohne Ausbildungsabschluss | 17 | 14 | 14 | 6 | 46 |
| mit Ausbildungsabschluss | 29 | 19 | 16 | 16 | 18 |
| Matura | 41 | 25 | 16 | 6 | 11 |
| Universität | 63 | 17 | 9 | 2 | 7 |
| | | | | | |
| Gesamt | 31 | 18 | 15 | 11 | 22 |

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000, Wirtschaftspolitische Sonderthemen, Dezember 2000, S. 145ff.

TABELLE A-3:

Interesse an Weiterbildung nach Themenbereichen
(über 15-jährige weiterbildungsinteressierte Bevölkerung)

| | |
|--|----|
| EDV, Informatik | 48 |
| Fachwissen meines Berufes | 36 |
| Sprachen | 35 |
| Kommunikation, Allgemeinbildung | 20 |
| Gesundheit | 18 |
| Kunst, Musik, Kultur | 18 |
| Kaufmännisches Wissen, Rechnungswesen | 11 |
| Marketing, Verkaufstraining | 10 |
| Managementtraining, Mitarbeiterführung | 10 |
| Technik | 9 |
| Erziehung | 6 |

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000

TABELLE A-4:

Motive zur Weiterbildung nach Altersgruppen, 1999, Angaben in %

| Gründe für die Weiterbildungsteilnahme (Mehrfachnennungen) | Altersgruppen | | | |
|---|---------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| | bis 25 J n=9.950 | bis 35 J n=12.700 | über 35 J n=10.700 | Total n=34.500 |
| Aufstiegsmöglichkeiten verbessern | 51,4 | 39,1 | 22,6 | 37,6 |
| fachliche Spezialprobleme besser lösen | 31,6 | 42,4 | 46,8 | 40,5 |
| auf Prüfung vorbereiten | 23,0 | 11,1 | 6,1 | 13,1 |
| sich über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden halten | 17,0 | 28,7 | 32,2 | 26,3 |
| Beruf wechseln | 13,6 | 12,7 | 10,9 | 12,4 |

Quelle: ibw-WIFI-Teilnehmerbefragung 1999/2000

Fritz Bauer
Arbeiterkammer Oberösterreich

Zum Memorandum über lebenslanges Lernen und dem österreichischen Handlungsbedarf

Die Bundesarbeitskammer begrüßt das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ als wertvollen Impuls für eine europäische Bildungspolitik und als Anlass, die aktuelle österreichische Bildungspolitik für die Herausforderung eines lebensbegleitenden Lernens neu zu positionieren.

Mit dem Memorandum erfolgt eine klare Zuwendung der Kommission zu der vom Europäischen Rat in Feira und Lissabon formulierten ambitionierten Strategie, die Europäische Union bis 2010 - auch mit den Mitteln der Bildungspolitik - zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen und die Vision des „lebenslangen Lernens“ auch praktisch umzusetzen. Das Memorandum macht dabei auf einen erheblichen bildungspolitischen Handlungsbedarf auch in Österreich aufmerksam.

Das im Memorandum erkennbare Grundprinzip des Aufbaus einer integrativen Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zu hochwertigem lebenslangem Lernen bietet, entspricht dem bildungspolitischen Ansatz der Bundesarbeitskammer. Wenn die Europäische Kommission den Sozialpartnern bei der Umsetzung dieser Vision eine wichtige Funktion zuordnet, werden wir das gerne annehmen. Die Entwicklung gemeinsamer Strategien erfordert Nachhaltigkeit und Hartnäckigkeit, mit einmaligen Aktionen und Sonntagsreden ist es nicht getan.

Grundsätzlich stellt sich, unabhängig von den im Memorandum enthaltenen konkreten Anregungen zu Zielsetzungen und Maßnahmen, die Notwendigkeit, den Diskurs zur Neuorientierung des Bildungssystems auf die Erfordernisse des Wissensgesellschaft und des lebensbegleitenden Lernens effizient, nachhaltig und ergebnisorientiert zu führen. Die Bundesarbeitskammer ist daher grundsätzlich daran interessiert, konkrete und quantifizierbare Zielvorgaben zu vereinbaren und deren Erreichung bzw. Erreichungsgrad in einem Jahresbericht beobachtbar und transparent zu machen.

Da die Stellungnahme der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte zum Memorandum der Europäischen Kommission schriftlich erfolgte und im vollen Text auch unter www.lebenslangeslernen.at allgemein abrufbar ist, kann ich mich darauf be-

schränken, einzelne Punkte zu vertiefen und mich auf die bisherigen Beiträge zu beziehen.

Bevor ich einige Anmerkungen zu den Schlüsselbotschaften mache, ist es mir wichtig, auf die erkennbare dramatische demografische Entwicklung in unserem Land hinzuweisen, die für sich alleine Anlass genug ist, die bildungspolitischen Anstrengungen mehr denn je in Richtung Weiterbildung und in Richtung einer Verbesserung der Grundbildung für alle zu fokussieren.

Zu Schlüsselbotschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle

Das verständliche und zu unterstützende Bemühen um die neuen Basisqualifikationen darf nicht dazu führen, dass wir den Status der „alten“ Basisqualifikationen (Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten) vergessen, denn darauf baut alles Weitere auf. Dies haben auch die Ausführungen des Kollegen Schneeberger gezeigt. Für uns sind 5 – 8 % junge Menschen, die das Pflichtschulsystem ohne Abschluss verlassen, nicht hinzunehmen. Wir können nicht hinnehmen, dass 15 % der 20-24-jährigen ohne abgeschlossene berufliche Erstausbildung in den Arbeitsmarkt gehen. Das sind keine guten Voraussetzungen für das Erwerbsleben und das Lebenslange Lernen dieser Menschen, keine guten Rahmenbedingungen für eine wissensbasierte Wirtschaft. Hier sind eine interne Qualitätsverbesserung des Bildungssystems und mehr Aufmerksamkeit für diese Probleme angesagt. Die Pflichtschule muss daher mehr fördern als selektieren, muss die definierten Bildungsziele mit möglichst allen erreichen, weil sonst ein großes persönliches und volkswirtschaftliches Potenzial verspielt wird. Hauptschulabschluss und Lehrabschluss müssen aber darüber hinaus auch für Erwachsene gebührenfrei nachholbar sein, solange dafür Bedarf besteht. Gleiches gilt für die Berufsreifeprüfung. Hier sehen wir uns in einer Linie mit der Forderung des Memorandums auf die Einräumung von Chancen, Versäumtes nachzuholen.

Ein wichtiges Anliegen ist den Arbeiterkammern auch, dass es bei der Verwirklichung des Lebenslanges Lernens nicht nur um das „Fit-machen“ der Arbeitnehmer für das Arbeitsleben gehen kann. Wir begrüßen ausdrücklich die im Memorandum gleichberechtigt zur Employability genannte Orientierung des Lernens an aktiver Bürgerschaft und sozialer Einbeziehung. Diese Aspekte sind in Richtung aktive Teilnahme an der Zivilgesellschaft und Gestaltungsfähigkeit der Gesellschaft zu verstärken.

Zu Schlüsselbotschaft 2: Höhere Investitionen in Humanressourcen

Wir stimmen der Grundforderung, dass die Investitionen in Humanressourcen erhöht werden müssen – und zwar deutlich – selbstverständlich zu. Die OECD hat ja erst kürzlich für Österreich festgestellt, dass 30 Milliarden Schillinge (2,18 Mrd. €) erforderlich wären, um das Niveau vergleichbarer Länder zu erreichen.

Der im Memorandum angesprochene „Finanzierungsmix“ von betroffenen Betrieben, den Weiterbildungsinteressierten selbst und der öffentlichen Hand ist ein realisti-

ches Ziel und entspricht in einem gewissen Masse auch der derzeitigen Praxis. Allerdings ist die zentrale Frage, wie die Beiträge von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Öffentlicher Hand tatsächlich „gemixt“ sind, wie sie sein können und sollen. Und da muss man genau hinsehen. Die geschätzten Proportionen von Betrieben, Weiterbildungsinteressierten, Öffentlicher Hand und Arbeitsmarktverwaltung sind ja referiert worden, wenngleich dazu anzumerken ist, dass die Anteile der Arbeitnehmer nur unvollständig erfasst werden und Opportunitätskosten (z. B. Kosten alternativer Zeitverwendung der Bildungszeit, Wegekosten etc.) noch kaum in Ansatz kommen.

Die Frage, welcher Finanzierungsmix zukunftsorientiert und grundsätzlich geeignet ist, damit tatsächlich alle ArbeitnehmerInnen einen Zugang zur lebensbegleitenden Weiterbildung bekommen, ist dabei für die Arbeiterkammern von entscheidender Bedeutung. Wenn wir uns die exorbitante Preisentwicklung der letzten Jahre im Sektor der (beruflichen) Erwachsenenbildung und die auf den Märkten herrschenden Preisvorstellungen ansehen, müssen wir feststellen, dass Arbeitnehmer 2001 mit ihrem valorisierten Einkommen deutlich weniger Weiterbildung kaufen können als vor 10 Jahren! Dies auch deshalb, weil gerade Maßnahmen der öffentliche Hand (Steuern, Sozialabgaben, entgeltliche Schulraumüberlassung, etc) die Kostenstruktur der Bildungseinrichtungen massiv belastet haben, die öffentlichen Förderungen der Bildungseinrichtungen sogar zurückgehen (Bundesbudgets 2000 und 2001) und die Eigenfinanzierungsbeiträge der Träger der Bildungseinrichtungen nicht in dem Maße steigen können, wie die Nachfrage nach Weiterbildung steigt und der Anteil gewinnorientierter Anbieter den Marktpreis immer stärker beeinflusst.

Die bedeutendsten Finanzierungsbeiträge zur beruflichen Weiterbildung kommen derzeit neben den betroffenen Betrieben und den Weiterbildungsinteressierten selbst vor allem aus den Mitteln der Arbeitsmarktverwaltung. Ich denke wir können hier nicht über die Aufforderung, mehr in Humanressourcen zu investieren, nachdenken, ohne die Ziele der Bundesregierung anzusprechen, die Mittel für die Arbeitsmarktpolitik und somit für die berufliche Weiterbildung massiv zu reduzieren. Mit dem budgetpolitisch motivierte Einfrieren der Mittel für die aktive Arbeitsmarktpolitik der letzten zwei Jahre bzw. dem Abschöpfen von Arbeitsmarktmittel zum Budgetausgleich und der beabsichtigten Kürzung der Lohnnebenkosten (Arbeitgeberbeiträge zur Arbeitslosenversicherung) werden der weiterbildungsorientierten Arbeitsmarktpolitik und somit dem lebenslangen Lernen relevante Mittel in Milliardenhöhe entzogen. Dies ist kontraproduktiv zu den Zielen, mehr in Humanressourcen zu investieren.

Es gibt im Gegenteil viele gute Gründe, die Investitionsmittel zu erhöhen. Wir haben in Oberösterreich eine Untersuchung des Ifes (Institut für empirische Sozialforschung) zum Weiterbildungsverhalten von Arbeitslosen machen lassen, die in der nächsten Woche präsentiert werden wird. Einige Ergebnisse kann ich schon heute präsentieren: Rund 30 % der in Oberösterreich derzeit Arbeitslosen waren in den letzten Jahren oder sind derzeit an Weiterbildung beteiligt. Von den verbleibenden 70 % sind rund 40 % an Weiterbildung nicht interessiert. Entweder weil sie so starke gesundheitliche Probleme haben, dass sie nur den Übergang in die Invaliditätspension als persönliche Perspektive erkennen oder weil sie als über 50-jährige

mehrfach erfahren haben, dass es für sie nicht wegen mangelnder Qualifikation, sondern wegen ihres fortgeschrittenen Alters keinen Job mehr gibt. Es verbleibt also ein Potenzial von 30 – 40 % an Arbeitslosen insgesamt, die motiviert wären, sich weiterzubilden, die sich auch gerne im Bereich der Neuen Basisqualifikationen weiterbilden möchten, wenn sie könnten. Hier fehlen aber die Finanzierungsmittel. Deshalb auch unsere Forderung: Es muss ein Recht auf berufliche Weiterbildung, auf Umqualifizierung, auf Höherqualifizierung geben, es müssen auch öffentliche Mittel dafür zur Verfügung stehen und es dürfen die Beiträge der Arbeitnehmer und Arbeitgeber für diese Zwecke nicht geschmälert und zweckentfremdet verwendet werden.

Auf der anderen Seite gibt es in den Bundesländern (z. B. Oberösterreich, Wien) einige gute Beispiele, wie in relativ kurzer Zeit bemerkbare Erfolge mit Individualförderungen erreichbar sind, wenn auch mit einem wesentlich geringeren Finanzierungsvolumen. Diese Beispiele sind im Länderbericht aufgenommen, ich kann mich auf deren positive Erwähnung beschränken.

Lebenslanges Lernen kann nicht durch einen „Online Download“ der Bildungsinhalte in der Freizeit erfolgen. Daran werden auch IKT-basierte Lernangebote nichts ändern. Bildung ist Lernarbeit und braucht Zeit. Deshalb muss die Investition in Humanressourcen auch die Investition in Bildungszeit einschließen. Hier geht es darum, die grundsätzliche Anerkennung dieses Anspruchs zu verankern und darum, Initiativen für neue Karrenzierungs- und andere Bildungszeitmodelle in der gemeinsamen Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf allen Ebenen anzudenken und umzusetzen.

Angesichts der knappen Zeitvorgabe kann ich mich zu den weiteren Schlüsselbotschaften nicht weiter vertiefen und verweise nochmals auf die schriftliche Stellungnahme der Bundesarbeitskammer.

Abschließend komme ich auf die von den Arbeiterkammern aktuell geplanten und laufenden Initiativen zur Förderung der Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen als unserem spezifischen finanziellen Eigenbeitrag zum lebenslangen Lernen: Neben der weiteren und anhaltenden Unterstützung der eigenen Bildungseinrichtungen haben die Arbeiterkammern beschlossen, massive Umschichtungen in ihren Budgets vorzunehmen und im Rahmen des Programms „AK-Plus“ ihren Mitgliedern neue Leistungen anzubieten. Im Bildungsbereich wird es in allen Bundesländern einen Bildungsgutschein für alle Mitglieder in der Höhe von öS 1.000 bis € 100.- für die Weiterbildung im Bereich der neuen Basisqualifikation IKT, EDV und Sprachen geben. Die Arbeiterkammern werden im Rahmen von „AK-Plus“ auch Initiativen im Bereich internet-basierter Bildungsorientierungs- und Bildungsinformationsangebote setzen und bieten sich damit auch als kompetenter Partner bei der Schaffung eines Bildungsberatungssystems an.

Gudrun Biffl
Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO)

Kein Weg geht vorbei an der Lerngesellschaft⁴²

In den OECD-Ländern wird der Investition in Humankapital über Systeme des lebenslangen Lernens zunehmende Bedeutung beigemessen. Die OECD-Arbeitsminister sehen in lebenslangem Lernen eine wesentliche Determinante für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum in einer Gesellschaft, die auf Wissen basiert. Eine Anpassung der Kenntnisse und Qualifikationen der Gesellschaft an den laufenden Bedarf kann nur zum Teil über die Anpassung der Curricula der Erstausbildung erfolgen. Laufende Aus- und Weiterbildung ist nötig, um die Kenntnisse der Erwachsenen an den Wandel der Nachfrage anzupassen und einmal erworbenes Wissen auszubauen bzw. Unqualifizierten eine zweite Bildungschance zu geben.

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist nicht neu. Eine OECD-Publikation aus dem Jahre 1973 hat sich schon mit diesem Thema befasst "to provide better opportunity for individual development, greater education and social equality, and better interplay between the education and other social sectors, including a better contribution to the potential for necessary economic growth (OECD, 1973, S. 48). Aber die Rahmenbedingungen, innerhalb derer in OECD-Ländern heute lebenslanges Lernen diskutiert wird, sind neu (Hake et al., 1999, Baaijens et al., 1998). Lebenslanges Lernen ist ein Element der EU-Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik, und ein Mittel, um die sozioökonomischen Strukturen der Mitgliedsländer für die Anforderungen einer globalisierten Wirtschaft und einer Informationsgesellschaft vorzubereiten. Um gezielte Maßnahmen setzen zu können, ist es in einem ersten Schritt notwendig festzustellen, wo wir im Bereich des lebenslangen Lernens stehen. Internationale Erhebungen wie der internationale Test der Schreib- und Lesefähigkeit der Erwachsenen (IALS) enthalten auch Informationen über das Ausmaß, die Häufigkeit, Dauer und Art der laufender Weiterbildung. Österreich hat leider an dieser internationalen Erhebung nicht teilgenommen. Aus anderer Quelle in Österreich geht hervor, dass Weiterbildung in Österreich deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen dürfte.

Dieser Erhebung zufolge haben 36% aller 25- bis 64-jährigen in Holland in den 12 Monaten vor der Erhebung an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen -

⁴² Gudrun Biffl musste ihre Teilnahme an der ExpertInnentagung kurzfristig absagen. Dankenswerter Weise wurde ihr Beitrag aber dennoch für die Tagungsmappe und die Veranstaltungsdokumentation zur Verfügung gestellt.

ebenso viel wie in Australien. Der Weiterbildungsanteil war etwas geringer als in der Schweiz, den USA und dem Vereinigten Königreich. Letztere hatten Weiterbildungsquoten zwischen 42% und 45% der 25- bis 64-jährigen. Das Land mit der höchsten Weiterbildungsquote Erwachsener war Schweden mit 54%. Der Großteil der Weiterbildung hat einen Bezug zur Erwerbsarbeit. Die Weiterbildungsquote hängt vom Alter ab - sie sinkt mit steigendem Alter. Das geschlechtspezifische Muster ist nicht eindeutig. In einigen Ländern ist die Weiterbildungsquote der Männer höher, z. B. in den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich, der Schweiz und Australien, in anderen die der Frauen, so in Schweden.

Wenn man beschäftigt ist, kommt man eher in den Genuss einer Weiterbildungsmaßnahme, als wenn man arbeitslos ist. Das Ausmaß der Erstausbildung spielt eine wichtige Rolle für die Weiterbildungschancen. Wenn jemand eine Ausbildungsform der oberen Sekundarstufe abgeschlossen hat, erhält er eher eine berufliche Weiterbildung als wenn er/sie nur einen Pflichtschulabschluss hat. Je höher der Erstausbildungsgrad, desto höher die Chancen für lebenslanges berufsorientiertes Lernen. Das ist ein Grund dafür, dass die Ertragsrate der Bildungsinvestitionen von Universitätsabsolventen höher ist als die von Absolventen höherer und mittlerer Schulen.

Übersicht: Weiterbildungsquote der 25- bis 64-jährigen nach Alter und Geschlecht 1994-95

| | | Alter 25-34 | Alter 35-44 | Alter 45-54 | Alter 55-64 | Alle |
|------------------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Australien | M + F | 42 | 40 | 32 | 20 | 36 |
| | Männer | 46 | 40 | 33 | 20 | 37 |
| | Frauen | 38 | 41 | 32 | 20 | 34 |
| Niederlande | M + F | 46 | 41 | 32 | 16 | 36 |
| | Männer | 51 | 42 | 36 | 13 | 38 |
| | Frauen | 42 | 40 | 29 | 20 | 34 |
| Schweden | M + F | 56 | 61 | 58 | 38 | 54 |
| | Männer | 57 | 58 | 54 | 37 | 53 |
| | Frauen | 54 | 64 | 62 | 40 | 56 |
| Schweiz | M + F | 52 | 45 | 39 | 25 | 42 |
| | Männer | 55 | 43 | 39 | 29 | 44 |
| | Frauen | 47 | 46 | 40 | 22 | 40 |
| Vereinigtes Königreich | M + F | 54 | 54 | 42 | 23 | 45 |
| | Männer | 57 | 52 | 44 | 23 | 46 |
| | Frauen | 51 | 55 | 40 | 24 | 44 |
| USA | M + F | 46 | 46 | 44 | 28 | 42 |
| | Männer | 45 | 49 | 45 | 23 | 42 |
| | Frauen | 46 | 44 | 43 | 32 | 42 |

Q: OECD (1998), S. 214.

Leider haben Österreich und Dänemark nicht an der internationalen Erhebung der Lese- und Schreibkenntnisse und der Weiterbildung der Erwachsenen im Jahre 1995 teilgenommen (OECD, 1998A, S. 204-220), daher gibt es keine international vergleichbaren Informationen über das Ausmaß der Weiterbildung der Erwachsenen für

Österreich. Dänemark hat schon zu einem früheren Zeitpunkt (1991) an einer ähnlichen Erhebung unter OECD-Ländern teilgenommen (*OECD*, 1995). Damals lag Dänemark punkto Weiterbildungsmaßnahmen der Erwachsenen etwas über dem Vereinigten Königreich. Es galt auch hier, dass die Weiterbildungsquote mit steigendem Alter sinkt, dass sie mit zunehmendem Erstausbildungsgrad steigt, und dass sie für Beschäftigte höher ist als für Arbeitslose.

Dänemark hat für die Aus- und Weiterbildung der Erwachsenen seit den Achtzigerjahren zunehmende budgetäre Ressourcen zur Verfügung gestellt (*OECD*, 1997, S. 103-122). Aus- und Weiterbildung wird von der Arbeitsmarktverwaltung (AMU) organisiert; die Aus- und Weiterbildung der Arbeitskräfte (Beschäftigte oder Arbeitslose) erfolgt in Erwachsenenbildungszentren (VUC) und in Volkshochschulen. Wenn man die privaten und öffentlichen Ausgaben für berufsorientierte Aus- und Weiterbildung zusammenrechnet, zählt Dänemark zu den OECD-Ländern, die am meisten für Weiterbildung ausgeben, nämlich 2,1% des BIP im Jahre 1995. Nur 1% der Ausgaben für Weiterbildung wurden von den Privatpersonen selbst bezahlt, 29% der Kosten übernahmen die Betriebe, den Rest der Staat. Die Ausgaben des Staates kamen zu 50% aus dem allgemeinen Steuertopf, die zweiten 50% aus Abgaben für den Zweck der Weiterbildung.

Der Bildungsurlaub (bis zu einem Jahr) ist der häufigste Verwendungszweck der Erwachsenenbildungsausgaben des Staates. Das Ziel der Erwachsenenbildung ist eine Anhebung der beruflichen Kenntnisse der Erwerbsbevölkerung; wenn ein Erwachsener eine höhere Ausbildung anstrebt (mittlere und lange Universitätsausbildung), muss er/sie einen Eigenbeitrag leisten. Der Beweggrund für die staatliche Finanzierung der Erwachsenenbildung ist derselbe wie für die Erstausbildung, nämlich die Verbesserung der Qualifikationen der Arbeitskräfte, um ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum und Produktivitätssteigerungen sicherzustellen. Ein weiteres, mindestens ebenso wichtiges Ziel ist es, die Marginalisierung gewisser Beschäftigtengruppen zu bekämpfen und die regionale und berufliche Mobilität und damit die Flexibilität des Arbeitsmarktes zu erhöhen.

In den Neunzigerjahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Weiterbildungsmaßnahmen der Erwachsenen infolge der Überalterung zunehmend an Bedeutung gewinnen müssen, um die Diskrepanz zwischen den vorhandenen Kenntnissen und den nachgefragten nicht zu groß werden zu lassen. Die Reform der Erwachsenenbildung mit dem Ziel der institutionellen Verankerung lebenslangen Lernens ist ein integraler Bestandteil der Arbeitsmarktreform Dänemarks, die 1996 in Angriff genommen wurde.

Eine jüngere Erhebung der Qualifikationen der Erwachsenen in England (*Hillage et al*, 2000) hat ergeben, dass es nicht nur Defizite an gewissen Schlüsselqualifikationen gibt, sondern dass einer von fünf Erwachsenen sehr geringe Lese- und Schreibkenntnisse hat und dass fast die Hälfte aller Erwachsenen schlecht im Rechnen sind. Bildungsinstitutionen der Gemeinden (local education authorities), die ein integraler Bestandteil der öffentlichen Verwaltung sind, sind für die Erwachsenenbildung vor Ort verantwortlich. Im Jahre 1998 nahmen mehr als 1 Million Menschen an Bil-

dungsprogrammen der Gemeinden teil. Der jüngst gegründete Beirat für Lernen und Qualifikation (Learning and Skills Council) ist für die Erforschung des Ausmaßes und der Art der Qualifikationsengpässe sowie für die Planung ihrer Bekämpfung zuständig. Er ist auch für die Finanzierung der Aus- und Weiterbildung der Jugendlichen und Erwachsenen in den Bildungsinstitutionen der Gemeinden verantwortlich. Traditionellerweise haben sich Arbeitnehmervertretungen, ähnlich wie in Österreich das Berufsförderungsinstitut (BFI), um die Weiterbildung der Arbeitskräfte bemüht. Dies gilt auch weiterhin. Es gibt also keine Knappheit an Bildungsangeboten für Erwachsene in England - das Problem ist viel eher, lernferne Bevölkerungsschichten von der Notwendigkeit der Weiterbildung zu überzeugen. Die Barrieren einer Weiterbildung sind nicht nur Geldmangel, sondern vor allem auch Zeitmangel, keine positive Erwartungshaltung in Bezug auf den finanziellen Ertrag einer Weiterbildungsmaßnahme und ein geringes Selbstvertrauen bezüglich der Lernfähigkeit. Um dem entgegenzuwirken, hat England sich vorgenommen, bis zum Jahr 2002 die Bildungsbeteiligung von Erwachsenen mit dem Zweck der Vermittlung gewisser Grundkenntnisse zu verdoppeln.

Im Zusammenhang mit der Bildungsoffensive Englands in den Neunzigerjahren wurde eine neue Institution geschaffen, nämlich die "University for Industry", d. h. die Universität für die Wirtschaft. Sie agiert wie ein one-stop-shop Netzwerk, das eine Brücke zwischen den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf der einen Seite und den Bedürfnissen der Lernwilligen auf der anderen Seite schlägt. Die UfI kann sowohl über elektronische Medien als auch an vielen Stellen vor Ort persönlich kontaktiert werden. Eine massive Vermarktungscampagne soll die Nachfrage nach Weiterbildung stimulieren. Die sofortigen Qualifizierungsschwerpunkte liegen in der Vermittlung von Grundkenntnissen einerseits und Fachqualifikationen, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, dem Management von Klein- und Mittelbetrieben und dem Facharbeitermangel in gewissen Wirtschaftszweigen andererseits.

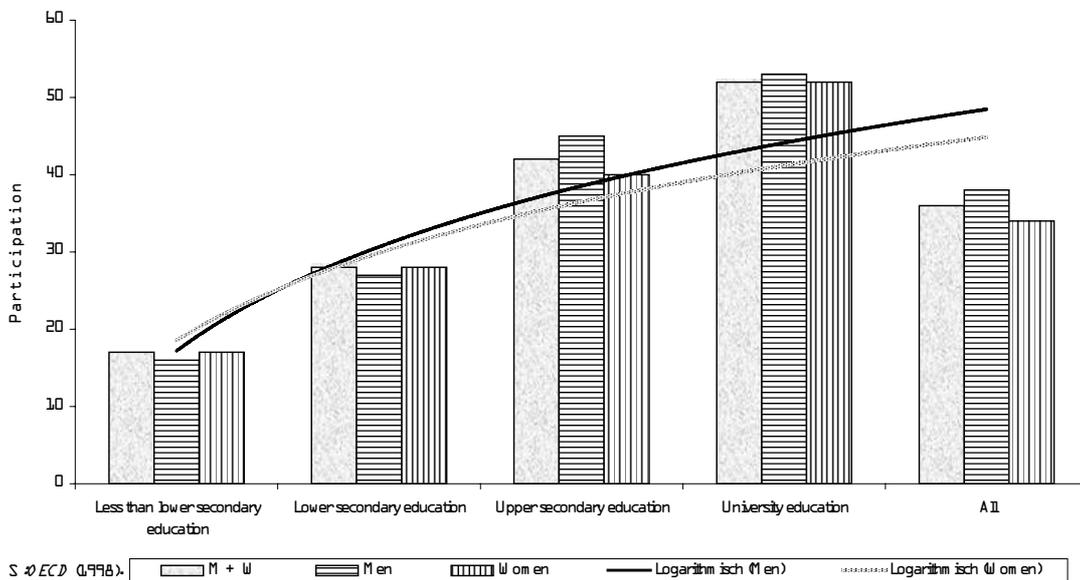
Zusätzlich wurde eine Nationale Qualifizierungssteuerungsgruppe (National Skills Task Force) ins Leben gerufen, die den zukünftigen Qualifizierungsbedarf erforschen soll. Die Forschungsergebnisse sollen an die UfI und andere Bildungsinstitutionen weitergeleitet werden, um zu verhindern, dass es zu vermehrten Engpässen in gewissen Qualifikationen kommt.

Auch in Australien wurden in den Neunzigerjahren die Weichen für eine bildungspolitische Neuorientierung in Richtung einer Gesellschaft, die lebenslanges Lernen zu ihrem Motto macht, gestellt. Im Jahre 1992 wurde eine intergouvernementale Weiterbildungsanstalt gegründet, die Australian National Training Authority. Sie hat zum Ziel, mit Hilfe der Wirtschaft und der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung Qualifikationsengpässe aufzuspüren und Curricula zu entwickeln, die von den einzelnen Bildungsinstitutionen angeboten werden können. Sie ist auch eine Akkreditierungsinstitution, d. h. sie stellt sicher, dass gewisse standardisierte Ausbildungsinhalte modular angeboten, gelernt und in einem Test abgefragt werden können.

Ein Faktor ist für die Entwicklung und den Erfolg eines Systems lebenslangen Lernens von besonderer Bedeutung: die Weiterbildung muss auf gewissen Schlüssel-

qualifikationen, Grundkenntnissen in Lesen, Schreiben und Rechnen, aufbauen. Des Weiteren ist die Fähigkeit zur Lösung von Problemen zu fördern, d. h. danach zu trachten, dass gelerntes Wissen praktisch umgesetzt werden kann; soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit sind weitere Schlüsselqualifikationen, die man für lebenslanges Lernen braucht, ebenso die Motivationsfähigkeit (Eigen- und Fremdmotivation).

Abbildung: Anteil der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach höchster abgeschlossener Ausbildung und Geschlecht (1994-95)



Martin Haidinger

Ö1-Redaktion „Wissenschaft, Bildung, Gesellschaft“

Die Rolle der kurzen Botschaft im langen Leben

Gedanken zum lebensbegleitenden Lernen im aktuellen Medienbetrieb

„Lebenslang“ klingt immer ein bisschen wie das unbarmherzige Urteil eines Gerichtshofes, wie eine Strafbemessung an einen unbotmäßigen Schüler, der wegen mangelnder Mitarbeit oder nichtgelernter Vokabel sein erbärmlich gewordenes Dasein bis zum Tode in eine Schulbank gezwängt verbringen muss. Viel besser gefällt mir im Zusammenhang mit Lernen die Bezeichnung „*lebensbegleitend*“. Und wenn wir gerade beim Wortklauben sind:

Ich weiß nicht mehr, welcher Denker das Wort vom „*meuchlings bilden*“ als Aufgabe guter Medienarbeit geprägt hat – ich verdanke es jedenfalls dem Schriftsteller und langjährigen Verantwortlichen für Wissenschaft und Kultur im ORF (eigentlich schon in der alten RAVAG) Alexander Giese, der zu seiner Zeit entscheidendes zur Umsetzung des „Bildungsauftrages“ beigesteuert hat. Immerhin beschreibt dieses Vokabel „*meuchlings*“ sehr gut, wie ich mir den Auftrag der Medien im „Lebensbegleitenden Lernen“ vorstelle, der da lautet: Nehmt den Leser, Zuseher oder Zuhörer gefangen! Und zwar nicht mit billigem Geschwätz oder primitivem Larifari, lasst es nicht genug sein mit „ear and eye-catchern“; sondern lasst ihn nicht mehr aus, lasst ihn nicht umblättern oder „wegzappen“, ehe er nicht etwas mitgenommen hat, das er - bewusst ganz altmodisch gesprochen - für sein Leben brauchen kann! „Binsenweisheit“ werden da manche sagen; ja das mag schon stimmen, aber sie kann nicht oft genug wiederholt werden, angesichts der hohlen Aussagelosigkeit, die uns täglich aus immer mehr Seiten (ob gedruckt oder im Internet), über Fernsehbilder und aus dem Äther entgegenschwappt. Und um das gleich klarzustellen: Das soll keine Kritik eines abgehobenen Ö1-Menschen sein! Guter Boulevard kann mitunter lehrreicher sein, als seriös aufgemachtes aber inhaltsleeres Qualitätsgebrabbel, das sich hinter einer pseudo-intellektuellen Pappnase versteckt. Bewusst möchte ich hier keine konkreten Beispiele nennen, aber jeder, der spätabends in manchen hier zu Lande empfangbaren Fernsehkanälen auf kapriziös aufgemotzte Sendeflächen stößt, wird wissen was ich meine. Von diversen einschlägigen Druckerzeugnissen ganz zu schweigen. Das hat mit Bildung wirklich nichts zu tun.

In der so gerne zitierten ORF-Fernsehserie „Universum“ hingegen finde ich das Postulat vom „*meuchlings bilden*“ hervorragend erfüllt und - um ein weiteres Beispiel aus dem Fernsehbereich zu nennen - im Reisemagazin auf Austria-TV erhalte ich

eindringlichen und spannenden Geografieunterricht - ohne dass deshalb die Hauptsendezeit in ORF 2 oder der Sender ATV zu Außenstellen der Akademie der Wissenschaften ausgerufen werden müssten.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch keinen Anlass, Bildung nicht als solche zu deklarieren oder gar zu verstecken. Zwar nennt man den Radiovormittag auf Ö1 nicht mehr „Schulfunk“: Einfach deshalb, weil er kein Schulfunk mehr ist, und außerdem sagt „Radiokolleg“ ja auch deutlich aus, dass es sich nicht um eine Radio-Soap handelt. Ich meine auch nicht, und damit bin ich bei meinem eigenen Sender, dem Programm Österreich 1, dass sich Wissenschaftssendungen in einem ausgewiesenen Kultur- und Informationsprogramm ständig nach unten nivellieren und „verflachen“ lassen sollen, nur um Effekte aus der Unterhaltungsindustrie nachzuäffen. Ein besonders gestyler Kollege eines kunterbunten Wochenblattes hat mir einmal nasal erklärt, dass wir in Österreich 1 viel zu fad und damit quasi zum Untergang verurteilt seien. Nun abgesehen, dass Ö1 mehr zufriedene Hörer hat (derzeit mehr als eine halbe Million pro Tag) als sein Magazin Leser, geht die Definition „fad“ ins Leere. Ich kenne Leute, die sich bei einem Fußball-Länderspiel grenzenlos langweilen und erst auftauen, wenn man ihnen eine Stunde lang eine Dokumentation mittelalterlicher Wehrkirchen zeigt; Leute, die sich ärgern, wenn ein Roman weniger als vierhundert Seiten hat und nur aus einzeiligen Sätzen ohne Relativkonstruktionen besteht. Und so wenige, meine ich, sind das gar nicht - und die wenigsten von ihnen sind verkorkste Studienräte in Pension, sondern ganz normale Menschen; so wie etwa mein Freund, der Bauer in Oberösterreich, der seine Traktorkabine schalldicht gemacht hat, damit er bequem während der Arbeit auf dem Feld das „Radiokolleg“, das Mittagsjournal, „Wissen Aktuell“, oder „Von Tag zu Tag“ in Ö1 hören kann - wie ich finde ein besonders kräftiges Lebenszeichen einer Hörerschaft, die sich nicht veräppeln lassen will. Nein, so dumm, wie die Mickymäuse unter den Medienmachern die Menschen gerne hätten, sind sie nicht - noch sind wir nicht in Entenhausen!

Wir können also davon ausgehen, dass es eine große Gruppe von Menschen in diesem Land gibt, die gerne gleichermaßen hintergründig wie zeitgemäß informiert werden wollen, und neben guten Büchern auch gute Medienprodukte zur Grundlage ihres Wissens machen - oder anders gesagt: Solche, die ohne es so zu nennen entschlossen sind, sich ein Leben lang weiterzubilden. Wenn wir die als Publikum gut behandeln, werden andere folgen.

Wie können wir sie am besten bedienen?:

Nun, indem wir zum Beispiel die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Journalismus, oder richtiger: zwischen Wissenschaftlern und Journalisten noch besser überbrücken, als bisher. Jeder Journalist, der nicht Nonsense sondern Informationen bieten will, sollte ein „Lesender“ sein, und zwar ein „Bücherlesender“. So selbstverständlich, dass man es nicht ausdrücklich fordern müsste, ist das nämlich nicht. Auch wird man sich als Reporter oder Redakteur einem Wissenschaftler anders nähern müssen als einem Sportler oder einem Politiker. Der Radrennfahrer hat nun einmal das Rennen gewonnen oder nicht und kann das vielleicht sogar in einen Aussagesatz gießen; der Politiker redet sich nun einmal rituell um jede konkrete Ant-

wort herum, wie er es in den Aufbaukursen der Parteischule brav gelernt hat, und erstarrt bisweilen zur Fleisch gewordenen Phrase; mit Vertretern beider Spezies hat der österreichische Durchschnittsjournalist täglich zu tun. Aber mit dem Wissenschaftler? Herrisch eine Antwort einzufordern auf die Frage: „Also Herr Professor, haben Sie jetzt ein Heilmittel gegen AIDS gefunden oder nicht?“ bringt wenig, wenn der berühmte Mediziner eben gerade einmal über einen Teilerfolg referieren kann. Der mag medizinisch sensationell sein: Für einen so genannten „Vierzigsekünder“ in den Ö3-Nachrichten oder eine Headline im bunten Blatt mag er trotzdem nicht genügen. Aber vielleicht vermag der eine oder andere Journalist ja doch zu ergründen, worin da die Geschichte liegt, warum dieses Teilergebnis so wichtig ist; einer, der die passende Frage zu einer daliegenden Antwort findet. Das ist Bildungsjournalismus, wie er meiner Meinung nach sein soll. Und er ist in der Ausführung mühsamer, als manch andere Genres, behaupte ich - gerade in seiner aktuellen Version im Radio oder auch im Fernsehen. Ein fiktives Beispiel: Nach einer Lebensmittel-Dioxinkatastrophe haben wir ein aktuelles Mittagsjournal zu gestalten - unter Zeitdruck, versteht sich, denn die Sache ist erst kurz nach elf bekannt geworden und um zwölf Uhr beginnt die Sendung. Darin erzählt die Nachrichtenredaktion auf Grundlage von Agenturmeldungen, dass es passiert ist; unsere Kollegen von der innenpolitischen Redaktion holen vier Minuten lange Reaktionen von Politikern ein, schneiden diese vorne und hinten ab und bringen sie auf Sendung; die Chronik-Redaktion besucht die Opfer im Krankenhaus und stellt eine ergreifende Reportage von, sagen wir, drei Minuten her; der Wissenschaftsredaktion bleibt es nun vorbehalten, in zwei Minuten zu erklären, was Dioxin ist, wie und warum es ins Essen gekommen ist. Aber bitte frei von Fachausdrücken, so allgemein verständlich wie möglich unter Einschluss einer Analyse vergleichbarer Fälle in der Vergangenheit und eines wohlklingenden Interviewausschnitts mit dem weltbesten Toxikologen, den man in den USA erst einmal telefonisch aufreiben musste - ebenfalls ohne Fachausdrücke, versteht sich!

Ich will meine engere Disziplin hier jetzt nicht auf Kosten anderer in den Funkhaus-Olymp erheben, sondern nur schlicht und einfach illustrieren, wie schwierig es manchmal sein kann, in einem schnellen Medium zu „bilden“.

Glücklicherweise klappt in Österreich das Zusammenwirken von so genannter „Scientific community“ und Journalismus recht gut. Dennoch sind manche Wissenschaftler, ältere wie jüngere, hin und wieder sehr unbeholfen im Umgang mit Journalisten, manchmal misstrauisch gegenüber den „oberflächlichen Wahrheitsverdrehern“. Oft werden dabei vergangene oder gar nur erahnte Sünden von Kollegen in der Vergangenheit auf die ganze gegenwärtige Branche übertragen. Auch der Wissenschaftler sollte sich aber bewusst sein, dass der Journalist von ihm normalerweise Information und nicht Konfrontation will. Das Ziel ist dann erreicht, wenn es dem Journalisten gelingt, den Durchschnittsrezipienten bildend zu informieren und den Fachmann zumindest zufrieden zu stellen. Dieses Ziel sollte auch der Wissenschaftler kennen, der dazu die Grundlagen liefert. Denn immerhin gehört es zum Berufsbild eines akademischen Lehrers und Forschers, die Öffentlichkeit an seinen Ergebnissen teilhaben zu lassen. Dasselbe gilt weitgehend auch für außeruniversitären Bildungsinstitutionen. Dabei sollen die diversen Institute und Vereine sich nicht in überbordender falschverstandener Öffentlichkeitsarbeit verzetteln und krampfhaft nach

Gags suchen, die sie den Journalisten als Häppchen hinwerfen. Auch unter den Presseleute gibt es zwar kindische Menschen, aber im Normalfall bedeutet meiner Erfahrung nach aufwändiges „Originell-Sein-Wollen“ nur Zeitverlust für alle Beteiligten - und unpassend ist es meistens obendrein. Mit Schauern erinnere ich mich an eine eiligst zusammengetrommelte Pressekonferenz, die Sensationen versprach und dann lediglich einen Blick in längst bekanntes Archivmaterial eines zwar pfiffigen, aber hyperaktiven Wissenschafters gewährte. Oder die dunkelgrün auf dunkelrot geschriebene Einladung zu einer so genannten Wissenschaftsveranstaltung, der weder Ort noch Zeit, dafür aber der Name eines dabei am Rande auftretenden clownescen „Show“-Spielers zu entnehmen war, der dann die Veranstaltung mit seinen Faxen auch prompt so in die Länge zog, dass viele wieder abzogen.

Das lieben Journalisten nicht.

Es ist mit einem alten jiddischen Wort gesagt: „überhochmezt“.

So weit nur einige kleine Anregungen, wie das große Werk der „Lebensbegleitenden Lernens“ in den Medien möglicherweise leichter zu tun ist.

Lorenz Lassnigg
Institut für Höhere Studien

Lebensbegleitendes Lernen in Österreich

Einige Herausforderungen

1.

Der österreichische „Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen“ gibt ein ausführliches Gesamtbild der vorfindlichen Aktivitäten und Strategien in Österreich. Vermutlich wird man wenig Aktivitäten finden, die in der Bestandaufnahme nicht beschrieben oder zumindest angesprochen sind – daher ist der Bericht ein sehr guter Ausgangspunkt, um über die Herausforderungen zu diskutieren. Die Entwicklung einer Strategie erfordert – über die Bestandaufnahme hinaus – eine Bewertung des Ist-Standes im Hinblick auf Bedürfnisse oder Notwendigkeiten, die unerfüllt sind, und die Formulierung von Zielen, die erreicht werden sollen. Da der Länderbericht dies bislang noch eher offen lässt, könnte im Konsultationsprozess das Gewicht auf diese Fragen der Bewertung der Situation gelegt werden.

2.

Bewertungen zu großen politischen Fragen, und die Entwicklung eines Systems des lebensbegleitenden Lernens ist zweifellos eine solche, sind naturgemäß schwierig und mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten verbunden. Es hängt viel davon ab, dass geeignete Verfahren und Referenzpunkte für diese Bewertungen gefunden werden können. Die Europäischen Vorschläge sowohl im Rahmen der Beschäftigungsstrategie als auch nun im Rahmen der Bildungspolitik, geben hierzu nützliche Grundlagen und Hinweise. Erstens sollen Ziele und angestrebte Ergebnisse definiert werden, deren Umsetzung überprüfbar ist. Zweitens werden die Formen der Bereitstellung von Bildungsangeboten und die Finanzierungsmöglichkeiten zur Diskussion gestellt. Drittens werden wesentliche Aspekte des Bildungswesens kritisch hinterfragt: die Zugänglichkeit, die Durchlässigkeit, die Qualität und die Methoden der Angebote und Prozesse, die Ausbildung der Lehrkräfte und die Ergebnisse. Viertens wird die Beziehung zur Beschäftigung und zum Unternehmenssektor betont. Fünftens wird die Verringerung geschlechtsspezifischer, sozialer und ethnischer Disparitäten und Ausgrenzungen gefordert. Alle diese Aspekte sollen einem Monitoring, einer Qualitätssicherung unterworfen werden, um Fortschritte erkennen und vergleichen zu können.

3.

Voraussetzung für die Nutzung dieser Vorschläge als Grundlage für einen kooperativen Bewertungsprozess ist eine ausreichende Transparenz und Information auf allen diesen Aspekten. In dieser Hinsicht bestehen noch große Herausforderungen, die im Länderbericht teilweise angesprochen werden. In folgenden Bereichen bestehen beispielsweise nennenswerte Informationslücken, die eine Bewertung der Leistungen des österreichischen Bildungswesens sowohl im Bereich der Erstausbildung als auch im Bereich der Weiterbildung und Erwachsenenbildung erschweren:

- ◆ Objektivierbare Ergebnisse der Lehr-Lernprozesse (Kompetenzen)
- ◆ Soziale Unterschiede der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit
- ◆ Finanzierung und Kosten-Nutzen Relationen
- ◆ Beteiligung im Bereich der Weiterbildung und Erwachsenenbildung
- ◆ Antizipation von Qualifikations- und Bildungsbedarf

4.

Die Entwicklung eines Systems des lebensbegleitenden Lernens erfordert einerseits eine Weiterentwicklung der Erstausbildung im Sinne eines besseren „systemischen“ Zusammenwirkens mit der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, andererseits wird aus vielen Gründen insbesondere auch eine Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung als vordringlich angesehen. Im Länderbericht, wie auch in anderen Dokumenten zur Politik (NAP, ESF, OECD-Bericht zur Finanzierung) wird dem ersten Aspekt deutlich mehr Raum eingeräumt, während der zweite Bereich, Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung, viel weniger berücksichtigt wird. Dies gilt auch für die beschriebenen Maßnahmen, die sich viel mehr auf die Erstausbildung konzentrieren, während für die Weiterbildung eher Probleme und offene Fragen angeschnitten werden. Folgende Hauptfragen können genannt werden:

- ◆ mangelnde Konkretisierung des Bedarfes und der Zielgruppen
- ◆ Barrieren für die Beteiligung (Zeitmangel, Kosten)
- ◆ Teilung der Verantwortung zwischen Öffentlichkeit, Sozialpartnern, Einzelnen
- ◆ Quellen der Mittelaufbringung und Finanzierungsmechanismen
- ◆ wirksame Methoden im Bereich besonders wichtiger Zielgruppen (Frauen, Ältere, wenig Qualifizierte, KMUs)
- ◆ nachhaltiger Einsatz von IKT im Hinblick auf Angebote und Informationsprobleme

5.

Im Länderbericht, wie auch in den anderen Dokumenten, wird ein kooperativer Ansatz betont. Nach wie vor steht jedoch die Frage im Raum, wie die Kooperation koordiniert werden kann. Im Unterschied zur Politik im Bereich der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, wo die verschiedenen Akteure auf Grund der hohen Priorität rasch parallel tätig geworden sind, scheint im Bereich der Erwachsenenbildung der Ball eher zwischen den Akteuren wie die sprichwörtliche „heiße Kartoffel“ herumgereicht zu werden – angesichts des erforderlichen Volumens ist das auch nicht verwunderlich.

Johann Steinringer
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Bildungspolitische Herausforderungen und notwendige Strategien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich und der EU

Der technologische und wirtschaftliche Wandel ist wegen seines enormen Tempos von einem großen Teil der Beschäftigten und Bildungsinteressierten phasenweise nur mehr in groben Umrissen erfassbar. Um sich in dieser schnelllebigen Welt zu rechtfinden zu können und nicht von Täuschungen verführt zu werden, ist Bildung in der Aus- und Weiterbildung und Gebildetheit notwendig. Allerdings wird es immer schwieriger, „der Zeit-voraus-zu-bilden“, um Lernwillige und Lernende auf die künftigen Erfordernisse vorzubereiten.

Wie lässt sich die künftige Situation, auf die durch Bildungsaktivitäten vorbereitet werden soll, darstellen?

- ◆ Die in Ausbildung Stehenden werden zunehmend in einer Wirtschaftswelt tätig sein, die sich wesentlich von der unterscheidet, in der sie ihre Ausbildung erfahren haben. Manch schulisches Wissen, das wir heute im Pflichtkanon vorfinden, wird daher obsolet.
- ◆ Die Bewertung von Informationen wird völlig anders als heute erfolgen; der Zugang zu und der Umgang mit Informationen wird der Zuteiler sozialer Chancen sein. Reines Fachwissen ist sehr raschen Änderungen unterworfen. Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich auf strategisches Können oder die betrieblichen Funktionen eines Mitarbeiters beziehen, werden sich etwas langsamer ändern. Auf die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen im Arbeitsprozess wird jedoch sehr großer Wert gelegt werden.
- ◆ Die Überlebenswahrscheinlichkeit der Betriebe einer Region wird von der Innovationskraft und der Neuerungsfähigkeit in den technischen Bereichen, in der Unternehmensstrategie und im Dienstleistungsbereich abhängen.
- ◆ Wenn die (Über-)Lebensfähigkeit kleiner und mittlerer Unternehmen gewährleistet wird, wird auch Innovation möglich sein. Kleine und mittlere Unternehmen müssen ihre Innovateure selbst auszubilden im Stande sein; dadurch wird das Bestehen am Markt gesichert. Schulen und andere öffentliche Bildungseinrichtungen werden sich vor allem in der verlässlichen Vermittlung von Basisbildung auf unterschiedlichen Niveaus profilieren.

1. Was will die Wirtschaft von der Schule?

Zunächst nichts anderes als ein häufig geflissentlich übersehenes Element des Zielparagraphen der Österreichischen Schule: die Befähigung, am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt beizutragen. Neben der Hilfe zur verlässlichen Beherrschung einer Reihe von Kenntnissen und Fertigkeiten, die dieser Teilnahme Vorschub leisten, ist das Wecken von Begabungen, Fähigkeiten und Eigenschaften von besonderer Bedeutung. Zu den Kenntnissen zählen insbesondere die aktive und passive Beherrschung der Muttersprache und von Fremdsprachen, Kenntnisse in Mathematik und den Grundlagen der Naturwissenschaften und ein Verständnis für wirtschaftliche Vorgänge, um sich in einer immer komplizierter werdenden technischen und wirtschaftlichen Lebenswelt behaupten zu können.

2. Bildung zählt: Aber kann man (weiterhin) aus Bildung Rechte ableiten?

In der Vergangenheit war das Durchlaufen diverser Curricula eng verknüpft mit der Erlangung von Zertifikaten und den damit verbundenen Zugängen zu Beschäftigungsmöglichkeiten. Die diesbezüglichen Normierungen beim Zugang zur Beschäftigung im öffentlichen Dienst und staatsnahen Betrieben haben ihre Strahlkraft auf den Zugang zu Beschäftigungen in der privaten Wirtschaft nicht verfehlt. Mit der Reduktion des Beschäftigungsangebotes im öffentlichen Dienst einerseits, den veränderten Rekrutierungsstrategien in der Privatwirtschaft andererseits bekommt das Denken in Leistungsportfolios Vorrang gegenüber den bildungswegbezogenen Kategorisierungen und Bewertungen.

Im Gegenzug gewinnt lebensbegleitendes Lernen an Bedeutung, wenn es sequenziell zum Erwerb von Leistungsbündeln führt. Dabei gewinnt wiederum die Zertifizierung der entsprechenden Abschlüsse Relevanz. Diese darf aber nicht zur Einschränkung des Wettbewerbes der Anbieter führen, sondern sie soll eher beflügeln, um vertikal gestufte Qualifikationsmöglichkeiten vom Anlern-, Anpassungs- oder Hochschulniveau zu führen. In gemäßigter Form ist die Schaffung von Akkreditierungssystemen für die Aktionsbereiche der gewerblichen Wirtschaft zu befürworten.

Vorsichtige Kritik ist an der derzeitigen Methodik der Bedarfsprognosen angebracht. Sie stehen in enger Beziehung zu der oben genannten Blickrichtungsänderung von der Lernweg- zur Ergebnisorientierung. Sie bedürfen eines Reengineering in Richtung der Prinzipien Bedarfsadäquatheit des methodischen Aufwandes und Flexibilität in der Interpretation.

3. Zugangspfade zur Weiterbildung

Der Zugang zur Weiterbildung ist zentraler Ansatzpunkt des öffentlichen Handlungsbedarfes. Das traditionelle Verständnis von beruflicher Weiterbildung muss sich wesentlich wandeln. Dieses veränderte Verständnis muss von möglichst vielen Bürgerinnen und Bürgern in die Praxis umgesetzt werden. Das zu verfolgende Ziel ist eine hohe Weiterbildungsbereitschaft, wobei die nicht formale Bildung, die bisher weitgehend ignoriert wurde, in das rechte Licht zu rücken ist.

- ◆ Wo immer möglich sollte eine wirksame Bewusstseinsbildung zu Sinn und Nutzen des Weiterlernens betrieben werden. Für die Selbstversicherung des Arbeitsplatzes müssen die Mitarbeiter ihren Beitrag durch ständige Aktualisierung des Wissens und Könnens und durch ständige Erprobung der Konkurrenzfähigkeit der eigenen Arbeitskraft leisten.
- ◆ Dieser Eigenbeitrag ist auch in der Finanzierung der Weiterbildung zu leisten. Als Element der neuen Bewusstseinsbildung soll eine Finanzierungsdiskussion Einzelnen in die Wege geleitet werden. So steht die Schaffung finanzieller Anreize für den Einzelnen wie auch die steuerliche Begünstigung für Bildungsinvestitionen der Unternehmen neuerlich zur Diskussion. Staatliche Mittel müssen von der Erstausbildung längerer Bildungswege wie z.B. Universitäten umgeschichtet werden in die Weiterbildung.
- ◆ Zeiten der schulischen Bildung sollen vor allem verlässliches Beherrschen der Kulturtechniken garantieren; zu lange Erstausbildungswege gewöhnen die Jugendlichen an eine Lebenswelt, die sich wesentlich von der Arbeitswelt unterscheidet. Eine Art Arbeitsentwöhnung kann eine der Folgewirkungen sein.
- ◆ Besonders durch den Einsatz und Gebrauch der Informationstechniken wird es gelingen, Beschäftigten im ländlichen Raum einen leichteren Zugang zu telelearning und teleconsulting zu ermöglichen. Der Gebrauch dieser Techniken und deren Verwendung für die Aneignung aktuellen Wissens ist für alle chancen- und erfolgsfördernd. Überdies könnte das Teilnehmer- und damit das Lernvolumen deutlich erhöht werden, wenn dadurch die optimalen Lernzeiten ausgeweitet werden könnten. Allerdings wäre eine Generaloffensive notwendig, um Basiskenntnisse auch außerhalb der Schulen zu vermitteln um damit auch jene zu befähigen, die staatlich finanzierten bürokratischen Erleichterungen in Anspruch zu nehmen (help.gv.at), die den Besitzern von Netzanschlüssen offen stehen. Zurzeit gilt: Wer nicht von sich aus ständig und nachhaltig Lerninitiativen setzt, wird benachteiligt sein.
- ◆ Die Weiterbildungsforschung braucht neue Impulse und (statistische) Grundlagen, auf denen eine brauchbare Longitudinalforschung aufbaubar ist. In Kooperation mit anderen EU-Ländern sind die Schwerpunktsetzungen unter Finanzierung der nationalen Anteile leichter zu bewältigen als in der gegenwärtigen Situation.
- ◆ Praktiker, die in der Erwachsenenbildung tätig sein wollen, sollten keine einengenden Regelungen aus den Rechtsbereichen Sozialversicherung, Steuerrecht oder Arbeitsrecht daran hindern. Es wäre nach Anreizen, nicht nach Behinderungen zu suchen.
- ◆ Die Kenntnis von Fremdsprachen lässt sich nicht mehr auf die englische reduzieren. Gerade die Sprachen unserer bisher vernachlässigten Nachbarn im Osten und Süden werden immer bedeutsamer. Dabei geht es nicht um smalltalk-Kenntnisse, sondern um die Verwendung der Sprache als Mittel zur Erzielung gesellschaftlicher und kultureller Kontakte sowie betrieblicher Erfolge.
- ◆ Durch die Globalisierung der Wirtschaft und die Vergrößerung der Distanzen zwischen kooperierenden Betrieben (z.B. die Kooperationen mit Fernost-Staaten)

sind nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch Kenntnisse der Kulturen von Bedeutung.

4. Koinvestition in Weiterbildung

Die Vernetztheit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Problemstellungen fordert eine Problemlösung in Netzwerken ein. Investitionen in Weiterbildung sind daher unter diesem Blickwinkel zu setzen.

- ◆ Dazu zählt etwa die Erweiterung der Beobachtungen der Formen des Wissenserwerbs, unter denen die seminaristischen und kursmäßigen Formen lediglich einen Ausschnitt darstellen. Die Integration von Arbeiten und Lernen bezieht einen größeren Personenkreis in die Verantwortlichkeit und damit in die Mitwirkungspflicht ein als dies bei schulähnlichen Formen als selbstverständlich gilt.
- ◆ Die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit einer betrieblichen Leistungseinheit ist nicht nur Aufgabe der Unternehmensleitung. Als Ausdruck der Verantwortung des Einzelnen für die Beschäftigungsfähigkeit wird die Partizipation bei der Weiterbildung in die Realität umgesetzt.
- ◆ Gemäß der Steuerungskompetenz im Unternehmen ist Bildungsarbeit zunächst vornehmlich Unternehmerangelegenheit. Das impliziert eine Einschränkung eines generellen Anspruches des Arbeitnehmers auf jedwede Weiterbildung. Andererseits sind Information, Beratung und Begleitung des Arbeitnehmers im Weiterbildungsprozess Elemente der Koinvestition.

Die berufliche Weiterbildung in Österreich steht vor großen Herausforderungen. Lehrer, Weiterbildungsanbieter und ihr Mitarbeiterstab und Trainer sind daher in neuen Rollen gefordert. Das Wissensmanagement, die Beratungsqualität und die lernfördernde Berufsbegleitung zählen ganz sicher zu diesen Funktionen.

Monika Oels
Europäische Kommission / Internationale Sachverständige

„Lebenslanges Lernen“ als gemeinsames Projekt Europas

Anmerkungen zum Konsultationsprozess und seinen Wechselwirkungen

Im Namen der Kommission darf ich mich herzlich für Ihre Einladung zu dieser Abschlussdebatte über das Memorandum zum Lebenslangen Lernen bedanken. Die Europäische Kommission kann und darf nicht Ihre Diskussion führen, sie ist vielmehr als Gast eingeladen, und so verstehen Sie bitte auch mein Statement. Ich freue mich, dass hier das Memorandum und der Konsultationsprozess so begeistert wahrgenommen werden. Die einführenden Worte Ihrer Bundesbildungsministerin haben mir sehr deutlich gezeigt, dass hier mit viel Engagement eine sehr gut konstruierte Debatte geführt wird.

Ich fand es sehr schön, dass ich die Aufgabe übernehmen durfte, die Kommission hier in Wien zu vertreten, weil ich aus persönlicher Erfahrung weiß, wie intensiv hier in den Jahren zuvor zum Thema Lebenslanges Lernen gearbeitet worden ist. Ohne dieses intensive Engagement hätten Sie es auch nicht geschafft, die Debatte aus dem Stand heraus auf diesem anspruchsvollen Niveau zu führen. Österreich hat schon Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre wichtige staatliche Initiativen in der Erwachsenenbildung ergriffen. Und jetzt zeigt sich, dass überall dort in Europa, wo die Erwachsenenbildung noch nicht so weit entfaltet ist, es viel schwerer fällt, die Diskussion über das Lebenslange Lernen zu führen. Aus diesem Grund kommen dann die von Ihnen erwähnten Rundschreiben der Kommission zu Stande, in denen die Länder aufgefordert werden, Struktur in die Berichte bringen. Bitte verstehen Sie das nicht falsch! Schreiben Sie so viele Seiten, wie Sie es für richtig halten. Verhalten Sie sich so, wie die Europäische Kommission den neuen Lerner sieht. Er setzt die Standards, er diskutiert mit dem Lehrer darüber, welches die Ziele sind. Machen Sie eine neue „Zielvereinbarung“ mit der Kommission, die es Ihnen ermöglicht, vielleicht doch alle Seiten abliefern zu können, die Sie schon vorbereitet haben, weil sie Wichtiges zur Debatte in Europa beizutragen haben. Sie können sicher sein, dass alle Anregungen gelesen werden. Es gibt einen großen Bedarf an neuen Ideen und an Austausch.

Ich bin auch deshalb gerne nach Wien gekommen, weil hier in Ihrer Sokrates-Agentur wichtige Vorarbeiten zur Debatte über das Lebenslange Lernen geleistet worden sind. Österreich gehört zu den Ländern, die erst später der EU beigetreten sind, und hat deswegen mit sehr viel Schwung investiert. Diese hervorragende, in ganz Europa anerkannte Sokrates-Agentur hat europäische Bildungsprojekte lanciert, die zu wirklichen „best practice“-Beispielen geführt haben. Österreich war dadurch immer – und zwar deutlich – bei den europäischen Kooperations-Projekten überrepräsentiert, und ist es auch jetzt noch. Die Kommission hat ihr Memorandum auch auf der Basis der Auswertung solcher hervorragenden Projekte geschrieben, das muss man wissen. Es ist ein dialogischer Prozess gewesen; das Memorandum ist nicht aus dem Nichts entstanden. Länder wie Deutschland mit den stärkeren Bevölkerungsanteilen sind in diesen Pilotprojekten, die Modelle für das Lebenslange Lernen produzieren, vergleichsweise deutlich schlechter vertreten.

Ich bin auch deswegen gerne hierher gekommen, weil Österreich durch seine geografische Lage mehr Wissen über Ost und West, über das Verhältnis zwischen Ost- und Westeuropa und über die Beitrittsländer verfügt. Ich habe Ihren Beispielen über Sprachprojekte entnommen, dass Sie z. B. auch über das Tschechische und das Slowakische sprechen. Und Sie haben Recht, da ist ganz viel zu tun. Für die osteuropäischen Sprachen brauchen wir Zertifikate, da ist nichts auf dem Markt und vieles noch zu entwickeln. Die Österreichische Kompetenz wird da sehr gefragt sein.

Es gibt in Österreich auch historisch gewachsene interkulturelle Kompetenz, und wir können bei ihnen etwas für das Zusammenleben von vielen Völkern in Europa lernen. Im Burgenland haben mehrere wichtige interkulturelle Fortbildungsveranstaltungen für europäische Erwachsenenbildner stattgefunden, von denen ich weiß, dass davon Erwachsenenbildner in ganz Europa nachhaltig profitiert haben. Sie haben außerdem in Ihrem Land die Salzburger Gespräche zur Erwachsenenbildung seit langen Jahren etabliert. Diese waren immer schon ein Kernort, wo neue Ideen für das Lebenslange Lernen entwickelt und durch ganz Europa transportiert wurden. Österreich hat also wirklich immer eine besondere Rolle gehabt, und deswegen wundert es mich nicht, dass die Debatte hier so intensiv läuft.

Romano Prodi hat, als er sein neues Kabinett vor dem Europäischen Parlament vorstellte, gesagt, dass es nicht nur ein wichtiges Ziel ist, das lebenslange Lernen auf europäischer Ebene zu fördern, sondern dass auch neue Methoden des Regierens entwickelt werden sollen, das, was man heute „New Government“ nennt. Genau diesen Prozess hat Ihre Bildungsministerin vorhin beschrieben. Es geht darum, mehr Demokratie, Partizipation und Transparenz in das Regieren zu bringen. In der Kommission stellt die Debatte zum Memorandum auch eine solche demokratische Übung dar, die einen Prozess von unten nach oben mit der Beteiligung möglichst vieler Bürger zu organisieren sucht. Die Regierungen betrachten sich selbst auch als lernende Organisationen. Sie wissen, wie ineffektiv es in Zeiten grosser Umbrüche geworden ist, einfach Erlasse vom grünen Tisch zu machen. Damit hat sich der Fragebogen befasst, den Sie kritisiert haben. Die Kommission wollte sich vergewissern, wie partizipativ die Debatten geführt wurden, und Sie haben diese Debatte wirklich vorbildlich geführt. Das läuft leider zum Teil doch noch anders, da muss Europa

noch lernen, näher am Bürger zu sein. Romano Prodi hat gesagt: „Brüssel, das sind wir alle...“ Deshalb freuen wir uns darüber, wenn Sie sich einbezogen fühlen und ein Stück Verantwortung für die Qualität der Debatten auf Europäischer Ebene übernehmen.

Erlauben Sie mir, dass ich Ihnen abschliessend noch mal kurz den Zeitplan, in dem diese Debatte steht, darstelle. Ende Juni werden die meisten Regierungen ihre Berichte abgegeben haben, einige haben schon angekündigt, dass es Juli werden wird. Im September wird es noch einmal eine NGO-Veranstaltung zum Memorandum geben, deren Ziel es ist, neben den nationalen Aktionsplänen noch einmal Meinungen von solchen NGOs einzuholen, die auf europäischer und internationaler Ebene in dem Bereich arbeiten. Sollten Sie Organisationen dieser Art kennen: diese sind herzlich eingeladen, daran teilzunehmen. Wir haben für November das Ziel, einen ersten Entwurf für einen Aktionsplan für die Umsetzung des Memorandums vorzulegen, damit es nicht nur bei schönem Gerede und goldenen Worten bleibt. Bereits Ende November soll dieser im Rat für Bildung vorgestellt werden. Im Dezember sollen die Aktionspläne noch einmal im Rat für Beschäftigung und Soziales debattiert werden, und bis Mai 2002 soll eine gemeinsame Resolution zu einem Aktionsplan der Kommission erarbeitet worden sein. Sie haben es in Ihrem Land auf vorbildliche Weise tatsächlich geschafft, alle Ministerien an den Beratungstisch zu holen, denn alle können einen Beitrag zur Debatte über das Lebenslange Lernen leisten.

Nochmals herzlichen Dank für die Einladung. Ich werde sehr gerne über Ihre Veranstaltung berichten.

Diskussion

Moderation:

Hans Besenböck, Direktor Information / ATV

Alfred Spicker

Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Murau/ Steiermark

Ich bin Direktor einer berufsbildenden Schule in der Steiermark und ich habe mich auf die Gefahr hin zu Wort gemeldet, dass einige Ängste kriegen, in die „zu enge Schulbank“ gesperrt zu werden, wie das heute schon thematisiert worden ist. Ich hoffe, das ist jedoch nicht der Fall. Auch vor der Apostrophierung als – wie hat es so schön geheißen – „verkorkster Studienrat“ habe ich keine Angst. Es geht mir um Folgendes: Ich komme aus einem ländlichen Raum, und meine Sorge geht dahin, dass diese Initiative des lebenslangen Lernens wieder zu einem Privileg der Bürger der Ballungszentren wird, wenn nicht eine Struktur geschaffen werden kann, die es den ländlichen Regionen ermöglicht, hier entsprechend Anteil zu nehmen.

Mein Vorschlag - in Anlehnung an Herrn Dr. Steinringer - wäre, wirklich diese Kooperation mit bestehenden Einrichtungen auszubauen, ich meine hier das bestehende Schulwesen, und ich glaube das berufsbildende Schulwesen erfüllt in vielen Bereichen diese Anforderungen. Wenn ich an den Wunsch von Dr. Steinringer denke, Praktiker einzusetzen, so kann ich dazu feststellen, dass das bei uns seit langem gegeben ist. Und es gibt auch Ansätze einer Kooperation mit der Erwachsenenbildung: Ich arbeite selbst mit dem landwirtschaftlichen Fortbildungsinstitut und mit dem Berufsförderungsinstitut zusammen, gerade auf dem Sektor der Informationstechnologie. Für mich wäre aber eine weit intensivere Zusammenarbeit sowohl im Hinblick auf die Erwachsenenbildung als auch hinsichtlich weiterer Anregungen, die für das Schulsystem selbst daraus entstehen könnten, wünschenswert. Dies wären meine Überlegungen, damit nicht der ländliche Raum mangels entsprechender Einrichtungen wie großer Wirtschaftsförderungsinstitute oder Ähnlichem zu kurz kommt.

Wilhelm Filla

Verband österreichischer Volkshochschulen

Wir diskutieren hier in einer Weise, die letztlich in eine ganz bestimmte Richtung geht: Es geht unter dem Titel des lebenslangen Lernens letztlich nämlich wieder um eine wirtschaftszentrierte Betrachtungsweise. Das kann man dann ein bisschen relativieren, aber in der Praxis stehen die wirtschaftszentrierten Zusammenhänge im

Mittelpunkt, und es geht beispielsweise überhaupt nicht um die Frage öffentlicher Interessen. Und es geht auch nicht um die Frage öffentlicher Verantwortung, etwa im Zusammenhang mit der Finanzierung von Erwachsenenbildung durch Bund, Länder und Gemeinden. Was manche Gemeinden zur Wahrnehmung dieser Verantwortung tun, ist nämlich gleich Null. Was manche Länder tun, ist ebenfalls nahezu null. Und was der Bund im Bildungsministerium tut, ist zwar für jene, die davon profitieren, löblich, aber es ist auch zu wenig. Genau diesen Umstand müsste man daher in einem Länderbericht zum „Memorandum über lebenslanges Lernen“ anschnitten, d.h. die Frage der ungenügenden öffentlichen Finanzierung lebenslangen Lernens auf allen drei Ebenen.

Der zweite Punkt, den ich in der Diskussion ganz grundsätzlich vermisse, betrifft die Tatsache, dass Erwachsenenbildung auch mit Reflexionsfähigkeit, d.h. der kritischen Reflexion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zusammenhängt. Das ist jetzt natürlich eine Argumentation von vor 30 Jahren, ich weiß das, das ist also wirklich reaktionär, aber ich beharre trotzdem darauf, hier Reaktionär zu sein.

Wenn Frau Oels zum Beispiel die „Salzburger Gespräche“ erwähnt, dann weist sie damit auf eine seit Jahrzehnten bewährte Initiative hin, die europaweite Bedeutung hat, aber überhaupt nicht gefördert wird, sondern nur auf Grund unseres Engagements weiterhin betrieben werden kann, mit der Zielsetzung, auf europäischer Ebene auch kritisches Denken zu fördern. Es wäre daher gut, wenn die Referentinnen und Referenten am Podium auch die Frage des „radikalen“ Denkens ansprechen. In Österreich wäre das aus bestimmten Gründen sehr notwendig.

Larissa Krainer
Universität Klagenfurt, Studienzentrum für Weiterbildung

Das ist ein schöner Anknüpfungspunkt mit der Reflexion, ich würde da auch gerne weitermachen. Ich meine, dass die Wirtschaft sehr wohl reflektiert, es wird teuer Supervision, Coaching und alles Mögliche zugekauft, nur in den Ausbildungen fehlen solche Reflexionskompetenzen stark. Ich meine, dass ein weiterer Kritikpunkt am Memorandum daher der sein könnte, dass nach wie vor sämtliche Lernprogramme sehr stark am Individuum ausgerichtet sind. Es geht ums Lernen des Individuums, d.h. um die Frage: Wie bringen wir den Einzelnen, die Einzelne voran? Ich meine aber, dass eine Frage, die in Richtung kritischer Reflexion von Organisationen und Institutionen gehen könnte, lauten müsste, wie denn *kollektive* Lernformen möglich sind. Das ist zwar etwas, das mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen zunehmend thematisiert wird, indem man fragt, wie man Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit fördern kann. Aber die zentrale Frage wird zu wenig deutlich gestellt: Wie kann man kooperatives Lernen stützen, um auch zu Formen der kooperativen Reflexion zu kommen?

Herwig Stage
Berufsförderungsinstitut Wien

Ich muss zum einen sagen, dass diese Debatten, die wir hier führen, in Wirklichkeit schon seit mehr als 20 Jahren geführt werden. Das ist das, was mich immer ein

bisschen depressiv stimmt, weil es trotz bescheidener Weiterentwicklung – denn die gibt es natürlich auch – echte qualitative Sprünge nicht gibt. Wenn ich zum Beispiel den Kollegen Steinringer hier sehe, dann fällt mir ein, dass wir bereits 1976 solche Modellversuche für Bildungsfreistellung durchgeführt haben, sozialpartnerschaftlich organisiert und mit wirklicher Aufbruchstimmung. Da waren wir alle voll im Boot und wollten etwas weiter entwickeln. Und dabei war natürlich auch Reflexionsfähigkeit und politische Bildung ein Thema.

Was die Finanzierung betrifft, das muss man in aller Deutlichkeit sagen, hat sich die Situation aber bedeutend verschlechtert. Da muss ich dem Kollegen Bauer völlig Recht geben. In erster Linie finanziert die Erwachsenenbildung, mindestens die berufliche – sie verstehen schon, dass ich eine Sympathie habe für den Kollegen Filla, aber ich spreche hier interessengeleitet über die berufliche und berufsbezogene Erwachsenenbildung – die berufliche Weiterbildung also finanziert zum höchsten Teil das Arbeitsmarktservice, und wenn man dort ansetzt mit einer Streichung, dann braucht man nicht viel Fantasie um vorauszusehen, was das bedeutet. Denn das Bildungsministerium gibt für diesen Bereich nur wenig aus: Sie entschuldigen Herr Sektionschef, aber Sie wissen es ja selber, mit diesen – ich weiß nicht – 160 Millionen, da ist ja nichts in Wirklichkeit, das kann man ja fast vergessen, diesen Betrag.

Ihre Analyse, Herr Kollege [Lorenz Lassnigg], hat mir sehr gut gefallen, und ich finde, sie trifft in nahezu allen Punkten zu. Ich frage halt nur, und ich komme schon zum Ende: Wenn man forscht, wenn man die Informationen sucht, kostet das alles Geld, und wer zahlt denn das? Wenn alles zurückgeht, wer soll denn diese Mehraufwendungen finanzieren? Das heißt, da gehört über das Verbale hinaus einmal gehandelt, und da gehören entsprechende Strukturen geschaffen, da gehört koordiniert, nur dann wird vielleicht ein bisschen etwas weitergehen.

Hubert Regner

Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Weiterbildung

Ich möchte an der Herrn Stage anschließen, aber indirekt eigentlich an den Herrn Lassnigg. Zur letzten Wortmeldung von Herrn Stage, dass wir nicht streichen können bzw. unklar ist, wer das alles finanziert, kann ich nur sagen: Bitte, wir haben jetzt 30 Jahre diskutiert, aber wir haben bis heute keine aggregierten Daten, aus denen wir wirklich sinnvoll Schlussfolgerungen ableiten könnten. Das beginnt bei den Universitäten und reicht bis hin zu den anderen Bereichen. Wir haben keine Kostenrechnung, aber wir fordern immer Finanzierungsstrukturen. Und gleichzeitig beklagen wir uns. Seit 20 Jahren wissen wir das, und genau das ist das „Heiße Kartoffel“-Syndrom.

Da sitzen jetzt drei Experten am Podium, und auch an Sie gerichtet möchte ich sagen: Wir in der Provinz draussen versuchen zu motivieren, dass endlich die Wiener Zentralen solche Daten liefern. Seit zwei Jahren versuche ich das vergeblich, auch das Wirtschaftsforschungsinstitut hat sich geweigert, das zu machen. Verstehen Sie, ich kann nicht jammern, dass wir zu wenig Geld zur Verfügung haben, aber gleichzeitig fehlen uns die Datenmengen, die wir für die Analyse von Finanzierungsströmen benötigen, um zu rechtfertigen, wozu wir das Geld brauchen. Ich glaube, da ist noch einiges an Aufklärung notwendig.

Wilhelm Sommer

Landesschulrat für Oberösterreich, Berufsschulinspektor

Frau Oels, Ihre Worte waren Musik in meinen Ohren. Diese Worte sollten wir uns alle etwas mehr zu Herzen nehmen und unseren jungen Menschen weitergeben. Wir Österreicher erschauern, wenn wir nach Norden schauen, wir erschauern, wenn wir nach Westen schauen, wir werden knieweich, wenn wir in den Osten und in den Süden schauen. Wir sollten etwas selbstbewusster sein. Sie haben festgestellt, dass wir in Österreich bereits 40 Jahre gute Bildung machen und dass in der Erwachsenenbildung sehr viel passiert.

Sicher, es gehört auch manches verbessert. Wir müssten dazu aber zuerst einmal schauen, wo die Verhinderer sind, die jegliche Entwicklung stoppen. Fünf, sechs Jahre später springen sie auf einen Zug auf, der ganz sanft in Bewegung gekommen ist und fühlen sich dann häufig als große Entdecker. Österreichs Bildungssystem ist gut, aber wir müssen weiter arbeiten, da stimme ich mit Ihnen allen überein.

Peter Roland

Europaakademie Dr. Roland, Wien

Es geht mir hier einzig um eine inhaltliche Frage. Und zwar wird immer von wichtigen Basisqualifikationen in der Erwachsenenbildung und im lebensbegleitenden Lernen gesprochen. Aber ich habe bei diesen Gesprächen eines vermisst: Natürlich gehören dazu Lesen, Schreiben, Computerkenntnisse und dergleichen, aber wäre nicht in einem solchen Projekt, einem solchen Bericht, die allerwichtigste Basisqualifikation das europabezogene Wissen? Ich möchte jetzt das Ergebnis der irischen Volksabstimmung nicht irgendwie damit in Zusammenhang bringen, aber fern ist es dem ganz bestimmt nicht. Und ich glaube, als Basisqualifikation für alle europäischen Staaten gehört das zumindest endlich einmal diskutiert.

Karl Kalcsics

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung, Steiermark

Ich möchte in diesem Zusammenhang daran erinnern, was ganz am Anfang des „Memorandums“ als eigentliches Ziel des lebensbegleitenden Lernens genannt wird: Es soll sowohl die aktive Staatsbürgerschaft als auch die Beschäftigungsfähigkeit gefördert werden. Das findet nun, bei der Diskussion des „Memorandums“, zu wenig Berücksichtigung, denn es ist verführerisch, unmittelbar die sechs Botschaften zu diskutieren. Ich denke aber, dass stärkere Anstrengungen gemacht werden müssten, um dieses übergeordnete Ziel zu klären und zu verfolgen: Wie kann ich aktive Staatsbürgerschaft unterstützen und fördern, und was meint man damit? Ist das angedeutet, was man früher mit Allgemeinbildung betrieben hat? Das ist als Ergänzung sicherlich noch zu überlegen.

Felicitas Pflichter

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Ich möchte nur darauf hinweisen, das es bei den Universitäten nicht nur um Forschung geht, sondern dass die Universitäten auch einen wesentlichen Beitrag zur Erwachsenenbildung leisten. Dass die Universitätslehrgänge in der derzeitigen Fassung des österreichischen Länderberichts, wie wir bereits schriftlich angemerkt haben, nicht besonders erwähnt werden, ist schade. Ich möchte diese Lücke wenigstens hier auffüllen.

Michael Tölle

Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Abteilung Weiterbildung

Ich möchte Frau Oels etwas fragen: Es wurde ja jetzt beim Rat in Lissabon dieses Verfahren der offenen Koordinierung eingeführt. Könnten Sie sich vorstellen, dass das auch im Rahmen der Umsetzung des „Memorandums“ passieren könnte? Dass von der Kommission strategische Zielvorgaben gemacht werden, die auch quantifiziert sind, und dass dann unter Berücksichtigung der nationalen Ausgangssituation die Länder in regelmäßigen Intervallen berichten, inwieweit sie bei der Umsetzung Fortschritte erzielt und welche Maßnahmen sie ergriffen haben. Ist das denkbar?

Hans Besenböck

Austria-TV

Ich fasse es jetzt ein bisschen zusammen. Da war nämlich vieles Spannendes da, was Sie gesagt haben. Ein Punkt ist mir aufgefallen, der hat geheißen: kritisches Denken in der Erwachsenenbildung, staatsbürgerliches Bewusstsein, und damit verbunden war auch Wissen über Europa. Der zweite Punkt betrifft die Förderung kollektiver Formen der Erwachsenenbildung, und dann natürlich als Drittes das ganz zentrale Thema: Wer zahlt, und wer zahlt was? Aber auch: Wer verhindert, dass mehr gezahlt wird? Können Sie am Podium damit leben, wenn Sie auf diese drei Fragen besonders eingehen?

Fritz Bauer

Kammer für Arbeiter und Angestellte Oberösterreich

Zu den einzelnen Fragen, die Sie genannt haben, möchte ich sofort eingehen, ich möchte aber noch einen Punkt von vorhin erwähnen, der in dieser Knappheit untergegangen ist: Wir haben nichts gesagt zu den neuen Methoden und Lernformen und dass man sich vorstellt, dass IKT-gestützte Lernformen so viel effizienter sind und man dann über Bildungsfreistellung und solche Dinge nicht mehr zu reden braucht. Ich habe auch von Ihnen, Herr Dr. Steinringer, gehört, dass die Bildungsarbeit eine Arbeitgebersache ist. Ich fürchte, dass hier möglicherweise Modellvorstellungen vorliegen, dass man sich irgendwelche Datenpakete online downloadet und in gewissen Hirnregionen speichert. Bildungsarbeit ist aber immer noch Arbeit von Menschen und wird auch immer Zeit brauchen, individuell oder im Kollektiv, wo dann auch ganz andere Lernziele erreicht werden können. Ich bin über diese Ergänzung

daher sehr froh, dass wir die kollektiven Lernformen nicht vergessen dürfen, weil wir da eine ganz andere Möglichkeit des Zugangs zum Gemeinwesen, zu den regionalen Erfordernissen haben und nicht nur auf die Dimension der individuellen Beschäftigungsfähigkeit abstellen. Ich habe bei meinem Statement ja auch betont, wie wichtig uns die Dimension der Zivilgesellschaft ist.

Zur Frage: „Wo sitzen die Verhinderer für Bildungszeit und für Bildungsgeld?“ Da würde ich mir jetzt leicht tun, meine Argumente unwidersprochen auszubreiten, wo wir uns am Podium um ein Mikrofon streiten, so im Stile der alten ORF-Diskussionen. Aber ich will es jetzt nicht auf diese Ebene kommen lassen. Es geht um einen Finanzierungsmix, das ist überhaupt keine Frage. Wir dürfen aber bei diesen Überlegungen nicht übersehen, was Arbeitnehmer eigentlich in diesen Finanzierungsmix an Arbeits- und Lernzeit einbringen. In volkswirtschaftlicher Betrachtung nennt man das Opportunitätskosten. Wenn man das in diesen Bereich hineinkalkuliert, kommen wir auf gewaltige Beiträge, die die Arbeitnehmer einbringen. Das ist ein wichtiger Punkt, das auch zu sehen.

Der zweite Punkt ist: Werden wir nur auf die Kräfte des Marktes vertrauen, oder wollen wir auch eine gemeinnützige Erwachsenenbildung strukturell unterstützen, damit es auch andere Preisangebote gibt am Markt, damit es auch Qualitätszuwächse gibt und damit es auch gestützte Preise gibt. Das ist eine wesentliche politische Frage. Für mich ist die Antwort klar: wir brauchen eine gemeinnützige Grundversorgung mit Erwachsenenbildung, denn es kann nicht sein, dass alles nur der Markt macht. Wir werden aber beides brauchen, d.h. wir werden sehr viel Markt brauchen, und wir werden auch sehr viel an individueller Förderung brauchen.

Die Modelle, die zum Teil im Bereich der individuellen Förderung laufen, sind meines Erachtens viel versprechend. Wir haben in Oberösterreich mit dem Bildungskonto etwas entwickelt, das jetzt seit fünf, sechs Jahren erfolgreich verläuft, und wir sind jetzt, im heurigen Jahr, bei einem Zuschuss des Landes Oberösterreich von 92 Millionen Schilling angelangt. Das ist an sich keine Kleinigkeit, und vor allem kann man das auch recht gut steuern, weil wir für verschiedene Zwecke besondere Förderungen gewähren. Und es gibt immer auch Beiträge von Betroffenen.

Wir haben weiters im Wirtschaftsförderungsprogramm Modelle, wo auch Unternehmen beteiligt werden. Hier gibt es Stiftungsmodelle, Inplacement-Stiftungen usw., wo gerade dann, wenn Unternehmungen massiv interessiert sind, entsprechende Handlungsmöglichkeiten gegeben sind. Sie haben es ja angedeutet, Herr Dr. Steininger, dass Sie sich auch solche Modelle vorstellen können, wo Unternehmungen sich auch finanziell beteiligen.

Verhinderer gibt es nur dort, denke ich, wo kategorisch gesagt wird, dass nicht darüber diskutiert werden soll. Das, was wir jetzt beginnen mit diesem Dialog über lebensbegleitendes Lernen in Österreich, sollte aber dazu führen, dass wir gewisse Tabus brechen in der Diskussion, vor allem aber im Handeln. Ich habe kein Verständnis für Depression angesichts dessen, dass nichts weitergeht, aber ich nehme zur Kenntnis, dass man es so einschätzt. Wir brauchen jetzt nicht Depressionen, wir brauchen Aufbruchstimmung, damit wir in diesen Zielen weiterkommen.

Johann Steinringer
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Ich möchte mich wirklich nur auf einige Punkte konzentrieren. Zunächst einmal die Voraussetzung jeder weiteren Diskussion: Tatsache ist, dass wir heute in Österreich ca. 2500 Weiterbildungsanbieter haben. Das soll man nicht übersehen, dass hier ein riesiges Volumen da ist, von dem wir eigentlich nichts wissen.

Zweitens: Das Volumen der innerbetrieblichen Bildung, die keine üblichen Formen wie, „wenn alle schweigen und einer spricht, so nennt man dieses Unterricht“ hat, sondern ein beiläufiges Lernen innerhalb der Betriebe ermöglicht, zeigt sich in der Prosperität unserer Wirtschaft, der Exportfähigkeit und so weiter. Denn das ist nicht mit schlecht qualifizierten Menschen zu machen, sondern das ist nur mit Menschen zu machen, die in den Betrieben lernen. Wir haben vom Volumen dieses Lernens aber keine Ahnung, weder zahlenmäßig noch finanziell.

Und deswegen Punkt drei - jetzt möchte ich es überspitzen - halte ich es als gelernter Pädagoge für einen nicht gerechtfertigten Vorhalt, wenn gesagt wird, dass wir, wenn wir miteinander arbeiten, nichts lernen würden und auch nicht kritisch wären. Das würde bedeuten, dass Lernorte nur dort sind, wo Lehrer angestellt werden, und nicht dort, wo kooperiert wird. Es wäre mein Wunsch, wenn das ein Anstoß zu einer neuen Diskussion über die Frage des „Lernen Lernens“ wäre, die wir nur integrativ behandeln können.

Was die Universitäten betrifft bzw. die Lehrgänge universitären Charakters, so sehe ich diesen Bereich als eine Hoffnungsform des Weiterlernens, weshalb ich Ihre [Felicitas Pflichters] Wortmeldung unterstütze, dass es hier sehr viel gibt, auch im postsekundären Bereich. Und schlussendlich: Es gibt einen Berufsbildungsbericht, der bisher alle zwei Jahre gelegt worden ist, und, wie ich höre, nun eigentlich nicht mehr gelegt werden soll. Wir sollten aber eigentlich im eigenen Land mit Maßnahmen beginnen, und diese Ergebnisse sollten wir dann zur EU tragen, das wäre mein Vorschlag. Es würde nicht schaden, in Österreich einen ordentlichen Berufsbildungsbericht zu erstellen, der dann auch die Forschung wieder anregen würde. Hier würden Kooperationen wie beispielsweise zwischen dem Institut für höhere Studien und dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft sicher zu entsprechenden Leistungen im Stande sein.

Martin Haidinger
ORF, Ö1 Wissenschaftsredaktion

Um Gottes Willen, Herr Direktor aus der Steiermark, entschuldigen Sie, abgesehen davon, dass Anwesende immer ausgenommen sind: der „verkorkste Studienrat“ war - so wie das ganze Beispiel mit dem „hinter eine Schulbank zwingen“ - ja eher als Bild dieses stereotypen Klischees zu verstehen. Ich leiste hiermit Abbitte, ich kenne sehr viele nicht verkorkste Studienräte, sogar Oberstudienräte, es ist die Mehrheit.

Nun aber zur Reflexionsfähigkeit als Bestandteil lebenslangen Lernens, denn das bringt uns zu einem anderen Aspekt, den ich nur erwähnen will, nämlich der Nützlichkeit. Es ist ja auch davon gesprochen worden, dass alles nur auf die Wirtschaft hin bezogen wird. Ich entnehme dem, dass die Diskrepanz zwischen Bildung und

Ausbildung, also die Frage nach Überschneidungen und Abgrenzungen noch immer nicht ganz entschieden ist. Was ist Bildung, was ist Ausbildung? Ist Bildung ein Wert an sich? Soll sie, muss sie, kann sie Bestandteil einer effektiven Erwachsenenbildung sein? Ich meine, ja!

Der Beitrag der Universitäten wurde angesprochen. Die Universitäten sind nicht Ausbildungsstätten für Twens, sondern sie sind Bildungsinstitutionen, und im Gedanken der alten „Universitas“ kommt das ja auch zum Ausdruck, dass die Universität aus allen Altersgruppen bestehen soll. Daher sind die Universitäten aus der Erwachsenenbildung nicht weg zu denken.

Natürlich, Sie [Wilhelm Filla] haben schon Recht: Reflexionsfähigkeit muss auch ein Bestandteil der politischen Bildung, so ferne sie existiert, sein. Nur, wenn wir schon von den Erfahrungen der letzten 30 Jahre reden, sollten wir daraus auch einige Lehren ziehen. Es wäre naiv anzunehmen, dass sich jetzt das politische Bewusstsein bis hin zum Abstimmungsverhalten in gewissen Fragen durch Unterricht beeinflussen lassen kann. Das heißt also, diese Reflexionsfähigkeit muss auf Information beruhen und nicht auf Tendenzunterricht, das muss man schon einmal sagen.

Lorenz Lassnigg
Institut für Höhere Studien

Ich werde mich nach den drei Punkten halten. Der erste betrifft die Frage des kritischen Denkens, die Kritik an der wirtschaftlichen Orientierung. Ich habe mir überlegt, ob ich diesen Aspekt einbringe in mein Statement, habe das dann aber aus Zeitgründen gestrichen. Ich möchte sagen, dass mich das gegenseitige Auspielen dieser beiden Bereiche stört. Es hat einen Artikel gegeben von Ricardo Petrella, in dem er die Politik der Europäischen Union in dieser Hinsicht kritisiert und in Anspielung auf das englische System der „University for industry“ – ein virtuelles Netzwerk für die Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens, das von der Konstruktion her sehr gut ausschaut, die Frage ist nur, ob es so gut funktioniert – eine „University for the public good“ als Alternative fordert. Und ich glaube, er hat Recht. Ich sehe eigentlich nicht, wenn man das „Memorandum“ als Basis für die Diskussion nimmt, warum das ausgeschlossen sein sollte. Die Frage ist in einem gewissen Sinn aber, wer die Initiative übernimmt, um so etwas aufzubauen. Aus meiner Sicht gibt es da jedenfalls sehr viele Ansatzpunkte, von denen her sich sogar eine Notwendigkeit dafür ergibt.

Zu den kollektiven Lernformen: Ein wesentlicher Punkt im „Memorandum“ ist die Frage der methodischen Innovationen, andererseits geht es aber auch um die Frage, wie man das schulische Lernen näher zu den Erfahrungskontexten bringen kann. Natürlich ist es so, dass es in den Arbeitsprozessen Lernerfahrungen gibt und auch Reflexionsprozesse und dass das auch gefördert wird. Wenn man aber die Diskussionen in Österreich zum Beispiel zur Lehrlingsausbildung betrachtet, nämlich auf welchem Niveau sich das abspielt, dann muss man daran zweifeln, dass hier wirklich initiativ in Richtung einer Entwicklung von lernenden Organisationen gearbeitet wird.

Zum dritten Punkt: Wer zahlt was, wie kommen wir dazu, hier einen sinnvollen Mix aufzubauen? Da scheint mir die entscheidende Frage zu sein. Was brauchen wir,

wie viel brauchen wir? Ich glaube, eine Diskussion darüber, wer was zahlt, hat eigentlich keine Grundlage, wenn man nicht weiß, wie viel man braucht. Einstweilen bleibt das einfach zu unverbindlich, *was* man überhaupt braucht. Es gibt in Österreich auf der einen Seite die Position, dass man sagt: Okay, der größte Teil wird über den Markt gemacht, denn heutzutage glaubt man in vielen Bereichen, dass der Markt ausreichend funktioniert. Und auf der andern Seite werden bestimmte Bedürfnisse aufgelistet, so zum Beispiel im Rahmen der Beschäftigungspolitik, wo gesagt wird, dass die Weiterbildungsbeteiligung der Unqualifizierten und der Mittelqualifizierten gehoben werden soll. Und da werden dann sogar die Raten angegeben, aber sonst nichts! Was kostet das, wie viel sind das, was muss man dafür tun: Das sind die Fragen, die trotzdem offen bleiben.

Monika Oels

Internationale Sachverständige / Europäische Kommission

Ich fange mit der Frage an, die mir direkt gestellt wurde, nämlich der Frage der offenen Koordinierung. Sie wissen ja, dass die EU-Kommission im Bereich der Bildung nicht die Rechte hat, über die sie in anderen Bereichen wie der Beschäftigungspolitik, der Sozialpolitik und der Wirtschaftspolitik verfügt. Deswegen ist natürlich gerade in solchen Bereichen, wo die rechtliche Grundlage so schwach ist, diese Methode besonders wirksam. Seit Lissabon soll die Methode der offenen Koordinierung daher ausgelotet werden, erprobt werden, eben durchaus auch im Bildungsbereich. Man kann sagen, das hat den Vorteil, dass da welche vorangehen können: Da ist Raum für Visionäre. Das können alle Regierungen sein, das können einzelne Personen sein. Da wird ein neuer Raum geschaffen, um Dinge entstehen zu lassen, die in Räumen, wo es nur um Macht geht, um Hierarchien nicht entstehen könnten. Europa braucht solche visionären Räume.

Aber auch so ein Raum wie dieser hier ist ein visionärer Raum, wo in offener Kooperation nach guten Lösungen für ganz Europa gesucht wird. Sie erörtern Modelle für Ihr eigenes Land, aber Sie überlegen auch, was Sie anderen Europäern vorschlagen können. Insofern ist das eine Methode, die mich sehr begeistert. Auch im Innenleben der Kommission wird so gearbeitet, das kann ich Ihnen versichern. Man merkt, dass da eine große Offenheit innerhalb der Mitarbeiter, der Kollegen herrscht, die nicht nur auf Anordnungen reagiert. Sondern da gibt es dieses Diskussionsklima, wo genau solche Fragen, wie sie heute diskutiert werden, eingebracht werden.

Dann zur Frage der Verbindlichkeit: Es ist ja schön, nette Ideen zu haben, aber Sie haben die Frage der Verbindlichkeit zu Recht angesprochen. Es sollte vielleicht noch einmal stärker betrachtet werden, was in den nationalen Aktionsplänen schon drinnen steht für den Bereich Beschäftigung, für den Bereich Soziales. Ich weiß, dass die einzelnen Länder da schon relativ weit sind, und dass in diesem Bereich auch regelmäßig Fortschritte erzielt werden. Zudem gibt es ja von der UNESCO die Initiative „Education for All“. Da sind auch Empfehlungen ausgesprochen worden, dass alle Länder der Welt Pläne erstellen sollen, wie die Grundbildung für alle verbessert werden kann. Ich nehme an, dass auch in Österreich daran gearbeitet wird, einen solchen nationalen Aktionsplan zu entwickeln. Es geht darum, die Quote der Men-

schen, die keine Basic Skills in der Bedeutung eines minimalen Schulabschlusses haben, deutlich zu reduzieren, und zwar in Zehnjahresplänen. Da ist also auch noch einmal etwas parallel im Gange. Man sollte daher sehen, dass Verbindlichkeit, die in anderen Bereichen schon geschaffen wird - und wo sich zum Teil wichtige Unterabschnitte mit Bildung befassen – in die gegenwärtigen Anstrengungen im Bildungsbereich übernommen werden und die verschiedenen Ansätze zusammengeführt werden.

Generell ist der Dialog etwas, was wir brauchen. Die Fähigkeit der Bürger, Fragen zu stellen, Hintergrundwissen zu haben, die richtigen Fragen stellen zu können, wie Ihre Frau Bildungsministerin das auch sagt, so etwas muss dann auch zum Bildungskanon gehören. Da kann man nicht sagen, es ist mit der Schule alles erledigt. Wir haben jetzt gerade in Göteborg gesehen, dass die jungen Leute, die dort auf die Straße gegangen sind, einen kritischen Dialog mit der Kommission haben wollten. Da waren auch 20.000 einfach friedlich dabei. Die haben die Kommission herausgefordert und haben gesagt: „Wir haben in der Schule so etwas eben nicht gelernt. Was hören wir in der Grundschule über Globalisierung, über die Folgen der Globalisierung?“ Man muss bei Basic Skills eben auch nachdenken über Sachen wie „financial literacy“ oder die Bausteine der Globalisierung, d.h. über die Dinge, wo es Entwicklungsbedarf gibt in Europa und wo es sich lohnt, sich dran zu setzen.

Ebenso würde es sich im Bereich ökonomischer Forschung lohnen, die Finanzierungsfrage noch einmal ganz anders zu stellen. Wir haben in der Europäischen Kommission mehr Geld im Bereich Forschung als im Bereich Bildung, das sollten Sie wissen. Die „DG Research“ ist eine der reichsten Kommissionsabteilungen. Dort lohnt es sich hinzugehen mit guten Ideen für die Forschung auch im Bildungsbereich und die Forschung über Interkulturalität. Die Weltbank hat zusammen mit dem internationalen Währungsfond auf der Dakar-Konferenz 2000 den Entwicklungsländern gesagt - und das gilt für Europa, denke ich, eben auch: Es geht nicht nur darum, den Zahlungskräftigen einen Weiterbildungsmarkt zur Verfügung zu stellen, denn das wird keine Entwicklungsschübe in den Ländern bringen, wenn wir nur die erreichen, die wir immer schon hatten. Sondern man muss Begrifflichkeiten entwickeln, man muss Methoden entwickeln, damit man Umschichtungen und Neuansätze auch messen kann. D.h. man definiert den Begriff „ökonomische Investitionen“ neu: Ökonomische Investitionen sind auch solche, mit denen man den Menschen die Freiheit gibt, sich zu bilden, und zwar auch nach ihren eigenen Wünschen; dass man die Bürger als das eigentliche Potenzial Europas betrachtet. Da fehlt es an Forschung, da haben Sie Recht, das ist ein Blindflug im Nebel, und es wäre sinnvoll, wenn da Anträge vielleicht von Konsortien kommen, um die ökonomische Wissenschaft noch einmal zu erweitern und in der Bildungsökonomie neue Begrifflichkeiten zu entfalten.

Im Umweltbereich, den ich in den letzten Jahren beobachtet habe, ist es auf interessante Weise passiert, dass man gefragt hat: Was kostet das, wenn Sie jetzt nicht mehr in den Wald gehen können, wenn der Wald wegen des sauren Regens nicht mehr vorhanden ist? Der Eintritt in den Wald, was hätten Sie dafür bezahlt? Und dann fängt man an, solche virtuellen Kalkulationen aufzubauen. Genau da müssen wir dran, das ist noch ein unbeschriebenes Feld, und da brauchen wir eine vereinte Anstrengung. Die Leute müssen erfahren, dass das eine Dienstleistung ist, und

vielleicht sind sie dann auch in einem neuen Sinne Investoren, denn dann ist jeder einzelne Bürger ein Investor, der Geld investiert in seine Kompetenz, die dann auch die Kompetenz der Gesellschaft ist. Man kann also auch ganz anders an die Finanzierungsthematik herangehen, das neu betrachten. Und es würde mich freuen, wenn diese Herausforderung angenommen werden könnte.

Arbeitskreis 1: Neue Basisqualifikationen

Erich Svecnik
Zentrum für Schulentwicklung Graz

Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen

Internationale Bemühungen zu einer Annäherung zwischen wissenschaftlichen Konzepten und gesellschaftlich-politischem Konsens
(DeSeCo - Definition and Selection of Competencies)
Kurzfassung des Referates

Das Projekt DeSeCo

Seit vielen Jahren werden schon Indikatoren für das Bildungswesen zum Zweck internationaler Vergleiche erhoben. Eine der insbesondere bei Indikatoren bezüglich Schülerkenntnissen immer wieder auftretenden Fragestellungen ist jene nach der Art der Fähigkeiten oder der Kenntnisse, die erfasst werden sollen. In der Tat scheint bei dieser Auswahl eine gewisse Konzeptlosigkeit zu herrschen und die Indikatoren werden vor allem für jene Schülervariablen erhoben,

- (a) die methodisch relativ leicht zu operationalisieren, d.h. zu messen sind,
- (b) für die bereits entsprechende Erhebungsinstrumente zur Verfügung stehen und
- (c) über die international Konsens hergestellt werden kann.

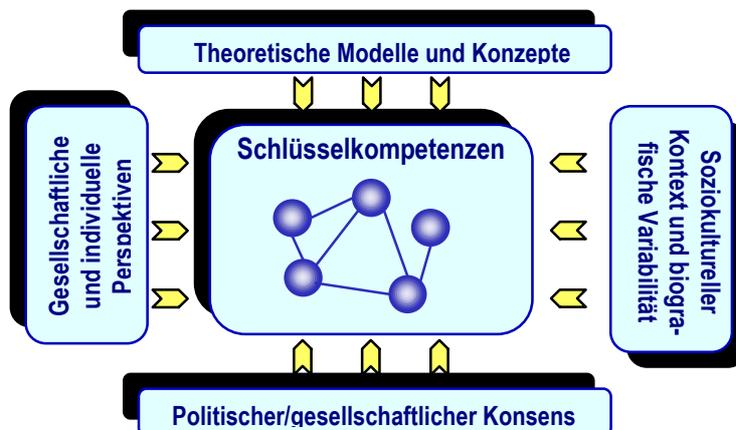
Aus dieser Situation wurde Ende der 90er-Jahre im Rahmen des OECD-Bildungsindikatorenprojekts unter der Führung des Schweizer Bundesamtes für Statistik das Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) initiiert. Die Grundidee des DeSeCo-Projekts ist nun gewissermaßen eine Umkehr des bisherigen Zugangs von der Orientierung an pragmatischen Kriterien hin zu einer Entwicklung eines Rahmenkonzepts, in dem festgehalten ist, welche Kompetenzen so bedeutsam sind, dass dafür längerfristig Indikatoren gebildet werden sollen. Das innovative Element von DeSeCo besteht also darin, dass versucht wird, weit gehenden gesellschaftlichen Konsens darüber herzustellen, welche Kompetenzen in Zukunft für eine erfolgreiche Teilnahme an modernen Gesellschaften erforderlich sein werden, wobei die Frage nach der Operationalisierung noch nicht in diese Überlegungen einbezogen wird, weil sie eventuell den Blick auf wichtige Kompetenzen verstellen würde.

Demnach gelten für das DeSeCo-Projekt drei Zielsetzungen:

- ◆ *Theoretische Untermauerung von Schlüsselkompetenzen*
Schlüsselkompetenzen sind in dieser Definition jene Kenntnisse und Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen, ein insgesamt erfolgreiches und verantwortungsvolles Leben zu führen sowie gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zu begegnen. Ein Ziel des Projekts ist es, durch interdisziplinäre theoretische Überlegungen und einen breiten gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozess derartige Kompetenzen zu identifizieren.
- ◆ *Bezugsrahmen für die Indikatorenentwicklung und die Interpretation empirischer Daten*
Um eine genauere Interpretation empirischer Daten zur Definition von Indikatoren vor allem auch im Hinblick auf die Gültigkeit und Relevanz zu liefern, soll im DeSeCo-Projekt eine theoretische Grundlage geschaffen werden, die auch Hilfestellungen für die Auswahl zukünftiger Indikatoren leisten kann.
- ◆ *Iterativer Prozess zwischen konzeptueller und empirischer Arbeit*
Vor allem in Verbindung mit den INES-Programm (Indicators for Educational Systems) der OECD, soweit Kenntnisse und Fähigkeiten betroffen sind, soll ein iterativer Prozess zwischen den Datenerhebungen und deren theoretischer Fundierung in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden.

Mit diesen Zielsetzungen stellt das Programm DeSeCo in seiner Gesamtheit doch einen bedeutsamen Beitrag dar, den Kreislauf der inflationären Verwendung des Begriffsbereichs Schlüsselqualifikationen und ähnlicher zu durchbrechen. Dabei ist aber auch festzuhalten, dass die Frage der Identifikation von Schlüsselkompetenzen keinesfalls eine hauptsächlich wissenschaftliche darstellt, sondern in einem konzeptuellen Spannungsfeld steht, in dem Gesellschaft und Politik eine entscheidende Rolle spielen.

Spannungsfeld der Schlüsselkompetenzen



Da gibt es zum Einen ein zu Grunde liegendes Bild der Gesellschaft - die gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven, die einen Einfluss auf die Auswahl von Kompetenzen haben. Selbstverständlich leisten auch unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen ihren Beitrag, indem sie theoretische Modelle und Konzepte vorschlagen. Als dritter Aspekt ist zu berücksichtigen, dass sich die Bedeutung einzelner Kompetenzen auch mit dem soziokulturellen Kontext und der biografischer Variabilität ändern kann, also Kultur, Geschlecht, Alter, Beruf und Ähnliches eine Rolle spielen. Der letzte und möglicherweise bedeutsamste Aspekt ist schließlich der politische und gesellschaftliche Konsens, der für eine breite Akzeptanz der Schlüsselkompetenzen herzustellen ist.

Bisher erfolgten die Aktivitäten im Rahmen von DeSeCo auf internationaler Ebene, wobei folgende konkreten Schritte gesetzt wurden:

- ◆ Analyse bisheriger OECD-Projekte im Zusammenhang mit Kompetenzen: Fragestellung war vor allem die Bedeutung und Definition von Kompetenzen in bisher bereits durchgeführten internationalen Vergleichsstudien.
- ◆ Analyse theoretischer Konzepte von „Kompetenz“: Die verschiedenartigen Definitionen und Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ in der wissenschaftlichen Literatur wurden eingehend betrachtet und eine Empfehlung für das DeSeCo Projekt erarbeitet.
- ◆ Expertenpapiere zu Schlüsselkompetenzen aus unterschiedlichen Disziplinen: Vertreter folgender Wissenschaftsdisziplinen wurden ersucht, eine Aufstellung und Begründung der aus ihrer Sicht wichtigsten Kompetenzen zu liefern:
 - Philosophie
 - Anthropologie
 - Psychologie
 - Wirtschaftswissenschaften
 - Soziologie
- ◆ Kommentationsprozess: Die eingeholten interdisziplinären Expertisen wurden an verschiedene relevante gesellschaftliche Gruppierungen mit der Bitte um schriftliche Kommentierung übermittelt. Darunter befanden sich Gewerkschaften, Industriellenvereinigungen, internationale Organisationen, Bildungsexperten usw.
- ◆ Internationale Konferenz in Neuchâtel (Okt. 1999): Die Expertisen und Ergebnisse des Kommentationsprozesses wurden auf einem internationalen Symposium diskutiert.
- ◆ Country Contribution Process, bei dem in den teilnehmenden Staaten intensivierte nationale Diskussionen und das Verfassen von Berichten über politische und gesellschaftliche Sichtweisen vorgesehen sind, deren Ergebnisse als Input für das internationale Projekt dienen sollen. In Österreich wurde eine DeSeCo-Arbeitsgruppe eingerichtet, die den nationalen Country Contribution Process steuert und einen Workshop zum Thema „Grundkompetenzen“ veranstaltet hat, in dem verschiedene in diesem Bereich angesiedelte Projekte zusammengeführt wurden. Weiters wurde ein Länderbericht über den aktuellen Diskussionsstand über Kompetenzen in Auftrag gegeben. Dabei werden Positionen verschiedener gesellschaftlich relevanter Gruppierungen zusammengefasst.

Das Konzept von Kompetenz bzw. Schlüsselkompetenz

Für das Projekt ist es wichtig, ein gemeinsames Konzept zu entwickeln, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Da dieser Begriff in der wissenschaftlichen Literatur so vielgestaltig und mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird, dass es keine allgemein akzeptierte Definition gibt, wurde ein pragmatischer Zugang gewählt und folgende Elemente erarbeitet:

- ◆ *Kompetenzen sind weiter gefasst als Wissen und Fähigkeiten.*
Es geht auch um Strategien, Motivation und Einstellungen, nicht nur im kognitiven Sinne, sondern auch soziale und ethische Aspekte spielen eine Rolle.
- ◆ *Kompetenzen sind erlernbar.*
Dieser Aspekt ist vor allem für die Indikatorenentwicklung von Bedeutung, da der Beitrag des Bildungssystems zur individuellen Entwicklung von Kompetenzen erfasst werden soll. Vergleiche von angeborenen Fähigkeiten hätten in diesem Sinn keinen Aussagewert.

Diese allgemeinen Eigenschaften von Kompetenzen sind um folgende normative Aspekte von Schlüsselkompetenzen zu erweitern:

- ◆ *Schlüsselkompetenzen eröffnen dem Individuum die Möglichkeit zu einer guten und erfolgreichen Lebensführung.*
Dabei geht es nicht nur um Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt und Steigerung der Produktivität, oft als Employability bezeichnet, sondern um eine ganzheitliche Sicht, in der auch das persönlich zufrieden stellende Leben und die aktive Beteiligung am öffentlichen Leben eine große Rolle spielen.
- ◆ *Schlüsselkompetenzen sind vereinbar mit Menschenrechten und demokratischen Werten.*
Darin enthalten ist zu allererst der Respekt vor Gesetzen und den Rechten anderer. Auch das grundsätzliche Bekenntnis zu einer modernen demokratischen Gesellschaft spielt eine Rolle, aber auch das Lernen als Menschenrecht und lebenslange Herausforderung. Von Bedeutung ist auch der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit, d.h. dass Schlüsselkompetenzen nicht nur einer Elite zugute kommen sollen.
- ◆ *Schlüsselkompetenzen sind vereinbar mit sozialer und individueller Diversität.*
Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass grundlegende Kompetenzen unabhängig von Kultur und Lebensstil benötigt werden, deren Ausformung ev. variieren kann (z.B. sind alle Menschen in irgendeiner Form eingebettet in - teilweise völlig unterschiedliche - Gemeinschaften und benötigen daher soziale Kompetenz in unterschiedlichen Ausformungen).

In konzeptueller Hinsicht zeichnen sich Schlüsselkompetenzen in der Definition des DeSeCo-Projekts durch vier Elemente aus, deren gemeinsame Bedeutung beinhaltet, dass Schlüsselkompetenzen in vielerlei Kontexten der menschlichen Existenz nutzbar und sinnvoll sind:

1. *Multifunktionalität*

Schlüsselkompetenzen helfen, komplexe und unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen. Sie dienen der Erreichung verschiedenartiger Ziele und ermöglichen es dem Individuum, mehrere Problemstellungen in unterschiedlichen Kontexten zu lösen.

2. *Transversalität über verschiedene Lebensbereiche*

Schlüsselkompetenzen haben ihre Bedeutung und ihren Nutzen übergreifend für verschiedene Lebensbereiche der menschlichen Existenz. Sie sind einsetzbar und relevant für Schule, Beruf, politische Partizipation, zwischenmenschliche Beziehungen etc.

3. *Mentale Komplexität*

Schlüsselkompetenzen spannen sich über Abstraktion und Selbstreflexion zu aktivem und reflektierendem Agieren. Das kann beispielsweise im beruflichen Kontext bedeuten, initiativ zu sein, sich selbst zu beurteilen und zu korrigieren. Im gesellschaftlichen Kontext könnte es bedeuten, kritisch zu denken, nicht nur in Kategorien von wahr und falsch, sondern auch in Zwischentönen zu denken, sowie über Werthaltungen zu reflektieren.

4. *Multidimensionalität*

Schlüsselkompetenzen sind nicht einfache Fähigkeiten und Kenntnisse, sondern sie sind zusammengesetzt aus analytischen Fähigkeiten, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit usw.

Als Zwischenergebnis der Diskussionsprozesse und internationalen Konsultationen des bisherigen Projektverlaufs konnten die folgende drei so genannten „generischen Schlüsselkompetenzen“ identifiziert werden:

- ◆ autonomes und bewusst-reflektiertes Handeln
- ◆ interaktives Nutzen von Werkzeugen
- ◆ Eingliedern in sozial heterogene Gruppen

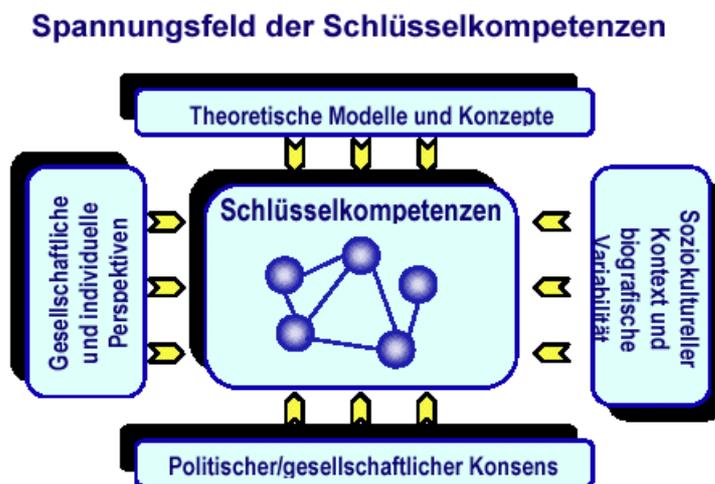
Diese Schlüsselkompetenzen können derzeit gleichermaßen als kleinster gemeinsamer Nenner gelten. Im Rahmen des laufenden Country Contribution Process und der nachfolgenden weiteren Diskussionen auf internationaler Ebene, unter anderem bei einem weiteren Symposium, werden diese noch in ihrer Bedeutung zu präzisieren sein.

Monika Thum-Kraft
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Arbeitskreis 1: Kurzbericht

Dieser Arbeitskreis, mit 15 Experten aus unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen (Erstausbildung, weiterführende formale Ausbildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung) setzte sich mit der Botschaft 1 „Neue Basisqualifikationen für alle“ des Memorandums über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission auseinander.

Als Impuls für die Diskussion referierte Mag. Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung-Graz, Leiter des Projektes DeSeCo – Definition an Selection of Competencies) das Spannungsfeld, in dem Schlüsselkompetenzen zu sehen sind.



Ein wichtiges Ziel des Projektes DeSeCo ist es eine allgemein akzeptierte Definition von Kompetenzen (Basisqualifikationen) zu finden. Durch die Vielgestaltigkeit der Bedeutungen hat Svecnik einen pragmatischen Zugang gewählt und folgende Elemente und normative Aspekte erarbeitet:

Konzept von (Schlüssel)Kompetenz:

- weiter gefasst als Wissen und Fähigkeiten
- erlernbar

Normative Aspekte:

- *eröffnen Möglichkeit zu erfolgreicher Lebensführung*
- *vereinbar mit Menschenrechten und demokratischen Werten*
- *vereinbar mit sozialer und individueller Diversität*

Dieser Zugang zu Basisqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen zeigt deutlich, dass Basisqualifikationen in vielerlei Kontexten der menschlichen Existenz nutzbar und notwendig sind und sein müssen. Eine Beschränkung auf die „Employability“ wäre zu eng. Dieser Meinung schloss sich auch die Expertenrunde an.

Unter dieser Prämisse und internationalen Konsultationen wurden drei „generische Schlüsselkompetenzen“ identifiziert.

Schlüsselkompetenzen (Minimalkonsens)

- **autonomes und bewusst-reflektiertes Handeln**
- **interaktives Nutzen von Werkzeugen
(Sprache, Wissen, Technologien)**
- **Eingliedern in sozial heterogene Gruppen**

Im Anschluss an dieses Impulsreferat entspann sich eine rege Diskussion. Im Zentrum standen die „Vier W“:

Die 4 W:

Was sind Schlüsselkompetenzen?

Wer ist verantwortlich?

Wie werden sie gelernt/gefördert?

Womit werden sie beurteilt?

Was versteht die Gruppe unter Basisqualifikationen/ Schlüsselkompetenzen?

Bevor die Diskussion in die „Neuen Basisqualifikationen“ einstieg, wurde versucht, den Begriff für die Gruppe nochmals zu definieren:

Die Arbeitsgruppe einigte sich auf die *klassische Einteilung* – Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz.

Es wurde darauf Wert gelegt, dass die „neuen“ Basisqualifikationen (Fremdsprachen, IT-Kompetenz, soziale Kompetenzen usw.) nur *zusammen* mit den „alten“ Basisqualifikationen (Lesen, Schreiben, Rechnen usw.) das Gesamtziel – nämlich eine erfolgreiche Lebensführung – erreichen.

Die Gruppe kam auch zum Schluss, dass allgemein gültige *Standards* für neue Basisqualifikationen nur sehr schwer zu formulieren sind; so versteht ein Kleinbetrieb z.B. unter „Unternehmergeist“ anderes als ein internationaler Konzern.

Die *veränderten Lebensbedingungen* verlangen permanent nach neuen Basisqualifikationen; so ist z.B. das Leben des Einzelnen heute nicht mehr durch so viele Richtlinien von außen her gesteuert, sondern verläuft mehr nach dem Modell der Selbstregulierung, was wiederum die Qualifikation der „Selbstmotivation“ notwendig macht.

Das Ziel – die aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft – zu erreichen, ist *ein Prozess*: beginnend mit der individuellen Zielsetzung, Festlegung einer Strategie zur Zielerreichung, Erzeugung eines qualitativen Produktes (z.B. Abschluss einer Ausbildung, Kurses etc.) und der Kontrolle der Zielerreichung. Dazu notwendig ist stets ein „Bündel“ von Basisqualifikationen.

Wer ist verantwortlich für das Lehren und Lernen von neuen Basisqualifikationen?

Die Lehrpläne der Schulen sind z.T. überfrachtet; daher ist es sicher auch eine Aufgabe von Schulen und Hochschulen, innerhalb der formalen Ausbildungsgänge Basisqualifikationen zu vermitteln, aber es ist nicht ausschließlich deren Aufgabe.

Ebenso sind die anderen Akteure des lebenslangen Lernens gefordert, wie Eltern, Medien, Vereine, Weiterbildungsinstitutionen, Unternehmen, öffentliche Institutionen etc. Informelles Lernen spielt hier eine große Rolle.

Nicht zu letzt ist jeder Einzelne für sich selbst verantwortlich am kontinuierlichen Prozess des lebenslangen Lernens teilzunehmen.

Wie werden Basisqualifikationen gelernt bzw. gefördert?

Zuerst wurde die Frage thematisiert, ob Basisqualifikationen überhaupt gelernt oder nur gefördert oder aktualisiert werden können.

Man einigte sich darauf, dass einige Basisqualifikationen (soziale Fähigkeiten) bereits grundgelegt sind, bevor ein Mensch ins Regelschulwesen eintritt. D.h. dort können diese Qualifikationen gefördert werden.

Andere neue Basisqualifikationen (Fremdsprachen, IT-Kenntnisse) können in Ausbildungsinstitutionen gelernt werden, müssen aber im Sinne des lebenslangen Lernens aktualisiert werden.

Einig war sich die Gruppe auch, dass Basisqualifikationen nicht „per se“ gelernt/gefördert werden können, sondern nur an konkreten Inhalten. Hierzu einige konkrete Beispiele: Gruppenarbeiten, Fragen lernen, Fehler zulassen, Reflexion der Gruppenarbeit, lernendes Unternehmen, kooperatives Lernen.

Womit können Basisqualifikationen überprüft werden?

Mit den klassischen Wissenstests (Prüfungen) sind Basisqualifikationen nur unzureichend zu beurteilen. Versuche in Richtung einer Quantifizierung von „Kenntnissen von Basisqualifikationen“ sind die Assessment-Methoden, Projektarbeiten, Beobachtungen etc. Ziel all dieser Methoden ist es festzustellen, was ein Mensch *kann* und nicht was er/sie *gelernt* hat.

In diesem Zusammenhang wurde geäußert, dass in Österreich bereits sehr viele Aktivitäten für formelles und informelles lebenslanges Lernen existieren, eine Systematik aber noch in manchen Bereichen fehlt. Diese ist immer dann notwendig, wenn die Analyse von neuen Herausforderungen ein Erlernen, Fördern oder Aktualisieren von Qualifikationen als notwendig erkennt.

Weiters wurde das Fehlen von Verzahnungselementen in manchen Bereichen zwischen Erst- und Weiterbildung geortet.

Fazit:

**Lebensbegleitendes Lernen beginnt bei Geburt,
setzt sich weiter in der Erstausbildung, Weiterbildung
bis zum letzten Atemzug.**

Die Arbeitsgruppe sah das Ziel des lebenslangen Lernen letztlich in einer systemischen Menschenbildung. Alles andere ist nur Defizitbehebung.

Mitglieder des Arbeitskreises 1:

Mag. Erich Huber

Wirtschaftskammer Wien

Mag. Roland Hutyra

Forum Katholischer Erwachsenenbildung

Heidi Jütte

Osterreichischer Familienbund

Sektionschef Dr. Wilhelm Koprivnikar

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit

Dir. Mag. Paul Kral

Pädagogisches Institut der Stadt Wien

Kurt Kremzar

Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien, Abt. Schul- u. Hochschulpolitik

Fachinspektorin Mag. Macher-Meyenburg

Landesschulrat für Kärnten

Dr. Friedrich Moshammer

Arbeitsmarktservice Österreich

Oberst d.G. Karl Pichlkastner

Theresianische Militärakademie

Berufsschulinspektor Wilhelm Sommer

Landesschulrat für Oberösterreich

Dr. Anna Steiner

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. I/6 (Internationales)

Prof. Dr. Wilhelm Urferer

Bundes- Handelsakademie Braunau

Dr. Werner Zirngast

Stadtschulrat für Wien

Leitung und Moderation:

Dr. Monika Thum-Kraft

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Impulsreferat:

Mag. Erich Svecnik

Zentrum für Schulentwicklung Graz

Arbeitskreis 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen

Lorenz Lassnigg
Institut für Höhere Studien

Finanzierungsgrundlagen und Strategien

1.

Im „Länderbericht zum Memorandum über lebenslanges Lernen“ wird die Frage nach der Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich in mehrfachem Zusammenhang angeschnitten:

- ◆ Welche Finanzierungserfordernisse bestehen hinsichtlich des Umfanges? Ist das gegenwärtige Aufkommen ausreichend? Ist eine den Anforderungen angemessene Entwicklung des Aufkommens zu erwarten?
- ◆ Aus welchen Quellen soll das erforderliche bzw. gegebenenfalls zusätzliche Finanzvolumen aufgebracht werden? Welche Aufteilung zwischen den verschiedenen Quellen (Öffentliche Hand, Unternehmen, Einzelne) soll angestrebt werden?
- ◆ Über welche Mechanismen soll die Finanzierung vor sich gehen? Welches Gewicht kann der Aufbringung der Mittel über den Markt sinnvoller weise zukommen? In welcher Form soll Regulierung eingesetzt werden? Welche Anreize können vorhandene Lücken bzw. Formen von Marktversagen überbrücken?
- ◆ Welches Bild über die Motivation und Bereitschaft der Akteure ergibt sich aus den vorhandenen Informationen bzw. welche Barrieren für Beteiligung erscheinen vordringlich (Zeitproblem bei Betrieben und Zielgruppen, mangelnde Basisausbildung, etc.)

2.

In diesem Dokument wird im Prinzip die Position vertreten, dass eine kooperative Lösung gefunden werden sollte, die eine angemessene (gerechte) Verteilung von Kosten und Nutzen, ein ausreichendes Maß an Transparenz (Sicherung der Qualität des Angebotes und des Zuganges) und Lösungen für Probleme des Marktversagens umfasst. Die wichtigen Fragen nach dem erforderlichen Umfang einer Mobilisierung

der Mittel wie auch nach der Regelung der Verantwortlichkeit zwischen öffentlichen und privaten Akteuren und nach dem erforderlichen *Umfang* an Regulierung werden in den österreichischen Dokumenten jedoch offen gelassen. Antworten auf diese Fragen haben eine interessenpolitische Komponente, sie haben aber auch eine sachliche Komponente. Ein wesentliches Problem besteht darin, dass die verfügbare Informationsbasis in weiten Bereichen zu schwach ist, um von der sachlichen Komponente her zur Lösung beizutragen. Was sind die offenen Punkte:

- ◆ Welches Finanzierungsvolumen ist erforderlich, um den (zusätzlichen, zukünftigen) Bedarf an Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu decken?
- ◆ Dahinter steckt die Frage: Gibt es einen ungedeckten Bedarf, bzw. wird es ihn absehbar geben, und wie hoch ist dieser?
- ◆ Die Frage nach den Finanzierungsquellen ist verbunden mit der Frage: Wer trägt die Kosten, wer lukriert den Nutzen von Ausgaben?
- ◆ Die Frage der Regulierung ist verbunden mit der Evidenz von Formen des Marktversagens, die dadurch überbrückt werden können.

3.

Zu diesen Fragen werden einige Befunde und Anstöße, die möglicherweise in Richtung ihrer Beantwortung gehen, präsentiert.

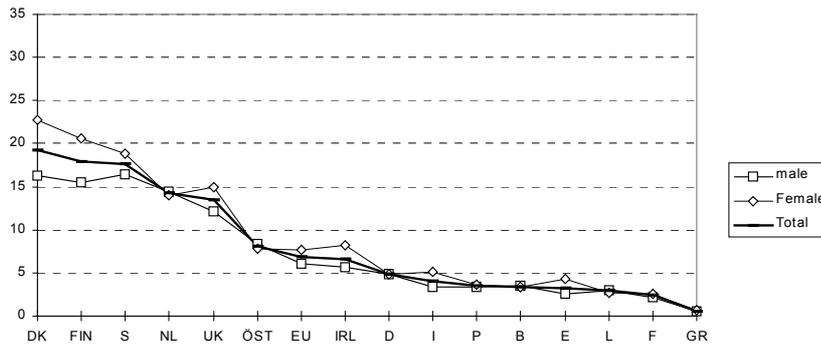
3.1. Finanzierungsvolumen und ungedeckter Bedarf nach Weiterbildung

Die vorhandene Informationsbasis gibt einen gewissen, unzureichenden Aufschluss über bestimmte Eckpunkte des Rahmens der Weiterbildung in Österreich. Man kann daraus kaum Ziele für politische Strategien ableiten, aber man kann ableiten, dass die verfügbaren Informationen nur sehr wenig geeignet sind, eine Basis für die Verwirklichung welcher Ziele auch immer abzugeben. Da die Verwirklichung von Maßnahmen von den erforderlichen und verfügbaren Mitteln abhängt, ist die schlechte Informationsbasis über finanzielle Aspekte besonders gravierend. Da sich die *lifelong learning*-Strategie auf komplexe Ziele bezieht, ist es auch schwierig, Ziele zu entwickeln, wenn der Status-quo nur so undeutlich bekannt ist. So ist die Frage, inwieweit überhaupt ein besonderer Handlungsbedarf über die gegebenen Mechanismen der (Selbst)-steuerung hinaus besteht, bzw. worauf sich ein solcher gründet, nur in groben Umrissen zu beantworten.

- ◆ Das System „produziert“ bisher anscheinend eine im europäischen Vergleich etwa *durchschnittliche Partizipation* der Arbeitsbevölkerung – ist das ausreichend? Wird es auch weiterhin, bei steigendem Bedarf, dazu in der Lage sein? Wenn man die niedrigen Erwerbsquoten v.a. unter den älteren Jahrgängen berücksichtigt, so ist das Bild vermutlich positiv verzerrt.

Partizipation

Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht (in%)

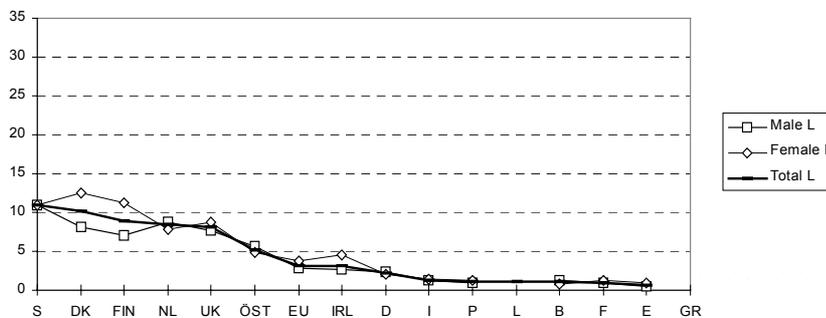


lassnigg@lhs.ac.at

- ◆ Wenn auch anscheinend nicht sehr gravierend, so gibt es Ungleichheit in der Beteiligung, die aus Gerechtigkeitsüberlegungen, aber auch aus Effizienzüberlegungen vermindert werden sollte. Wie kann das am besten geschehen? Welche Mittel sind dafür erforderlich?

Partizipation wenig Qualifizierter

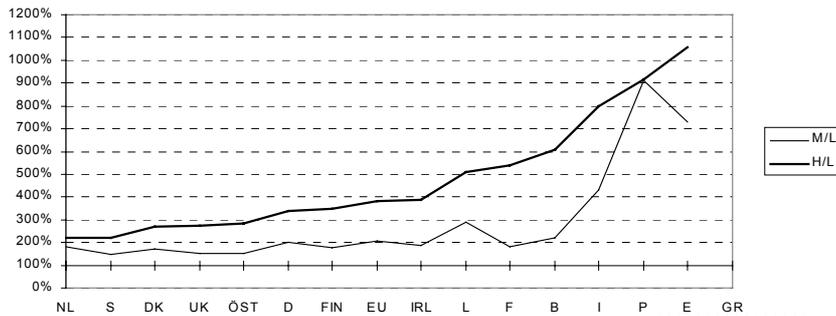
Teilnahme an Weiterbildung nach Geschlecht und Ausbildungshöhe:
Niedrig Qualifizierte (in%)



lassnigg@lhs.ac.at

Partizipation - Disparitäten

Partizipation der Mittel und Hoch Qualifizierten relativ zu den Niedrig Qualifizierten (%)

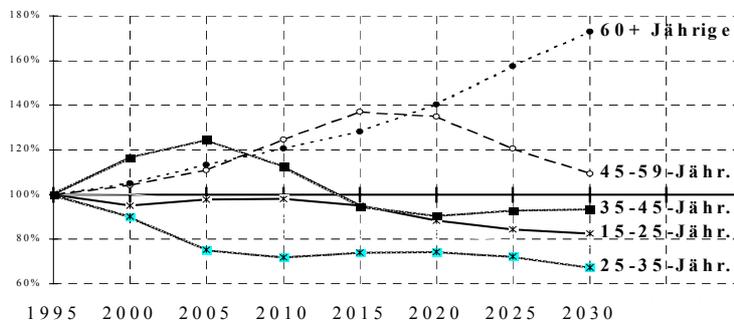


lassnigg@ihs.ac.at

- ◆ Steigender Bedarf lässt sich einerseits aus den vorhandenen demografischen Projektionen global ablesen. Andererseits sind, ebenso global, die verschiedenen Faktoren in der Beschäftigung bekannt, die für steigenden Bedarf an Lernen und Bildung sprechen.

Demografie

Altersentwicklung der Bevölkerung
ÖSTAT Prognose, mittlere Variante (INDEX,
1995=100)



lassnigg@ihs.ac.at

- ◆ Die spezifische Struktur dieses steigenden Bedarfes ist jedoch problematisch. Offensichtlich ist das System nicht ausreichend in der Lage, z.B. die erforderlichen Qualifikationen im Bereich des IKT-Sektors zu „produzieren“ (wenn auch gleichzeitig immer wieder die bedeutende Konjunkturabhängigkeit dieses Bedarfs deutlich wird). Darüber hinaus fehlen Mechanismen der Antizipation dieses Bedarfes auf einer einigermaßen nachvollziehbaren Grundlage weitgehend.
- ◆ Wenn man annimmt, dass Unterinvestition vorliegt, besteht so gut wie keine Grundlage dafür, zu beurteilen, wie die erforderlichen zusätzlichen Mittel in bestmöglich geeigneter Weise aufgebracht werden sollen. Wenn von den Individuen beträchtliche zusätzliche Aufwendungen erwartet werden, so kann dies nicht eingeschätzt werden, wenn nicht die Anreizwirkungen im System bekannt sind.
- ◆ Zur Investitionsbereitschaft des betrieblichen Sektors gibt es teilweise widersprüchliche Hinweise: auf der einen Seite wachsende Weiterbildung, auf der anderen Seite wird im Bereich der Lehrlingsausbildung die Frage der Ausbildungsbereitschaft auch im Zusammenhang mit der Kostenfrage sehr deutlich gestellt.
- ◆ Auf der Seite der öffentlichen Hand besteht einerseits die Knappheit der Mittel, kurzfristig ganz besonders. Andererseits ist auf Grund der demografischen Entwicklung mittel- und längerfristig eine deutlich sinkende Belastungsquote im Schulwesen zu erwarten. Inwieweit hier realistische Möglichkeiten der Mittelum-schichtung bestehen könnten, ist einerseits nicht ausreichend bekannt und wird andererseits wesentlich vom Koordinationssystem selbst abhängen.
- ◆ Die Flexibilität des Systems der Berufsbildung insgesamt ist umstritten, und es gibt keine ausreichenden Beurteilungsgrundlagen, um diese Frage zu entscheiden.

Bisher vorliegende Untersuchungen zum Finanzierungsvolumen wurden in Lassnigg 2000⁴³ vergleichend zusammengefasst. Wichtige Aussagen wurden im österreichischen Hintergrundbericht zur OECD Studie über die Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens getroffen (Ofner/Wimmer 1998).⁴⁴ In dieser Studie wird auf Grund von OECD-weiten Benchmarks für eine erhöhte Beteiligungsquote und auf Grund der *status-quo*-Kostenrelationen ein zusätzliches Finanzierungserfordernis von etwa 15 Mrd. ATS (rund 1,1 Mrd. €) für den Weiterbildungsbereich geschätzt (auch im Bereich der Universitäten und des Schulwesens wird eine erhöhte Beteiligung als erstrebenswert gesehen, daher ergeben sich in dieser Studie auch in diesen Bereichen erhöhte Finanzierungserfordernisse). Diese Werte geben auf Grund der einfachen Berechnungsweise natürlich nur sehr grobe Anhaltspunkte über Größenordnungen. Es bleibt die Frage, wie man zu einer besseren Untermauerung von Einschätzungen über den „wahren“ Bedarf nach (zusätzlicher) Weiterbildung kommt.

⁴³ Lassnigg, L. (2000) Ansätze für eine Strategie des „*Lifelong Learning*“ in Österreich. IHS Reihe Soziologie Nr.45. Wien. (download: http://www.equi.at/en_fs_projekte.htm > qualification > Publikationen)

⁴⁴ Ofner, F. & P. Wimmer (1998) OECD-Studie zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens. Österreichischer Länderbericht. Forschungsbericht, Kurzfassung: Universität Klagenfurt & IBW.

OECD-Studie: “Erfordernis”

| FINANCIAL REQUIREMENTS | | | |
|-------------------------------|------------------------|----------------------|---------------|
| | Expend. Mrd.ATS | Add. Req. ABS | Add. % |
| Secondary level II | 35,445 | 3,940 | + 11% |
| University | 14,610 | 3,300 | + 23% |
| CET | 27,691 | 15,240 | + 55% |
| Total | 78,974 | 30,520 | + 39% |

Quelle: Ofner, F. & P. Wimmer (1998) OECD-Studie zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens. Österreichischer Länderbericht. Forschungsbericht, Kurzfassung: Universität Klagenfurt & IBW.

lassnigg@ihs.ac.at

OECD-Studie: Benchmarks

| PARTICIPATION | | | |
|---|---------------------|----------------------|---------------------|
| | Actual value | Desired value | Increase (%) |
| Secondary level II (%grad/age gr.) | 79.8 | 90.0 | 12.8 |
| University | 10.6 | 13.0 | 22.6 |
| CET (part. % population) | 25.8 | 40.0 | 55.0 |

Quelle: Ofner, F. & P. Wimmer (1998) OECD-Studie zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens. Österreichischer Länderbericht. Forschungsbericht, Kurzfassung: Universität Klagenfurt & IBW.

lassnigg@ihs.ac.at

Hier kann zunächst grundsätzlich unterschieden werden zwischen dem unmittelbar wirtschaftlichen Bedarf, der wiederum in eine kurzfristige und eine länger- oder langfristige Komponente differenziert werden kann, und weiteren Aspekten des gesellschaftlichen und sozialen Bedarfes. Der gesellschaftliche Bedarf steht zweifellos

in Wechselwirkung mit dem wirtschaftlichen Bedarf, da unterschiedliche Strategien wirtschaftlicher und wirtschaftspolitischer Entwicklung die wirtschaftlichen Verteilungsrelationen und die soziale Strukturierung beeinflussen. Ein wesentlicher Punkt im Zusammenhang mit der Politik des *lifelong learning* bezieht sich daher auf die ausdrückliche Bekämpfung der Tendenzen sozialer Polarisierung und Ausgrenzung durch die Verschlechterung der Arbeitsmarkt- und Beteiligungschancen von Menschen mit geringerem Bildungs- und Qualifizierungsniveau. Zwischen Überlegungen, die auf den wirtschaftlichen Bedarf gerichtet sind, und diesen breiteren gesellschaftlichen und sozialen Erwägungen muss nicht unbedingt ein Widerspruch bestehen – ein solcher besteht direkt nur insofern, als Maßnahmen zur Befriedigung des wirtschaftlichen Bedarfes möglicherweise eine Verstärkung der Disparitäten bzw. der Ausgrenzung und Polarisierung bewirken können, und er besteht indirekt, wenn keine kompensatorischen Maßnahmen mitgedacht werden.

Für die Erfassung der wirtschaftlichen Komponente des Bedarfes wird von Seiten der Ökonomie vorgeschlagen, die Bilanzierung von Kosten und Nutzen bei den Akteuren als Faustregel heranzuziehen.⁴⁵ Basis dafür ist die Koordination der Weiterbildungsfinanzierung und –beteiligung über den Marktmechanismus; die Vorentscheidung darüber, dass der Marktmechanismus grundsätzlich der überlegene Koordinationsmechanismus ist, liegt diesen Konzepten bereits zu Grunde. Die ökonomische Faustregel geht dann davon aus, dass bei einem funktionierenden Markt die jeweiligen Akteure die Erträge für ihre Kosten lukrieren können, also eine ausgeglichene Bilanzierung von Kosten und Nutzen jeweils haben – wenn dies nicht der Fall ist, dann liegt Marktversagen vor, und es sind politische Ausgleichsschritte erforderlich. Man kann nun im Bereich von Bildungsfragen und Bildungspolitik die Anwendbarkeit des Marktmechanismus *grundsätzlich (und auch technisch)* in Frage stellen,⁴⁶ dennoch kann man auf *pragmatischer* Ebene das Konzept der ausgewogenen Kosten-Nutzen-Relation als Anhaltspunkt für einen Minimalkonsens zur Feststellung der technischen Funktionsfähigkeit des Marktes bzw. eines möglicherweise unbefriedigten zusätzlichen Bedarfes heranziehen.

Dafür ist es jedoch offensichtlich erforderlich, ausreichende Informationen über Kosten und Nutzen (bzw. Erträge) von Weiterbildungsaktivitäten - und somit auch über diese Aktivitäten - sowie ihre Finanzierung zu haben. Dies ist in Österreich bisher nicht der Fall. Solche Informationen und Studien gibt es im internationalen Raum, und die in der Forschungsszene breit geteilte globale Ergebnistendenz aus diesen Studien besteht darin, dass die Unternehmen einen Großteil (oder einen größeren Teil) der Weiterbildungskosten tragen, die Erträge sich jedoch auf die Unternehmen und die ArbeitnehmerInnen aufteilen. Es liegt daher Marktversagen vor, das dadurch noch untermauert wird, dass die ArbeitnehmerInnenseite systematischen Restriktionen bei der Aufbringung der Finanzierung unterliegen (mangelnde Liquidität, Zugang zu Krediten, Informationsprobleme, etc.). Daher hat sich die Kompromissformel durchgesetzt, dass die Finanzierung der Weiterbildung zu je einem Drittel

⁴⁵ Vgl. z.B. Booth, A. L. & D.J. Snower, (1996) *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge: CUP.

⁴⁶ Vgl. OECD (1996), *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

von Unternehmen, ArbeitnehmerInnen und öffentlicher Hand aufgebracht werden sollte.

Für Österreich haben wir bisher nicht die erforderlichen Informationen über Kosten und Nutzen, und wir haben auch nur sehr unzureichende Informationen über die Mittel und ihre Aufbringung. Die OECD-Studie präsentiert für den Bereich der Weiterbildung eine Relation von 40 : 40 : 20, eine erweiterte Schätzung (nähere Angaben dazu siehe Lassnigg 2000) ergibt eher eine Relation von 50 : 25 : 25.

Die Schätzungen divergieren also sehr deutlich, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass die öffentliche Hand jedenfalls nicht auf ihren Anteil von einem Drittel kommt. Dabei besteht noch ein weiterer offener Streitpunkt darin, ob die Mittel der Arbeitsmarktpolitik überhaupt der öffentlichen Hand zugerechnet werden sollen (was in beiden präsentierten Verteilungen der Fall ist). Würde man diese Zurechnung nicht vornehmen, so würde sich der Anteil der öffentlichen Hand auf weniger als die Hälfte reduzieren.

In der zweiten Berechnungsweise ergibt sich der Überhang der Aufwendungen der Betriebe, wie er aus den internationalen Studien bekannt ist. Und man kann hier sozusagen eine ebenso schematisierte Gegenrechnung zum zusätzlichen Bedarf vornehmen, indem man die Aufwendungen der Betriebe als Richtwert heranzieht (hier ist jedenfalls keine „Überinvestition“ anzunehmen) und die 1 : 1 : 1 Formel anwendet. Es ergibt sich ein zusätzlicher Bedarf an 10 Mrd. ATS, der vermutlich mit großer Sicherheit als Größenordnung für einen Minimalwert angesetzt werden kann. Wenn man die These des Marktversagens annimmt, so müsste Unterinvestition vorliegen, und der zusätzliche Bedarf also entsprechend größer sein.

OECD-Studie: Finanzierungsquellen

| | Public | Enterpr. | Particip. |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| CET | 19 | 42 | 39 |
| Total | 63 | 23 | 14 |

Quelle: Ofner, F. & P. Wimmer (1998) OECD-Studie zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens. Österreichischer Länderbericht. Forschungsbericht, Kurzfassung: Universität Klagenfurt & IBW.

Schätzwerte (1995)

| Öff. Hd. | Indiv. | Betriebe | Summe |
|---|--------|----------|-------|
| 6,6 | 6,9 | 11,7 | 25,2 |
| Annahme "Gleichverteilung" | | | |
| +1,8 | +1,5 | -3,3 | Ø 8,4 |
| Referenz Betriebe (Summe 3 x 11,7) | | | |
| +5,1 | +4,8 | = | +9,9 |

lassnigg@lhs.ac.at

3.2. Regulierung und Finanzierungsformen

Für die Frage, auf welche Weise die Mittel für Weiterbildung aufgebracht werden sollen, gibt es in der Diskussion seit langem eine Reihe von unterschiedlichen Modellen der Regulation und Finanzierung. Vor allem die folgenden fünf Modelle sind in der Diskussion seit langem präsent:⁴⁷

- ◆ Finanzierung durch die individuellen Unternehmen (Unternehmensfinanzierung)
- ◆ Finanzierung durch die individuellen ArbeitnehmerInnen (Arbeitnehmerfinanzierung), mit oder ohne Darlehen bzw. Anspruch auf Deckung der Lebenshaltungskosten
- ◆ Parafiskalische Fonds („Levies“), in die meist die Unternehmen einen bestimmten Anteil der Lohnsumme (oder auch anderer Kennziffern) einbringen
- ◆ Verteilung von Ansprüchen oder Rechtstiteln auf Bildungsleistungen (z.B. Bildungsgutscheine, mit oder ohne rückzahlbare Komponente)
- ◆ Öffentliche Finanzierung von Institutionen der Weiterbildung.

⁴⁷ In den Grundzügen wurde diese Argumentation bereits in Levin/Schütze (1983) entwickelt, wenn man auch die unterschiedlichen Akzentuierungen, die in der Zwischenzeit in den Vordergrund getreten sind, an diesem Buch sehr gut verfolgen kann; vgl. insbesondere Timmermann, D. (1983), Financing mechanisms. Their impact on postcompulsory education, In: Levin, Henry M; Schütze, Hans G (Eds.), Financing recurrent education (Beverly Hills 1983) 99-129.

Normalerweise - so auch in Österreich - erfolgt die Finanzierung von Weiterbildung bisher in einem bestimmten Verhältnis von (individueller) Arbeitgeber- und Arbeitnehmerfinanzierung. In gewissem Ausmaß werden diese Mittel durch „Umlagen“ ergänzt. Die Verteilung von Ansprüchen auf Bildungsleistungen, etwa in Form von Bildungsgutscheinen, hat in den Achtzigerjahren große Bedeutung bekommen, da diese Form eine Kombination von öffentlicher Finanzierung mit marktmäßiger Allokation der Mittel ermöglicht.

Neben den fünf erwähnten Modellen gibt es weitere interessante Modelle, die jedoch spezifischer sind und weniger in die allgemeine Diskussion einfließen:

- ◆ „Versteigerungspläne“ beziehen sich vor allem auf die Auswahl von Anbietern im Bildungsmarkt, die nach dem Modell der Vergabe von Projekten an die „Bestbieter“ vor sich gehen soll, um die oft gegebene Monopolstellung von etablierten Bildungsinstitutionen zu unterlaufen.

equiHS Employment · Qualification · Innovation

Finanzierungsmechanismen

| | Bewertung |
|---|-------------|
| Ansprüche mit Kreditkomponente | 6 |
| Franchise Model | 2,5 |
| Arbeitnehmerfinanzierung mit Kreditkomponente | 2 |
| Unternehmerfinanzierung | 2 |
| Ziehungsrechte | 1,6 |
| Arbeitnehmerfinanzierung mit Absolventensteuer | 1 |
| Ansprüche ohne Kreditkomponente | 1 |
| Versteigerungspläne | 1 |
| Arbeitnehmerfinanzierung mit Grant&Loan | -0,4 |
| Parafiskalische Fonds | -0,9 |
| Arbeitnehmerfinanzierung ohne Kredit | -1 |
| Öffentliche Finanzierung von Institutionen | -1,5 |

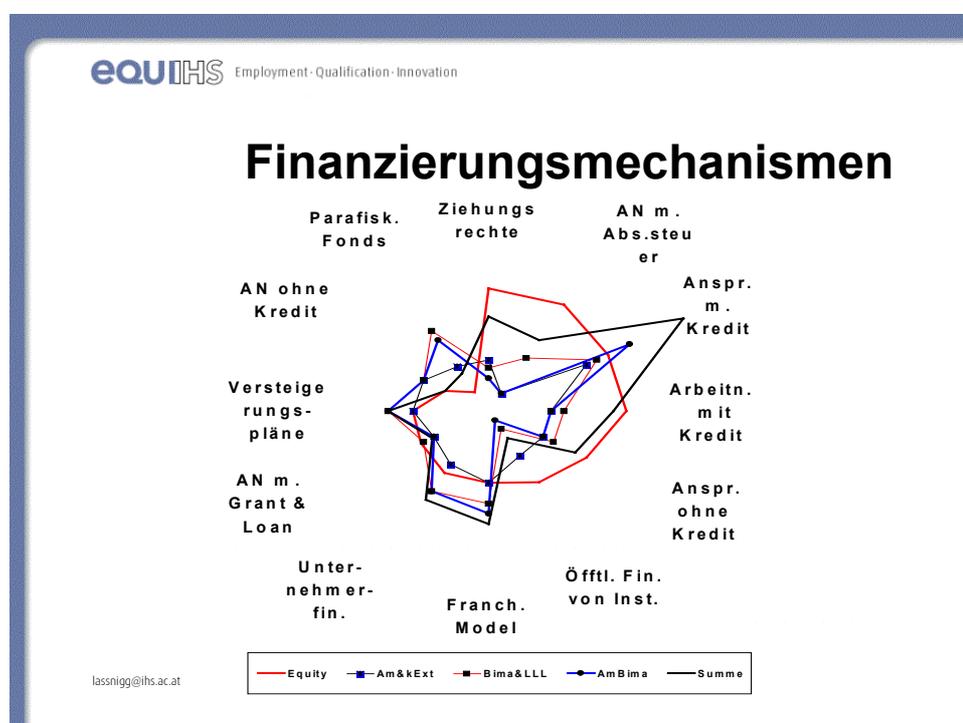
lassnigg@ihs.ac.at

- ◆ Ziehungsrechte sind ein umfassendes Konzept, das die Zusammenfassung der Finanzierung sozialer und wohlfahrtstaatlicher Leistungen in einer „Allgemeinen Einkommensversicherung“ vorsieht, die auch die Allokation von Bildungsleistungen im Lebensverlauf einschließen soll.⁴⁸

⁴⁸ Vgl. Rehn, G. (1983, Individual drawing rights, in: Levin, Henry M; Schütze, Hans G, (Eds.), Financing recurrent education (Beverly Hills 1983) 67-36; Eliasson, G. (1994), Das individuelle Bildungsinvestitionskonto – ein schwedischer Vorschlag, in: Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr.2 (1994) 34-38.

- ◆ das Franchise Modell verknüpft Bildungsansprüche mit einer formalen Struktur von Bildungsangeboten, indem eine bestimmte Summe an Bildungswillige vergeben wird, die zur Finanzierung von Veranstaltungen aus einer Liste verwendet werden müssen, wobei der Finanzierungsanteil von fundamentalen zu weiterführenden Angeboten immer geringer wird und der Eigenfinanzierungsanteil entsprechend zunimmt.

Eine stilisierte Evaluation dieser Modelle⁴⁹ nach unterschiedlichen Kriterien zeigt die Zielkonflikte auf, die mit der Gestaltung des Weiterbildungssystems verbunden sind. Geht man von vier Kriterien aus – Effizienz von Arbeits- und Bildungsmarkt, Chancengleichheit, Anreize für lebenslanges Lernen – so erfüllen fast alle Modelle, die eines der Kriterien erfüllen, mindestens ein anderes nicht.



Berücksichtigt man den ungleichen Zugang zur Weiterbildung, der im Zusammenhang mit der Gefahr der sozialen Ausgrenzung und Polarisierung als problematisch hervorzuheben ist, so ist die *Verbesserung der Chancengleichheit* im Zugang ein wichtiges Kriterium. Jedes der fünf Modelle, die die Chancengleichheit verbessern können, erfüllt nach den Ergebnissen der zitierten Studie mindestens eines der anderen zentralen Kriterien nicht:

⁴⁹ Vgl. OECD (1995) Background report to the meeting at ministerial level, Ch.8 (Paris 1995a) (mimeo.) und OECD (1996). Diese Studie beruht in ihrem Herangehen sehr stark auf Timmermann (1983).

- ◆ Öffentliche Finanzierung der Weiterbildungsinstitutionen erfüllt alle drei anderen Kriterien nicht;
- ◆ Ziehungsrechte und rechtlich begründete Bildungsansprüche ohne Kreditkomponente fördern nicht die Effizienz von Arbeits- und Bildungsmarkt;
- ◆ Arbeitnehmerfinanzierung mit Absolventensteuer kollidiert mit der Effizienz des Arbeitsmarktes;
- ◆ Arbeitnehmerfinanzierung kombiniert mit Ansprüchen und Krediten steht in Widerspruch mit der Förderung des lebenslangen Lernens.

Ein weiterer Punkt dieser Evaluation ist, dass nur zwei dieser Modelle eindeutig geeignet sind, die Effizienz des Arbeitsmarktes zu erhöhen:

- ◆ Unternehmerfinanzierung und
- ◆ Arbeitnehmerfinanzierung ohne weitere Kompensation.

Beide Modelle erfüllen jedoch nicht das Kriterium der Förderung des sozialen Zuganges, die Arbeitnehmerfinanzierung allein fördert außerdem nicht das lebenslange Lernen.

Das heißt, wir haben es hier mit ganz wesentlichen Konflikten zwischen Prioritäten zu tun, die durch die Darstellung veranschaulicht werden sollen. Diese Struktur kann sehr gut erklären, warum die Diskussion um eine Lösung der Finanzierungsfragen so konfliktbehaftet ist und bisher auch zu keiner Lösung geführt hat. Der wesentliche Punkt besteht darin, dass keine der involvierten Parteien ihre Interessen voll verwirklichen kann, ohne gleichzeitig die Interessen einer anderen involvierten Partei wesentlich zu verletzen.

Gemessen an der Gesamtheit der Kriterien ist ein Modell der Spitzenreiter, nämlich die *Ansprüche mit Kreditkomponente*. Dieses Modell scheint am ehesten in der Lage zu sein, die verschiedenen Prioritäten auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, und dies erklärt auch, warum es in der Diskussion eine so große Rolle spielt.

Hubert Regner

Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Weiterbildung

Arbeitskreis 2: Kurzbericht⁵⁰

Frage der „Drittelfinanzierung“

Nach dem Impulsreferat von Lorenz Lassnigg, Institut für Höhere Studien, widmete sich der Arbeitskreis zunächst der Frage, ob in Österreich eine „Drittelfinanzierung“ der Weiterbildungsmaßnahmen durch die öffentliche Hand, die Unternehmen und die Bürger/innen angestrebt werden sollte bzw. könne.

Bereits hinsichtlich der Gewichtung der derzeitigen Mittelverteilung bestand jedoch Uneinigkeit, indem in Österreich zum einen keine vollständigen Daten vorliegen und zum anderen auch unterschiedliche Zurechnungen einzelner Positionen erfolgen. So bestand Uneinigkeit etwa darüber, ob die Gelder des Arbeitsmarktservice (AMS) den öffentlichen Ausgaben zugerechnet werden können oder nicht, da diese Gelder im engeren Sinne eine Versicherungsleistung betreffen und nicht allgemeine Steuergelder darstellen. Auch wurde darüber diskutiert, ob die rund 1,5 Mrd. ATS (rund 110 Mill. €), mit denen der Bund jährlich die Schulen für Berufstätige unterstützt, der Weiterbildung und Erwachsenenbildung im engeren Sinne zugerechnet werden sollen.

Letztlich wurde das Modell der „Drittelfinanzierung“ mehrheitlich zwar insofern als brauchbare „Arbeitshypothese“ erachtet, um der Diskrepanz zwischen der Finanzierungsleistung von Unternehmen und Bürger/innen einerseits sowie der öffentlichen Hand andererseits gegenzusteuern. Eine tatsächlich strikte Anwendung des Modells wurde aber von allen Teilnehmer/innen als nicht sinnvoll erachtet: Weder regionalen noch sozialen Unterschieden hinsichtlich des Weiterbildungsbedarfs könnte damit Rechnung getragen werden, und arbeitsmarktpolitische Schwerpunktsetzungen würden daher erschwert.

Ökonomischer und gesellschaftlicher Nutzen von Bildung

Einen weiteren Diskussionspunkt bildete der Titel des Workshops selbst, der zugleich Grundbotschaft 2 des *Memorandums über lebenslanges Lernen* der Europäischen Kommission darstellt: „Höhere Investitionen in die Humanressourcen“ wurde zum einen mehrfach als „ökonomistische“ Vorinterpretation des Problems bezeichnet, weil damit der Fokus von vornherein auf die berufliche Weiterbildung gerichtet sei und die allgemeine Erwachsenenbildung vernachlässigt werde. Zum anderen aber sollte nach überwiegender Meinung der Arbeitsgruppe nicht allein über eine *Erhöhung* der Mittel, sondern auch über mögliche Umschichtungen *innerhalb* des Bildungsbudgets (etwa von der Erstausbildung hin zu Weiterbildung) nachgedacht werden, und auch die Vernachlässigung von weiteren Anreizsystemen (Bildungskarrenz, Sabbaticals etc.) wurde kritisiert. Auf Grund der Komplexität der Steue-

⁵⁰ Schriftliche Fassung: Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen

rungsmechanismen zur verbesserten Umsetzung des lebenslangen Lernens wurde aber auch gefordert, dass Fragen der Forschungsfinanzierung und vor allem die Finanzierung bedarfsweckender Strategien in die „Investitions“-Problematik mit einbezogen werden müssten.

Damit wurde auch die Frage berührt, inwieweit im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung eine volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen Rechnung erstellt werden kann, die nicht zuletzt eine Orientierungshilfe für bildungspolitische Entscheidungen bieten würde. Auch wenn die „benefits“, also Nutzen und Ertrag von Weiterbildung, nur schwer erfassbar sind, muss nach überwiegender Ansicht der Arbeitsgruppe jedenfalls die „Wertigkeit“ und Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen den Kosten gegenüber gestellt werden. Daher sollte über eine verbesserte Analyse der Finanzierungsströme sowie einer präziseren Erfassung der *Wirkung* der Finanzierungsströme nicht nur eine höhere Transparenz hinsichtlich der Mittelzuteilung angestrebt werden, sondern auch eine genauere Abgrenzung der unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche voneinander. Eine bessere Koordination der Finanzierungs- und Förderstrategien zwischen Bund, Ländern und Gemeinden wird als wichtige Voraussetzung dafür erachtet.

Insbesondere Vertreter der Arbeitgeberseite fordern in diesem Zusammenhang eine stärkere Differenzierung bei Fördermitteln nach *Kursinhalten*, um den volkswirtschaftlichen Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen optimieren zu können: ein Kurs beispielsweise über Hinterglasmalerei dürfe der öffentlichen Hand nicht ebenso viel Wert sein wie ein EDV-Kurs.

Verantwortung der öffentlichen Hand

Auch hinsichtlich der damit angerissenen Frage nach der Verantwortung der öffentlichen Hand herrscht nicht uneingeschränkte Einigkeit in der Arbeitsgruppe. Grundsätzlich wird die Frage erhoben, ob Erwachsenenbildung (und zwar die allgemein bildende Erwachsenenbildung ebenso wie die berufliche Weiterbildung) als „öffentliches Gut“ zu betrachten ist, wie dies etwa im Fall der Schulbildung und der universitären Bildung uneingeschränkt der Fall ist. Wenn aber Erwachsenenbildung bzw. wenn Teile der Erwachsenenbildung so eingestuft werden, muss auch die Finanzierung dieses Bereichs mit dem Ziel der möglichst breiten Zugangsmöglichkeit gewährleistet werden, d.h. in diesem Fall wird eine Wertung ausschließlich nach Kriterien der direkten Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt mehrheitlich abgelehnt. Mehrere Mitglieder der Arbeitsgruppe fordern in diesem Zusammenhang entsprechende Signale und Weichenstellungen durch die Politik. Gleichfalls mehrere Mitglieder der Arbeitsgruppe vertreten allerdings den Standpunkt, dass auch eine als „öffentliches Gut“ definierte Erwachsenenbildung sich der Kosten-Nutzen-Analyse unterwerfen muss, da die Bildungspolitik ansonsten keine soliden Beurteilungskriterien entwickeln könne.

Konsensual wird festgehalten, dass wesentliche Aufgaben der öffentlichen Hand jedenfalls darin bestehen, die regionale und soziale Ausgleichsgerechtigkeit sicher zu stellen. Insbesondere dort, wo der „Markt“ versagt, d.h. wo ein „return of investment“ nicht gegeben, die Durchführung der entsprechenden Bildungsmaßnah-

me aber dennoch von gesellschaftlichem Interesses ist, müssen Bund, Länder und Gemeinden kompensierend und strukturfördernd eingreifen. Aber auch angesichts der überdurchschnittlichen Preisentwicklung am Weiterbildungsmarkt wird ein Handlungsbedarf der öffentlichen Hand geortet: entsprechende Förderungen sollen vermeiden helfen, dass Bildungswillige an finanziellen Barrieren scheitern.

Finanzielle Anreizsysteme (Bildungskonto, Freibeträge)

Konkret werden v.a. zwei Modelle diskutiert:

- 1) Fritz Bauer (Kammer für Arbeiter und Angestellte Oberösterreich) plädiert dafür, nicht von „Finanzierungsschlüsseln“ auszugehen, sondern von der Frage, wie viel Bildung der Mensch braucht, um sich kontinuierlich und auch persönlich zufrieden stellend am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können. Setze man das durchschnittliche Weiter- und Fortbildungserfordernis beispielsweise mit 100 Übungseinheiten für den Zeitraum von 2 Jahren an, so komme man auf Kosten von rund ATS 30.000,00 (2.180,19 €) pro Person. Über Modelle des „Bildungssparens“ oder über „Bildungskonten“ mit Einzahlungsleistungen von Arbeitnehmer/innen und Unternehmen könnten – auf Basis einer Beitragsleistung von 1% des Einkommens - jeweils rund 7 Mrd. ATS (rund 510 Mill. €) pro Jahr an zusätzlichen Mitteln in die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung fließen.
- 2) Thomas Mayr (Vereinigung österreichischer Industrieller) betont die Wichtigkeit steuerlicher Anreize, da es neben regionalen und sozialen Ausgleichsmechanismen auch Komponenten geben müsse, die für *alle* Bürger/innen und Bürger und *alle* Unternehmen gelten. Der Arbeitnehmerabsetzbetrag und der Bildungsfreibetrag für Unternehmen in der Höhe von 9% der angefallenen Bildungskosten seien ein wesentlicher Schritt in die richtige Richtung. Dieser Ansatz solle nach dem niederländischen Modell ausgebaut werden, bei dem etwa Klein- und Mittelbetriebe bis zu 30% der Weiterbildungskosten von Mitarbeiter/innen steuermindernd geltend machen können, bei dem vor allem aber der Freibetrag für Bildungsmaßnahmen älterer Arbeitnehmer/innen und Wiedereinsteiger/innen bis zu 40% angehoben wird. Ein solches Modell gewährleiste nicht nur eine *effiziente*, sondern auch eine *effektive* Verwendung der Mittel.

Hubert Regner stellt als Leiter der Arbeitsgruppe abschließend fest, dass bereits eine tragfähige Analyse der Finanzierungsströme bzw. die Erarbeitung einer präzisen Darstellung der derzeit bestehenden Finanzierungsmechanismen einen erheblichen Fortschritt bedeuten würde. Mittelfristiges Ziel müsse es sein, zu einer Datengrundlage zu gelangen, die stichhaltigere Interpretationen erlaube, als sie in den jüngeren internationalen Studien geleistet worden seien.

Mitglieder des Arbeitskreises 2:

Dr. Fritz Bauer

Kammer für Arbeiter und Angestellte Oberösterreich

Mag. Sonja Euler

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/B/14 (Erwachsenenbildung)

Dr. Wilhelm Filla

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Dr. Alfred Fischl

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Leiter der Abt. I/4 (Schulwissenschaftliche und kulturpädagogische Angelegenheiten)

Mag. Alexander Kohler

Leonardo Da Vinci Nationalagentur

Mag. Thomas Mayr

Vereinigung Österreichischer Industrieller

Mag. Martin Netzer

Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen

Dipl. Ing. Franz Riebenbauer

Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs

Dr. Michael Sturm

Berufsförderungsinstitut Österreich

Mag. Michael Tölle

Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte

Edith Winkler

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. VII/B/1 (Universitäre Weiterbildung)

Leitung und Moderation:

Dr. Hubert Regner

Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Weiterbildung

Impulsreferat:

Dr. Lorenz Lassnigg

Institut für Höhere Studien

Arbeitskreis 3: Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Christian Dorninger
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Innovation in den Lehr- und Lernmethoden

Nach dreieinhalb Stunden Präsentation und Expertenpodium ist etwas Auflockerung notwendig:

Die Teilnehmer des Arbeitskreises werden gebeten, sich in folgende Situation zu versetzen:

Die mittelgroße Softwareentwicklungsfirma („Techsoft“), in der sie arbeiten, wird von einem englischen Großkonzern („Computer Associate“) übernommen.

Der Belegschaft werden Mittel zur Heranführung an die Kommunikationsformen mit der neuen Mutterfirma und eine Übernahme von Online-Lektionen zum Kennenlernen der neuen Produktpalette im Netzwerksoftware-Bereich angeboten (über Web-ektionen abrufbar). Bedingung ist allerdings, dass sich die Mitarbeiter selbst organisieren. Rasch kommt man zu *drei „Schulungszielen“*, die sich für die ca. 100 meist hoch qualifizierten Mitarbeiter ergeben:

1. Festigung der englischen Sprache mit aktuellen Lernmethoden;
2. Vertraut machen mit dem Fachwissen in der Netzwerktechnikbranche (Web-ektionen);
3. Teambildung und professionelle Kommunikationstechniken.

Die Teilnehmer am Arbeitskreis müssen in drei Gruppen Inhalte und Arbeitsmethoden in 20 Minuten selbst zusammenstellen und für ihre Bedürfnisse zuschneiden. Bezüge zu „gesellschaftlichem Orientierungswissen“ sind wegen des auf direktem Kundenkontakt basierendem Arbeitsstils des neuen Mutterkonzerns nicht verboten. Soweit der *Arbeitsauftrag*.

Die grundsätzliche pädagogische Ansatz kommt vom „postmodernen“ Bildungsdenker Dietrich Schwanitz („Bildung“, „der Campus“): WISSEN = INFORMATION + STRUKTUR.

„Information“ ist im Kaufhaus „Internet“ beliebig gestapelt (auch hier muss man aber erst an diese Information herankommen).

„Struktur“ ist das vielfach ankoppelbare Grundwissen, das „in Stand setzt, mit Ambivalenzen, Unentschiedenheiten, Widersprüchen, Geheimnissen, Unbekanntem und Paradoxien zu leben ohne durchzudrehen“.

An den drei „typischen“ Zielsetzungen sind *Lehr/Lernmethoden* darzustellen:

1. Beim *Sprachlernen* geht es um „kontextorientierten Spracherwerb im technischen oder gesellschaftlichen Umfeld“, Sprachtraining mit handlungsorientierten Ansätzen (Action Research), assoziative Sprachmethoden und die Verwendung von Medien (Internetkurse, Hörverständnis, u.a.). Auf Lerntechniken (nach Guttman) wird kurz eingegangen.
2. Beim *Fachwissen* über Netzwerktechnik wird ein Onlinekurs mit typischer „eLearning“-Formatierung vorgestellt (CISCO-Akademie), entsprechende Visualisierungen von Lehrstoff in Skizzen, Übersichten und Zusammenfassungen angeboten und der pädagogische Konstruktivismus im Zusammenhang mit medialem Lernen diskutiert.
Lernstrategien wie „fleissiger Detailarbeiter“, „fachlicher Durchblicker“ und „Sozial Geschickter“ werden kurz angesprochen.

Bei *Teambildung und Kommunikationstechniken* wird, ausgehend vom Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun, auf die differenzielle Psychologie der Kommunikation eingegangen, das Moreno-Beziehungsdiagramm und auf Feedbackformen eingegangen. Wenn Zeit bleibt, wird die Transaktionsanalyse oder das Joharifenster angesprochen. Wichtig erscheinen praktische Methoden zur Anlegung von persönlichen Arbeitsplänen und klassische „Interventionsformen“.

Andrea Ecker
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Arbeitskreis 3: Kurzbericht

Die TeilnehmerInnen des Arbeitskreises werden gebeten, sich auf folgende Situation einzulassen:

Die mittelgroße Softwareentwicklungsfirma („Techsoft“), in der sie arbeiten, wird von einem englischen Großkonzern („Computer Associate“) übernommen.

Der Belegschaft werden Mittel zur Heranführung an die Kommunikationsformen mit der neuen Mutterfirma und eine Übernahme von Online-Lektionen zum Kennenlernen der neuen Produktpalette im Netzwerksoftware-Bereich angeboten (über Web-ektionen abrufbar). Bedingung ist allerdings, dass sich die Mitarbeiter selbst organisieren. Rasch kommt man zu drei „Schulungszielen“, die sich für die ca. 100 meist hoch qualifizierten Mitarbeiter ergeben:

1. Festigung der englischen Sprache mit aktuellen Lernmethoden;
2. Vertrautmachen mit dem Fachwissen in der Netzwerktechnikbranche (Web-ektionen);
3. Teambildung und professionelle Kommunikationstechniken

Die TeilnehmerInnen am Arbeitskreis sollen in drei Untergruppen ein Konzept zu je einem Schulungsziel, das Inhalte, Rahmenbedingungen und Methoden umfasst, erarbeiten.

Ergebnisse der Arbeitsgruppen:

Im Mittelpunkt der Diskussion steht der kommunikative Aspekt. Es wird als besonders wichtig angesehen, die Weiterbildungsmaßnahmen mit den MitarbeiterInnen gemeinsam zu planen und durchzuführen. Die technischen Belange bleiben im Hintergrund.

Aus dieser sehr konkreten Diskussion sollen abstraktere Vorschläge zur Weiterentwicklung des Themas abgeleitet werden. Diese Ergebnisse des Arbeitskreises sollen Anregungen für zukünftige Entwicklungen, die im Länderbericht skizziert werden, bringen.

Die Debatte wird geteilt in:

- a) Anregungen für die bildungspolitische Ebene
- b) Methodische Anregungen

Anregungen für die bildungspolitische Ebene

- ◆ *Qualifizierung der Lehrenden* wird als entscheidend für den Durchbruch der neuen Lehr/Lernmethoden angesehen. Es sollen Lehrpersonen vom Volksschullehrer bis zum Erwachsenenbildner für eine entsprechende Weiterbildung ange-

sprochen werden, als auch die Integration der Informationstechnologien in die LehrerInnenausbildung forciert werden.

- ◆ *Finanzierung:* es wird das Modell der „Drittelbeteiligung“ vorgestellt: Staat, Unternehmen und Weiterbildungsinteressierte teilen sich die Kosten für die Weiterbildung.
- ◆ *Public Access:* Alle am Bildungsprozess Beteiligten sollen aus technischer und inhaltlicher Sicht einen gesicherten Zugang zu Online-Angeboten haben.
- ◆ *Zertifizierung:* Werden Weiterbildungsangebote mit einem Zertifikat versehen, so kann dies eine Motivation für die Absolvierung darstellen, da ein direktes Erfolgserlebnis damit verbunden ist und ein Ansatz für nationale oder internationale Vergleichbarkeit gegeben ist. Zertifikate können auch Grundlagen für Kennzahlen bzw. Benchmarks bilden.
- ◆ *Vernetzung:* Es sollen vermehrt Rahmenbedingungen geschaffen werden, um auf nationaler Ebene und auch im EU-Raum Vernetzung und Austausch zwischen den Bildungsinstitutionen, staatlichen Programmen und am Lernsoftware- und Contentmarkt herzustellen.
- ◆ *Schärfung des Zielgruppenbewusstseins:* Bei der Erhebung von Bedarf an Weiterbildung und Zielsetzungen für das LLL ist genau darauf zu achten, wer welche Fertigkeiten, Kenntnisse etc. wann wozu benötigt. Vor allem soll nicht auf die Bedürfnisse der „JungseniorInnen“ vergessen werden.

Methodische Anregungen

- ◆ *LehrerInnenqualifizierung:* auch unter dem Aspekt der Methodik ist Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen in IT-gestützten Lehrtechniken ein Erfolgsfaktor für einen Entwicklungsschub des LLL-Bereiches.
- ◆ *Kooperationsförderung:* bei der Anwendung der neuen Lehr/Lernmethoden ist die Einzelperson überfordert. Einer allein kann nicht Know-how in seinem Fachbereich, in der Didaktik und in technischen Belangen haben. Die Lehrenden sollen motiviert werden, stärker in Teams zu arbeiten.

„Am Anfang war die Didaktik“: es wird stark betont, dass die neuen Technologien nur eine Unterstützung für das didaktische Konzept der jeweiligen Lehre darstellen. Die Lernsysteme müssen nutzerorientiert sein. Dies wird auch durch die sehr griffige Feststellung *„Die Art der Beziehungen gestaltet den Einsatz der Technik“* untermauert. Doch trotz dieser Relativierungen ist es im Arbeitskreis einhellige Meinung, dass *e-learning die Lehr/Lernmethode der Zukunft ist.*

Mitglieder des Arbeitskreises 3:

Mag. Petra Aigner

Wirtschaftsuniversität Wien, Weiterbildungszentrum

Mag. Holger Bienzle

Sokrates-Büro

Dkfm. Franz Bogner

Fachhochschule Kommunikationswirtschaft, Wien

Christian Gary

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Mag. Elisabeth Gerhards

Berufsförderungsinstitut Wien

Mag. Ernst Gesslbauer

Leonardo Da Vinci Nationalagentur

Dr. Karl Golling

Kommunikationsberater

Mag. Brigitte Grosse

Bundesgymnasium/ Realgymnasium Wien 5

Mag. Thomas Guggenberger

Universität für Bodenkultur

Dr. Michaela Judy

Volkshochschule Ottakring

Ing. Horst Krieger

Wirtschaftsförderungsinstitut Wien

Univ. Prof. Dr. Ulrich Kropiunigg

Universität Wien, Institut für Medizinische Psychologie

Dr. Gerda Kysela-Schiemer

Donau Universität Krems

Ing. Mag. Roland Leithenmayr

Digitale Akademie

Mag. Doris Marth

Universität Wien, Büro für Weiterbildung

Mag. Susanne Martinuzzi

Pädagogisches Institut der Stadt Wien

Monika Oels

Internationale Sachverständige Europäische Kommission

Mag. Ursula Paris

Gymnasium und Realgymnasium, Wien 17

ObstdhmfD Mag. Gernot Pauschenwein

Theresianische Militärakademie

Gertrude Peinhaupt

Nowa - Network für Berufsausbildung

Univ-Prof. Dr. Monika Petermandl

Fachhochschulrat

Thomas Putz

e-bfi telelearning GmbH

Dr. Anton Reiter

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. Präs. 12 (Neue Unterrichtsmethoden und Lernsoftware)

Univ. Doz. Dr. Petra Rietsch

e-Learning concepts

Mag. Barbara Schober

Universität Salzburg – VR Lehre/ Flexibles Lernen

Mag. Dr. Eva Tepperberg

Stadtschulrat für Wien, Berufsschulinspektorin

Mag. Judith Veichtlbauer

Volkshochschule Floridsdorf, Wien

Mmag. Stefan Vater

Verband Österreichischer Volkshochschulen

Mag. Susanne Vollmann

Berufsförderungsinstitut Wien

Mag. Andrea Waxenegger

Universität Graz/ Universitäre Weiterbildung

Dr. Irene Wondratsch

Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Bildungszentrum

Dr. Reinhard Zürcher

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung Burgenland

Leitung und Moderation:

Mag. Andrea Ecker

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Leiterin der Gruppe VII/D (Studierende, Studienrecht, Studienförderungen)

Impulsreferat:

DI Mag. Dr. Christian Dorninger

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Leiter der Abteilung II/10 (E-learning)

Arbeitskreis 4: Bewertung des Lernens

Kurt Mayer
Institut für Höhere Studien

Anerkennung von Lernen im europäischen Kontext

Das Kurzreferat gliederte sich in 3 Teile:

- ◆ Theoretische Einbettung: Anerkennung von Lernen und die Wissensgesellschaft
- ◆ Reformargumente und Reformen in Europa
- ◆ Relevante Faktoren für Österreich

1) Theoretische Einbettung: Anerkennung von Lernen und die Wissensgesellschaft

Zum Einstieg in das Thema erläutert Kurt Mayer die Bedeutung der Bewertung von Lernen in der Wissensgesellschaft. Mit dem Zusammenschluss der Länder Europas, mit allgemeinen Anwendung der neuen Informations-, und Kommunikationstechnologien (IKT), mit der fortschreitenden Globalisierung der Wirtschaft und mit der daraus geforderten Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer werden Möglichkeiten zur transnationalen Anerkennung und Vergleichbarkeit von Lernen und Bildung zunehmend notwendiger. Es zeigen sich zwei wesentliche Problemkreise:

1. Die Anerkennung und Vergleichbarkeit von *formalem Lernen* über Ländergrenzen hinweg⁵¹.
2. Die Anerkennung von *nicht-formalem, informellem Lernen*, von Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt, durch unbezahlte Arbeit oder in anderen Lebenszusammenhängen erworben werden.

⁵¹ Im EU-Durchschnitt liegt der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung mit Hochschulabschluß beispielsweise bei 14%, in Österreich nur bei 6%. Die niedrige AkademikerInnenrate in Österreich wird jedoch durch Systemunterschiede verursacht und kann - ohne nähere Betrachtung - leicht zu Fehlschlüssen führen: Denn in Österreich werden die oberen mittleren und intermediären Qualifikationen i.d.R. durch die berufsbildenden höheren Schulen und vergleichbare Organisationen in der Erwachsenenbildung erworben, während viele andere Länder zur Entwicklung ähnlicher Kompetenzprofile Kurzstudien im Tertiärbereich eingerichtet haben.

Der zweite Aspekt, die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen, steht in Zusammenhang mit dem prinzipiellen gesellschaftlichen Wandel von einer Industriegesellschaft zu einer *Wissensgesellschaft*. Auf die Bedeutung und die Konsequenzen dieses Zusammenhangs soll daher kurz eingegangen werden.

Die Wissensgesellschaft ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- ◆ Information ist global und allumfassend verfügbar (infolge der allgemeinen Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien)
- ◆ Steigender Wettbewerb (von Globalisierung, den neuen Technologien und der Deregulierung von Marktbarrieren vorangetrieben) zwingt die Unternehmen immer mehr dazu, im Produktionsprozess auf Information rückzugreifen, um sich mit innovativen Produkten und Dienstleistungen von der steigenden Anzahl von Konkurrenten abzuheben.
- ◆ Wissen als Voraussetzung von Innovation wird zunehmend zum wichtigsten Produktionsfaktor, wichtiger als Infrastruktur und Kapital.
- ◆ Am Prozess der Innovation – der immer mehr ins Zentrum der Wettbewerbsfähigkeit rückt – sind viele Akteure beteiligt. Es geht für Unternehmen neben Kooperationen mit anderen Unternehmen, Forschungseinrichtungen und Universitäten zunehmend auch darum, das Wissen, die Kompetenzen und die Erfahrungen der eigenen ArbeitnehmerInnen umfassend für den Produktionsprozess nutzbar zu machen. Doch wie wissen Unternehmen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen ihre ArbeitnehmerInnen haben, abgesehen von jenen Fertigkeiten, die sie ohnehin einsetzen, die aber vielleicht nur einen geringen Teil ihres Potenzials repräsentieren?
- ◆ Diese Problemstellung lenkt die Aufmerksamkeit zunehmend auf immaterielle Werte, auf situatives Anwendungswissen, auf nicht auf formalen Wegen erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen.
- ◆ Die Validierung und Zertifizierung nicht formell erworbener Kenntnisse gewinnt damit an Bedeutung.

Im Gegensatz zur zunehmenden Bedeutung nicht formal erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten existieren gegenwärtig jedoch keine zuverlässigen Verfahren zur Ermittlung und Validierung immaterieller Werte. Daher wird deren Rolle oft unterschätzt, darin verborgene Ressourcen werden nicht genutzt.

In diesem Sinn kann eine *Validierung nicht-formell erworbener Kenntnisse* als eine „Bestandsaufnahme“ vorhandener Kompetenzressourcen des Einzelnen, eines Unternehmens, der gesamten Gesellschaft (Bjornavold 1997) interpretiert werden.

Auf allen drei Ebenen (Individuum, Unternehmen, Gesellschaft) wird durch die Anerkennung nicht-formell erworbener Kenntnisse ein zusätzlicher Nutzen erreicht: Für das Individuum entstehen neue Zugangschancen zu Bildungsinstitutionen und Arbeitsmarkt, die gesellschaftliche Integration wird gefördert. Unternehmen können durch die Nutzung und Vernetzung bisher vernachlässigter Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen ein umfassendes Wissens-, Kompetenz-, und Innovationsmanagement

aufbauen. Die Gesellschaft profitiert vom Qualifikations-, Wissens und Kompetenztransfer zwischen unterschiedlichen Bereichen (Beruf, Demokratie und politisches System, Familie).

2) Reformargumente und Reformstaaten in Europa

Auf Basis dieser theoretischen Verortung ist es seit Mitte der 80er-Jahre in den europäischen Ländern zu einer Reihe von Reformen gekommen, die an der Validierung/ Zertifizierung von nicht-formalem und informellem Lernen anknüpfen. Für die Dringlichkeit diesbezüglicher Reformen wurden folgende Argumente angeführt:

- ◆ Dominanz der Erstausbildung
im Verhältnis zu Zeugnissen, die Kompetenzen und Kenntnisse bescheinigen, die im Laufe des Erwerbslebens erworben wurden.
- ◆ Dominanz akademisch-theoretischer Kenntnisse
Dieses Argument zielt auf das implizite geistige Konzept europäischer Arbeitsgesellschaften, die eine Hierarchie von Fähigkeiten annehmen, an deren Spitze die Fähigkeit zum Entwurf von Theoremen und zur abstrakten Reflexion steht, während andererseits der praktische Einfallsreichtum des Bastlers ganz unten rangiert. Damit verbunden ist auch eine Abwertung beruflicher Bildung.
- ◆ Dominanz der zu vermittelnden Kenntnisse an sich,
während einschlägige situative Anwendungszusammenhänge wenig Berücksichtigung finden. Dies führt häufig zu einer Eigendynamik von Lehrinhalten und deren Abprüfen losgelöst von der beruflichen Praxis.
- ◆ Schwierige Qualitätskontrolle von immer mehr Lehrgängen,
die im Zuge der immer größeren Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen in der Wissensgesellschaft entstehen.

Wie bereits angedeutet, wurden auf europäischer Ebene eine Reihe von Instrumenten zur Bewertung und Anerkennung von nicht formalen und informellen Ausbildungskomponenten entwickelt. Ihnen gemeinsam ist die Anwendung folgender Grundsätze:

- ◆ Der Wechsel von der Inputorientierung zur Outputorientierung,
d.h. die Orientierung an Kompetenzen und nicht am Weg ihres Erwerbs oder ihrer Aneignung;
- ◆ Die Orientierung am Prinzip des lebenslangen Lernens;
daraus ergibt sich die Verbindung und Ergänzung verschiedener Lernformen (formales Lernen, nicht-formales Lernen, informelles Lernen).

Im innereuropäischen Vergleich ergab eine Studie der CEDEFOP⁵² (1999) im Bereich der Mitglieder der EU fünf verschiedene Cluster von Ländern hinsichtlich ihrer Praktiken in Bezug auf die Anerkennung nicht-formeller Bildung:

⁵² *European Center For The Development Of Vocational Training*

1. Mittelmeerländer (Griechenland, Spanien, Italien)
Diese Länder charakterisieren sich durch schwache Institutionen der formalen Berufsausbildung und eine starke Bedeutung, die Maßnahmen zur Anerkennung nicht-formeller Bildung erhalten.
2. Nordische Länder (Finnland, Norwegen, Schweden, Dänemark)
Charakterisieren sich durch viele Initiativen im Bereich der Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen und durch wechselseitiges Lernen in Bezug auf eine Erweiterung und Verbesserung diesbezüglicher Maßnahmen.
3. UK, Irland, Niederlande
Diese Länder sind stark geprägt von der Einführung der *National Vocational Qualifications* (NVQU) im UK. Die NVQU weisen eine starke Betonung auf Modularisierung und Output auf und hatten starken Orientierungscharakter für Reformen in Irland und den Niederlanden.
4. Frankreich, Belgien
Die Ähnlichkeit dieser beiden Länder ergibt sich mehr aus ihrer geografischen Lage als aus ihrer institutionellen Nähe. Frankreich hat mit der *Bilan de Compétence* schon sehr lange Erfahrungen in diesem Bereich.
5. Mitteleuropa (Deutschland, Österreich)
Diese Länder charakterisieren sich durch starke Institutionen der formalen Berufsausbildung und eine schwache Bedeutung, die Maßnahmen zur Anerkennung nicht-formeller Bildung erhalten.

C) Relevante Faktoren für Österreich

Die Gruppe mit Deutschland und Österreich zeichnet sich dadurch aus, dass die Bedeutung der informellen Bildung erst spät wahrgenommen wurde. Eine Debatte über dieses Thema begann erst Mitte der 90er Jahre. Die wenigen Initiativen in diesem Feld bestehen aus experimentellen Projekten im Bereich der Arbeitsmarktförderung vor allem mit Arbeitslosen und WiedereinsteigerInnen. (Beispiele in Österreich: Berufsreifeproofung, ausnahmsweises Antreten zur Lehrabschlussprüfung).

Die Struktur des österreichischen Aus- und Weiterbildungssystems und ihre Wirkung auf die Frage der Zertifizierung von nicht formalem und informellem Lernen lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- ◆ Starkes formales Ausbildungssystem
Daraus ergibt sich lange Zeit ein geringer Bedarf an neuen Formen der Zertifizierung von informellem Lernen.
- ◆ Fokussierung auf die Erstausbildung
Innerhalb der Berufsbildung nimmt das Duale System zentralen Raum ein. Außerhalb des formalen Systems gibt es keine Tradition anderer Pfade des Lernens.

- ◆ **Duales System (Informelles Lernen in der Lehrlingsausbildung)**
Die Kombination von Schule und Arbeitsplatz als Lernorte der Lehrlingsausbildung impliziert, dass informelles Lernen quasi automatisch im System berücksichtigt wird und nicht weiter entwickelt werden muss.
- ◆ **Orientierung an „Berufsprofilen“**
Die Berufsprofile weisen eine starke Input-Orientierung auf durch eine genaue Definition was, wie, wo gekernt werden muss (bei weit gehendem Ausschluss anderer Lernpfade).
- ◆ **Orientierung am Konzept des „Berufs“**
welches dem formalen Ausbildungssystem folgt und eher an Einkommensrelationen, Rechten und Verantwortlichkeiten geknüpft ist als an Kompetenzen und Training.

Peter Kreiml

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Arbeitskreis 4: Kurzbericht

Folgende Arbeitsschritte wurden seitens der Teilnehmer als Ziele des Workshops identifiziert:

- ◆ Stärke-Schwächen Profil für Österreich in Bezug auf Anrechenbarkeit von Bildung und deren Zertifizierung;
- ◆ Analyse des Handlungsbedarfs, Diskussion von good-practice Modellen für Österreich in Bezug auf Anrechenbarkeit von Bildung und deren Zertifizierung;
- ◆ Neue Wege und Strategien für Österreich in Bezug auf Anrechenbarkeit von Bildung und deren Zertifizierung.

Kurzstatements der Teilnehmer

Allgemein wurde festgestellt, dass die Standardisierung von Bildungsabschlüssen im Interesse der Wirtschaft steht. Die Industrie schafft sich teilweise die benötigten Ausbildungsstandards selbst, indem sie Qualifikationen für bestimmte Berufe aufstellt, die dann bei unabhängigen Prüfungen in Form von Zertifikaten nachgewiesen werden können. Die „Outputorientierung“ zeigt sich daran, dass bestimmte Fähigkeiten beurteilt werden, unabhängig davon wo sie erlernt wurden. Als Beispiele wurden *Zertifikate für Schweißer* und *Qualitätsprüfer* genannt.

Ein ähnliches Modell stellt der Europäische Computerführerschein (ECDL) dar. Er stellt einen europaweit einheitlichen Befähigungsnachweis dar und ist ein weiteres Beispiel für ein standardisiertes Zertifikat. Er kann bei unabhängigen Prüfungsstellen erworben werden.

Eine Vertreterin des Wiener Volksbildungsvereins beleuchtete positive Beispiele von Weiterbildungsformen, die mit Zertifikaten bzw. standardisierten Nachweisen abschließen:

- ◆ Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifepfung
- ◆ ECDL
- ◆ Sprachzertifikate (z.B. Cambridge Certificate)

Aus dem universitären Bereich wurde das Modell angesprochen, das sich mit der Vergleichbarkeit unterschiedlicher nationaler Lehrinhalte für die Anrechnung von Auslandssemestern beschäftigt (ECTS, European Credit Transfer Scheme). Interessant waren hierbei die grundsätzlichen Optionen, die bei der Entwicklung des Modells angedacht wurden:

Von den Teilnehmern wurde übereinstimmend festgestellt, dass das Vertrauen in die Qualität der Ausbildungseinrichtungen, insbesondere im nicht reglementierten Bereich, gestärkt werden müsse, um in der Anerkennungsfrage (der „Verwertbarkeit

von erworbenem Wissen“) Fortschritte zu erzielen. Wichtig ist die Information über Lehrinhalte und Anforderungen, um abgelegte Lehrveranstaltungen vergleichen zu können.

Eine Vertreterin der Volksbildung betonte die Notwendigkeit der stärkeren Beachtung von soft skills. Unternehmen schenken diesem Bereich noch zu wenig Aufmerksamkeit. Weiter wurde die Schwierigkeit erläutert, die Bedeutung der praktischen Berufserfahrung gegenüber formalen Abschlüssen bei der Karriereplanung einzuordnen.

Die steigende Bedeutung informell erworbenen Wissens und Kompetenzen zeigt sich auch in der steigenden Zahl an Bildungsanbietern. Die landesweite Zertifizierung von Weiterbildungsabschlüssen würde auch deren wirtschaftliche Nutzbarmachung verbessern helfen. („Ein Arbeitnehmer muss wissen, was er auf dem Arbeitsmarkt wert ist.“)

Ein Beispiel für die Anrechnung von informeller Bildung auf transnationaler Ebene stellt die *EUROPASS – Initiative* dar, die zum Ziel hat, Berufserfahrung und Zeiten von Berufsausbildung in anderen EU-Staaten als Teile der Berufsausbildung zu integrieren und damit für Auszubildende Anreize zu größerer Mobilität zu schaffen.

Ein weit fortgeschrittenes Modell für die Dokumentation formeller und informeller Lernerfahrungen und Lernerfolge in einem Bereich stellt das *Europäische Sprachenportfolio* dar. Auf Initiative des Europarates entwickelt, dokumentiert es am Ende der Schullaufbahn die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler in allen erlernten Sprachen, seien sie in der Schule, bei Auslandsaufenthalten oder im Familien und Freundeskreis erworben worden. Zur Einschätzung und Eintragung ihres Kenntnisstandes wird den Schülern ein Raster zur Selbstbeurteilung vorgelegt, der fester Bestand aller Versionen des europäischen Sprachenportfolios ist. Damit liegen einheitliche europäische Referenzniveaus vor, welche die Vergleichbarkeit der Sprachkenntnisse ermöglichen sollen.

Abschließend wird für die Bewertung von formalem und nicht-formalem Lernen die Bedeutung der Sicherung von Qualität unterstrichen.

Ergebnisse des Arbeitskreises 4

Zur Motivation aller Beteiligten, im Prozess der Entwicklung neuer Strategien und deren Umsetzung im Bereich der „Verwertung“ erworbenen Wissens soll vom *Nutzen für die Beteiligten* ausgegangen werden:

- ◆ Individuen werden durch die Bewertung und Zertifizierung ihres erworbenen Wissens zur Weiterbildung motiviert, sie haben mehr Zugangschancen am Arbeitsmarkt, in der Weiterbildung und auch im Bereich der gesellschaftlichen Integration bzw. Weiterentwicklung.
- ◆ Der Nutzen für die Unternehmen besteht in einer Steigerung der Effizienz des Personalmanagements und des Wissensmanagements.

- ◆ Der Nutzen für die Gesellschaft besteht in einer Erhöhung des Wissenstransfers über alle Bereiche.

Um das Vertrauen in die Qualität der „nicht staatlichen Ausbildungseinrichtungen zu stärken, sollten *prozessorientierte Qualitätssicherungssysteme* eingesetzt werden (dies könnte am Beispiel des am 13. Juni am *Institut für höhere Studien* vorgestellten Modells ISO 9001:2000 beispielhaft diskutiert werden)⁵³, die alle Beteiligten einbinden und die Grundlage eines Zertifizierungsprozesses/ Akkreditierungsprozesses durch den Staat (ohne neue Bürokratien, nur Rahmenbedingungen werden festgelegt), *auf freiwilliger Basis* für die Bildungseinrichtungen, darstellen. (Betont wurde die Möglichkeit der Vielfalt der Qualitätssysteme, die Nutzung bestehender Zertifizierungs-/Akkreditierungsagenturen; der freiwillige Zusammenschluss von Bildungsanbietern, die Möglichkeit, notwendige Kompetenzen in identifizierten Berufsfeldern festzulegen – z.B. in Form von Standards, und das Wissen zu zertifizieren.)

Ein dreistufiges Modell ist vorstellbar:

1. Stufe: Der *Staat* übernimmt die Garantie für das Zertifikat durch *Akkreditierung* (einer Ausbildung oder einer ganzen Einrichtung) und trägt so auch zur Vertrauensstärkung und zum Schutz des Konsumenten am Bildungsmarkt bei (nebenbei könnte so die „Anrechnung“ im tertiären Bereich verstärkt werden, was unter anderem auch positive Auswirkungen auf die Bildungsstatistik im tertiären Bereich hätte).
2. Stufe: *Freiwillige Zusammenschlüsse von Bildungsträgern* (auch private), z.B. in Form von Qualitätszirkeln mit Qualitätssiegel
3. Stufe: Stufe, in der *nicht* zertifiziert und akkreditiert wird.

Good-Practice Modelle

Bestehende Good-Practice Modelle sollen für die Verwertung von Bildung weiterentwickelt und implementiert werden. Dabei können 2 Typen solcher Modelle unterschieden werden:

- ◆ **Typ1:** Europäisches Sprachenportfolio, European credit transfer scheme (ECTS), Europass

Verwendet Elemente bestehender formaler Ausbildungsgänge und ordnet sie in einen Raster einheitlicher Niveaus, um die Vergleichbarkeit der Fähigkeiten zu ermöglichen (Europäisches Sprachenportfolio, ECTS). Verwendet auch verschiedene Formen der Dokumentation nicht formalisierbarer Lernerfahrungen (Europäisches Sprachenportfolio, Europass). Baut auf der Verwendung bestehender Elemente auf. Wichtig: Vergleichbarkeit durch Transparenz der Inhalte.

Als Handlungsorientierte Umsetzungsvorschläge im Bereich Typ 1 wurden festgehalten:

1. Entwicklung eines Weiterbildungsportfolios

⁵³ Vgl. Protokoll des Koordinationsworkshops „Anrechenbarkeit von Bildung/ Zertifizierung“, das – wie auch die Protokolle der anderen Workshops – unter www.lebenslangeslernen.at verfügbar ist.

2. Wissenschaftliche Evaluierung und Weiterentwicklung des ECTS hinsichtlich der Anwendbarkeit im Bereich der beruflichen Bildung
 3. Verbesserung und Verstärkung des Informationsangebotes zum ausnahmsweisen Antreten zur Lehrabschlussprüfung (LAP) sowie verstärktes Angebot von Vorbereitungskursen zum ausnahmsweisen Antreten zur Lehrabschlussprüfung.
- ◆ Typ2: ECDL, Zertifizierte Berufskennnisse (Schweißer, Qualitätssicherer)
Schafft auf vorhandenen Kenntnissen aufbauend neue Standards für Berufe, die landesweit oder idealerweise international einheitlich sind. Vorgangsweise: Harmonisierung länderweiser Regelungen. Vorzugsweise für neu entstehende Berufe zu verwenden.

Mitglieder des Arbeitskreises 4:

Dr. Johann Eder

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung, Salzburg

Mag. Elisabeth Gotschi

Universität Linz

Mag. Martin Prinz

Leonardo da Vinci Nationalagentur

Dr. Felicitas Pflichter

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. VII/D/1 (Neue Studienformen und lifelong learning im tertiären Bildungsbereich)

Mag. Michael Renner

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Abt. III/A/3

Dr. Arthur Schneeberger

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Dr. Helena Verdel

Verband Wiener Volksbildung

Dr. Karl Wieczorek

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Abt. III/3

Leitung und Moderation:

Mag. Peter Kreiml

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Leiter der Abteilung II/7 (EU-Angelegenheiten, Berufsbildung)

Impulsreferat:

Mag. Kurt Mayer

Institut für Höhere Studien

Arbeitskreis 5: Berufs- und Bildungsberatung

Peter Härtel
Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft

Berufsberatung und –information/ Bildungsberatung

Bildung und Qualifikation, Umgang mit Medien und Information und das Gestalten individueller Bildungswege werden für die persönliche Lebensführung ebenso wie für die Gestaltung gelingender Berufswege immer bedeutender. Der Information, Beratung und Orientierung über Bildungs- und Berufswege, dem Zusammenführen von Angebot und Nachfrage auf Bildungs- und Berufsmärkten kommt dabei entscheidende Bedeutung zu.

Deshalb hat das Memorandum zum lebenslangen Lernen als Ziel formuliert, für alle einen leichten Zugang zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten, über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens zu sichern. Die Bedeutung dieses Themas wird auch durch das laufende große OECD-Projekt „Policies for Information, Guidance and Counselling Services“ unterstrichen, zu dem in Österreich derzeit eine umfangreiche Erhebung unter dem Titel „Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf – Angebot, Entwicklung, Strategien“ durchgeführt wird.

Damit sind schon in der Formulierung des Titels einige Aussagen enthalten, die ausschnittshaft in folgenden Thesen festgehalten werden.

These 1

Information und Beratung zu Bildung und Beruf stellen nicht einmalige, punktuelle Ereignisse dar, sondern sind Schritte und Ereignisse innerhalb eines nachhaltigen Entwicklungsprozesses, wobei die Gestaltung dieses Prozesses und das Treffen von Entscheidungen selbst wiederum Elemente des Informations- und Beratungsvorganges darstellen.

These 2

Information und Beratung zu Bildung und Beruf sind nicht voneinander zu trennen: jede Beratung zu Bildung impliziert auch Konsequenzen für den Beruf, wie umgekehrt jede Berufsberatung auch Elemente der Bildung und Qualifizierung beinhaltet.

These 3

Information und Beratung beinhalten über das sich Orientieren im gegebenen Umfeld hinaus immer auch Perspektiven für die – prinzipiell unbekannte – Zukunft: das Umgehen mit Trends, Tendenzen und Antizipieren zukünftiger Herausforderungen in einem dynamischen Entwicklungsprozess, dessen Ergebnisse weder den Berater noch dem Beratenden bekannt sein können, sind somit Wesenselemente eines Orientierungs- und Begleitungsvorganges.

Kern dieser Entwicklungen ist das „Unternehmerische“ an sich: das Setzen von Zielen, das Beobachten von Entwicklungen und Veränderungen im Umfeld, das Treffen von Entscheidungen werden somit selbst zum Bildungsinhalt.

Themen und Fragen

In Verbindung mit diesen kurz angerissenen Themenstellungen werden im Rahmen des Memorandums zum lebenslangen Lernen folgende Fragen und Themenstellungen angeführt:

- ◆ Optimierung bestehender Initiativen und Dienste zur Berufsberatung und Berufsorientierung für ein offenes Europa; Verbesserungen für vernetzte europäische Datenbanken; „Bildung ohne Grenzen“
- ◆ e-learning – Berufsberatungs- und Berufsorientierungsdienste mit Zugang zu Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Berufsaussichten mit „Neuen Technologien“ bis Ende 2002
- ◆ Modernisierung und Verbesserung von Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung, Bedarf – Projekte im Rahmen europäischer Programme
- ◆ Erweiterung der Dienstleistungsangebote auf lokaler Ebene zur leichten Zugänglichkeit für alle Zielgruppen. Marketing, Effektivität, Vermittlung
- ◆ Gewährleistung der Qualität von Dienstleistungen der Berufsberatung und Berufsorientierung in gemischten, öffentlichen und privaten Märkten, auch auf europäischer Ebene.

Diese Fragen – ergänzt durch die jeweiligen Blickwinkel und Sichtweisen der Teilnehmer des Workshops – bilden den Ausgangspunkt gemeinsamer Erörterungen und stellen den Rahmen für einen ergebnisorientierten Diskurs dar, der wesentliche Eckpunkte für eine österreichische Position zur „Botschaft 5“ des Memorandums über lebenslanges Lernen der europäischen Kommission im österreichischen Konsultationsprozess ergeben soll.

Alfred Freundlinger
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Arbeitskreis 5: Kurzbericht

Nachdem Peter Härtel in seinem Impulsreferat den Bogen der Thematik – beginnend mit Information, Beratung und Orientierung bis zur Begleitung in Bildung und Beruf – sehr weit gespannt und nochmals die wichtigen Fragen aus dem entsprechenden Kapitel im Memorandum hervorgehoben hat, wurden in der Diskussion einige Betrachtungen und Fragen als zentral herausgestrichen:

- ◆ Die Ergebnisse der Berufs- und Bildungsberatung können in Stufen ansteigend als Information, Wissen und Erkenntnis dargestellt werden. Die Erkenntnis beinhaltet als höchste Stufe die Fähigkeit dazu, die richtigen Fragen zu stellen.
- ◆ Was ist eigentlich Berufsberatung in einer Zeit, wo sich der „Beruf“ als adäquater Begriff auflöst, wo von fortschreitender „Entberuflichung“ der Arbeitswelt die Rede ist?
- ◆ Die große Herausforderung für Berufs- und Bildungsberater ist, dass sie eine sehr hohe Verantwortung ohne eindeutige Grenzen wahrnehmen müssen. Was sollen sie zum Beispiel jemandem raten, der einen guten Job aufgeben will, um ein Orchideenstudium aufzunehmen?
- ◆ Eine weitere große Herausforderung für Berufs- und Bildungsberater besteht darin, dass sie widersprüchliche Erwartungen der Einzelnen, der Arbeitswelt und der Gesellschaft kitten müssen.
- ◆ In der Berufs- und Bildungsberatung geht es immer weniger um bloße Information, immer häufiger muss Hilfe in Krisensituationen (z.B. Arbeitslosigkeit) geleistet werden.
- ◆ Die Aus- und Weiterbildung für Berufs- und Bildungsberater muss sich vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens vor allem mit der Frage befassen, wie diese am besten zur persönlichen Entwicklung ihrer Klienten beitragen können. Oft besteht ihre vordringlichste Aufgabe darin, quasi dedektivisch herauszufinden, welche Fragen für die Klienten relevant sind.
- ◆ Wichtig wäre auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, damit diese erkennen, dass sie und in welcher Weise sie von Anfang an am Berufs- und Bildungsberatungsprozess mitwirken. Dazu gehört auch die Vernetzung mit den professionellen Berufs- und Bildungsberatern.
- ◆ Berufs- und Bildungsberater sind sehr wichtig für das gesamte Bildungssystem, weil sie ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen an das System rückmelden können.
- ◆ Berufs- und Bildungsberatung ist grundsätzlich höchst individuell, sie muss auf den konkreten Arbeitsplatz zielen, und dieser wird individuell höchst unterschiedlich wahrgenommen und bewertet.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurde auf zwei spezielle Themenstellungen aus dem Memorandum eingegangen: auf die Frage der neuen Medien in der Berufs- und Bildungsberatung und auf die Frage der Qualitätssicherung in der Berufs- und Bildungsberatung.

Neue Medien in der Berufs- und Bildungsberatung:

- ◆ Die Berufs- und Bildungsberatung steht hier vor einer großen Herausforderung. Jedenfalls ist es erforderlich, die speziellen (interaktiven und individuellen) Möglichkeiten der neuen Medien zu nutzen, die „klassischen“ Medien versagen in der Berufs- und Bildungsberatung.
- ◆ Die neuen Medien können sich als hilfreich erweisen, beispielsweise in regionalen Netzwerken, aber sie können persönliche Beratung nicht ersetzen.
- ◆ Die Voraussetzungen zur Nutzung müssen erfüllt sein. Es besteht die Gefahr durch ungleiche Zugangsmöglichkeiten bzw. Fähigkeiten im Umgang bestimmte Gruppen auszuschließen. Hier ist spezielle Unterstützung erforderlich.
- ◆ Neue und attraktive Wege müssen gefunden werden, das Konzept des „Edutainment“ funktioniert in der Berufs- und Bildungsberatung nicht.
- ◆ Eine Möglichkeit besteht in der Nutzung von Peergroup-Effekten und in der Elternbildung.
- ◆ Interessant ist, dass die Informationsflut im Internet zunehmend dazu führt, dass zur Klärung die persönliche Beratung aufgesucht wird.

Qualitätssicherung in der Berufs- und Bildungsberatung:

- ◆ Standards zur Qualitätssicherung in der Berufs- und Bildungsberatung fehlen.
- ◆ Wichtiger als die Vereinheitlichung der Ziele ist allerdings deren Verwirklichung.
- ◆ Institutionen, die Aufgaben in der Qualitätssicherung in der Berufs- und Bildungsberatung übernehmen könnten, existieren bereits. Die Gründung von Qualitätsverbänden könnte aussichtsreich sein.

Mitglieder des Arbeitskreises 5:

Mag. Elfriede Altenhuber

Jugend am Werk

Mag. Eva Baloch-Kaloianov

Leonardo da Vinci Nationalagentur

Paul Bjetak

Kammer für Arbeiter und Angestellte

Dir. Michael Fischler

Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik

Mag. Dagmar Hackl

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. VI/A/3

Leo Hödl

Wirtschaftskammer Wien, Berufsinformation der Wiener Wirtschaft

Dr. Gerhard Krötzl

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/4 (Schulpsychologie – Bildungsberatung)

Susanne Marsch

Volkshochschule Wiener Neustadt

Dr. Günter Nowak

Arbeitsmarktservice Österreich/ Mc Job

Mag. Peter Schlögl

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Maria Smahel

Katholischer Familienverband Österreichs

Margit Vogelhofer

Wiener Verband für Berufsberatung

Susanne Vollmann

Berufsausbildungszentrum des Berufsförderungsinstituts Wien

Moderation und Leitung:

Dr. Alfred Freundlinger

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Impulsreferat:

Mag. Dr. Peter Härtel

Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft

Arbeitskreis 6: Das Lernen den Lernenden räumlich näher bringen

Franz Palank
Fernstudienzentrum Linz

Bildung und Region

Die hoch entwickelten Gesellschaften sind mit einem weit reichenden Bedeutungswandel von Bildung konfrontiert. Lernen wird zum Kontinuum der Biografie, verlangt neue Disposition der Individuen und Adaptierung des alltäglichen Handlungsrepertoires. Qualifikation rückt im Ensemble ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen in den Vordergrund. Neue, auf den Wandel und seine Erfordernisse bezogene Inhalte und Fertigkeiten modifizieren Ansprüche und Aktivitäten des Lernens. Lernen rückt in den Mittelpunkt des Bildungshandelns und zwingt das ganze Vermittlungsensemble zur Neustrukturierung des Gesamtarrangements.

Wo das lernende Individuum im Zentrum steht, verschieben sich die generellen Handlungsräume von Bildung in der privaten Umwelt, am Arbeitsplatz und der regionalen Umgebung. Neue Lernorte entstehen und verändern das strukturelle Gefüge des Alltags:

- ◆ Lernort Wohnhaus / Wohnung
- ◆ Lernort Arbeitsplatz
- ◆ Lernort Region

Bildung verknüpft sich nicht nur mit dem Individuum, sondern mit seiner Umgebung. Längst haben die Institutionen reagiert,

- ◆ werden Betriebe und Institutionen zur lernenden Organisation
- ◆ entwickeln sich Regionen zu lernenden Regionen

und verlangen neue flexible Bildungsformen und veränderte Konstellationen von Bedarf, Angebot und Umsetzung im Bereich der Qualifizierung:

- ◆ Maßschneidern von Inhalten
- ◆ Umgruppierung der Kompetenzbereiche (inhaltliche *und* prozessuale *und* soziale Skills)

- ◆ neue Beratungsformen
- ◆ flexible Organisationsformen
- ◆ etc.

Es entstehen Beteiligungsmuster bis hin zu Finanzverbänden und Allianzen.

Bildungseinrichtungen erleben dramatische Veränderungen in den Verhaltenserwartungen: Mobilität und Flexibilität sind zuerst gefragt, das Raumthema verliert seine Dominanz. Elektronische Medien wie Videokonferenz und das Internet (synchron und asynchron) erlauben im Verbund mit anderen Medien, der Logistiken der Fernstudien sowie aktivitätsbetonten Begegnungsformen (Workshops, etc.) weit reichende Reorganisation des gesamten Lernarrangements und angemessener „Lernräume“ für selbststeuerndes Lernen. Neue Aufgaben, wie die des Bildungsbrokers, verlangen entsprechende Strukturen.

Die Zeiten, in denen Bildung mit dem Bauen oder Widmen von Häusern in die Region kam, sind vorbei: eine Chance für die Regionen (und nicht zuletzt für die kleinen) mit nachhaltigen Veränderungen für die Bildungslandschaft.

Karl Kalcsics
Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung

Arbeitskreis 6: Kurzbericht

Regionaler Bezug

Wo das lernende Individuum im Zentrum steht, verschieben sich die Handlungsräume von Bildung in die private Umwelt, an den Arbeitsplatz und in die Region. Die Bildung selber wird zum Faktor regionaler Entwicklung und umgekehrt wird sie selbst unterstützt durch bottom-up Prozesse aus der Region. Eine Region kann somit stiftenden Charakter für die Bildung haben. Das Lernen bekommt nicht nur einen individuellen Bezug, sondern Bildungsmaßnahmen verknüpfen sich mit der Umgebung.

Lernorte

Die Gruppe schloss sich der Meinung des Referenten an, dass die Zeiten, in denen Bildung „mit dem Bauen oder Widmen von Häusern“ in die Region kam, vorbei seien. Trotz allem war man der Meinung, dass es wichtig ist, multifunktionale Bildungszentren in der Region zu haben, in denen u.a. E-learning ermöglicht, Bildungsberatung angeboten und das selbststeuernde Lernen - allein und in Gruppen - unterstützt wird. Die verschiedenen Bereiche und auch die Anbieter von Bildungsmaßnahmen müssten nicht unbedingt unter einem Dach sein, sie sollten aber Knoten in einer Vernetzung sein, die die regionale Mobilität und Flexibilität berücksichtigt. Räume und personelle Ressourcen sollten kooperativ genutzt werden. Das lebenslange Lernen im räumlichen Umfeld der Lernenden braucht qualitative Netzwerke zwischen den Schulen, allen Bildungsinstitutionen und regionalen Dienstleistern, die nur durch geänderte Förderungsbedingungen realisiert werden können. Eine besondere Rolle bei der Informationsbeschaffung, medialer Verwertung und Lernmöglichkeit könnten die in den Regionen vorhandenen Bibliotheken im angesprochenem Netzwerk übernehmen. Lebensbegleitendes Lernen zeigt sich auch darin, dass „alltägliche“ Räume zu Lernorten besonders non-formaler Lernart werden.

Lerngestaltung

Das Lernen, das sich orientiert am lernenden Subjekt *in* und *mit* seinem lokalen Lebensumfeld, gewinnt einen „fruchtbaren Boden“ für neue Ansätze, wobei die handelnden Personen für die Ideenfindung und -durchführung im Vordergrund stehen und nicht die Schaffung von Räumen.

Die Bildungs- und Lerninhalte können maßgeschneidert sein. Neue Beratungs- und flexible Organisationsformen beziehen die Lernenden in den Lernprozess ein. Der Einsatz elektronischer Medien darf nicht nur unter einem technischen Aspekt gesehen werden. E-Learning mit all seinen Facetten bis zu den Fernstudien und dem

Einsatz anderer Medien verlangt flexible und komplexe Lernarrangements. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Programmentwicklung die breite Bevölkerung mit ihren unterschiedlichen Beweggründen für das Lernen umfasst. Um die beiden gleich wichtigen Zielbereiche des lebensbegleitenden Lernens zu erreichen, nämlich Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, muss es in der Region einerseits entsprechende Ausbildungen geben, andererseits eine Weiterbildung für jene, die einer Beschäftigung nachgehen sowie für Menschen im Lebensabschnitt der nachberuflichen Phase.

Unter dem Aspekt des Lernens in der Region verändert sich das Bild und die Tätigkeit der Lehrperson, die nicht mehr allein das Lehren vor Augen hat, sondern das Planen, Lehren und Beraten umfasst. So können sich Bildungseinrichtungen zu Lernagenturen entwickeln, in und mit denen Bildungsbroker auf unterschiedlichen Ebenen und entsprechenden Strukturen in der Region tätig sind und das Lernen in Partnerschaften und Projekten ermöglichen.

Mitglieder des Arbeitskreises 6:

Dr. Helmut Baumgartner

Kärntner Seniorenbund

Günter Fiala

Kammer für Arbeiter und Angestellt, Abteilung Weiterbildungspolitik

Mag. Nina Fränzl

Leonardo da Vinci Nationalagentur

Mag. Ingeborg Hartl

Fernstudienzentrum Steyr

ObstltdhmfD Mag. Erwin Krall

Theresianische Militäarakademie, Fachhochschulstudiengang

Alfred Lang

Burgenländische Forschungsgesellschaft

Mag. Gerald Leitner

Büchereiverband Österreichs

Gudurn Peller

Atelier Auslage in Arbeit

Dr. Peter Roland

Europaakademie Dr. Roland

Dr. Wolfgang Schöffner

Studien- und Managementcenter Pinzgau

Mag. Dr. Alfred Spicker

Höhere Bundes- Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Murau

DI Andreas Steiner

Technische Universität Wien – Außeninstitut

Dr. Margarete Wallmann

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung Burgenland

Leitung und Moderation:

Mag. Karl Kalcsics

Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung Steiermark

Impulsreferat:

Dr. Franz Palank

Fernstudienzentrum Linz

ExpertInnentagung zum lebenslangen Lernen
20. Juni 2001, Wirtschaftsförderungsinstitut Wien

Veranstaltungsprogramm

- 09:00-09:30 Begrüßung und Eröffnung durch
Bundesministerin Elisabeth Gehrler
- 09:30-10:15 Präsentation des Entwurfs des österreichischen Länderberichts
Dr. Arthur Schneeberger (ibw)
Mag. Peter Schlögl (ÖIBF)
- 10:15-10:30 Pause
- 10:30-12:30 Podium mit Diskussion:
Bildungspolitische Herausforderungen und notwendige Strategien zur
Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich und der EU
Dr. Fritz Bauer
Arbeiterkammer Oberösterreich
Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Gudrun Biffl
Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
Martin Haidinger
ORF, Ö1 Wissenschaftsredaktion
Dr. Lorenz Lassnigg
Institut für Höhere Studien
Dr. Johann Steinringer
Wirtschaftskammer Österreich / ibw
Monika Oels
Internationale Sachverständige Europ. Kommission
Moderation: Hans Besenböck
Direktor Information, ATV
- 12:30-13:30 Mittagsbuffet
- 13:30-15:30 Arbeitskreise zu den 6 Grundbotschaften des Memorandums
und den österreichischen Antworten
- 1) Neue Basisqualifikationen
Moderation: **Dr. Monika Thum-Kraft** (ibw)
Impulsreferat: **Mag. Erich Svecnik** (ZSE Graz)

- 2) Höhere Investitionen in die Humanressourcen
Moderation: **Dr. Hubert Regner** (Vlbg.Landesreg.)
Impulsreferat: **Dr. Lorenz Lassnigg** (IHS)
- 3) Innovation in den Lehr- u. Lernmethoden
Moderation: **Mag. Andrea Ecker** (BMBWK)
Impulsreferat: **DI Mag. Dr. Christian Dorninger**(BMBWK)
- 4) Bewertung des Lernens
Moderation: **Mag. Peter Kreiml** (BMBWK)
Impulsreferat: **Mag. Kurt Mayer** (IHS)
- 5) Berufsberatung und – information / Bildungsberatung
Moderation: **Dr. Alfred Freundlinger** (ibw)
Impulsreferat: **Mag. Dr. Peter Härtel** (VG-Stmk)
- 6) Das Lernen den Lernenden räumlich näher bringen
Moderation: **Mag. Karl Kalcsics** (FEB Stmk.)
Impulsreferat: **Dr. Franz Palank** (FSZ Linz)

15:30-16:00 Pause

16:00-17:00 Berichte aus den Arbeitskreisen und Diskussion

17:00 Abschluss der Tagung

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000 Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000.
- Nr. 1/2001 Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission – Österreichischer Konsultationsprozess.
- Nr. 2/2001 Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000.
- Nr. 3/2001 Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des BMBWK und des Österreichischen Volkshochschularchivs in der VHS Meidling am 4. Oktober 2000.
- Nr. 4/2001 Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001.
- Nr. 5/2001 Österreichischer Länderbericht - Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission.
- Nr. 6/2001 Hintergrundbericht zum Länderbericht - Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission.
- Nr. 7/2001 Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission.
Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001.

Bezug der Materialien zur Erwachsenenbildung gegen Versandkostenersatz (€ 2,18) + Porto:
Amedia Servicebüro, Sturgasse 1a, 1141 Wien
E-mail: amedia@csso.co.at ☎ 01/982 13 22 Fax: 01/ 982 12 33

Die Online-Versionen aller Broschüren (pdf-Downloads) finden Sie unter
<http://www.erwachsenenbildung.at>