

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Weiterbildungsmotivation der
Französischlehrer(innen)

Verfasserin

Sabine Gruber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Unterrichtsfach Französisch

Betreuerin: Mag. Dr. Univ.-Prof. Rosita Schjerve-Rindler

Ich danke

Mag. Dr. Univ.-Prof. Rosita Schjerve-Rindler

Dr. Eva Vetter

Mag. Marie-Luise Volgger

Dr. Elisabeth Pia Sobota

meinem Mann Franz

und widme

diese Arbeit meinen Kindern in Liebe.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Theoretischer Rahmen	11
2.1	Zum Begriff „Lebenslanges Lernen“ Definition und Abgrenzungen	11
2.1.1	Definitionsversuch „Lebenslanges Lernen“	11
2.1.2	Die Begriffe: Bildung – Lernen – Wissen	12
2.1.3	Lerngesellschaft - Wissensgesellschaft - Bildungsgesellschaft	13
2.2	Das Konzept des lebenslangen Lernens und seine historische Entwicklung	14
2.2.1	Die Vorläufer des Konzepts des lebenslangen Lernens	14
2.2.2	Die bildungspolitische Diskussion der 1970er Jahre	15
2.2.3	Die 1990er Jahre	16
2.2.3.1	Weißbuch: Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.....	16
2.2.3.2	1996 Das „Jahr des lebenslangen Lernens“	17
2.2.4	Das 21. Jahrhundert	19
2.2.5	Die 4 Etappen der europäischen Bildungspolitik	20
2.3	Das lebenslange Lernen im EU-Kontext.....	20
2.3.1	Dokumente der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen	21
2.3.1.1	Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.....	21
2.3.1.2	Memorandum über lebenslanges Lernen	21
2.3.1.3	Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen	22
2.3.1.4	Bericht über die Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens in Europa.....	23
2.3.1.5	Bericht über die konkreten und künftigen Ziele der Bildungssysteme.....	23
2.3.1.6	Allgemeine und berufliche Bildung in Europa	24
2.3.1.7	Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Zukunft investieren - Eine Notwendigkeit für Europa	25
2.3.1.8	Bericht über die neue Generation von Programmen im Bereich der beruflichen Bildung 2006	25
2.3.1.9	Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006	25
2.3.1.10	Entwurf Aktionsprogramm für lebenslanges Leben	26
2.3.1.11	Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen	26
2.3.1.12	Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabon-Strategie	26
2.3.1.13	Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit.....	26

2.3.1.14	Rahmen für die europäische Erhebung der Sprachkompetenz.....	27
2.3.1.15	Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung	27
2.3.1.16	Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	27
2.3.1.17	Programm für lebenslanges Lernen. Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2008 – 2010	27
2.3.1.18	Aktionsplan Erwachsenenbildung – Zum Lernen ist es nie zu spät	28
2.3.2	Dokumente des Rates der Europäischen Union	28
2.3.2.1	Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa	28
2.3.2.2	Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen.....	28
2.3.2.3	Zwischenbericht zur allgemeinen und beruflichen Bildung.....	28
2.3.2.4	Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabon-Strategie	28
2.3.2.5	Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung	28
2.3.2.6	Bildung als treibende Kraft für Lissabon	28
2.3.2.7	Gemeinsamer Fortschrittsbericht „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie.....	28
2.3.3	Dokumente des Europäischen Rates	28
2.3.3.1	Allgemeine und berufliche Bildung 2010.....	28
2.3.3.2	Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabon).....	29
2.3.3.3	Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Santa Maria da Feira).....	29
2.3.3.4	Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Stockholm)	29
2.3.3.5	Bildung als treibende Kraft für Lissabon	29
2.3.3.6	Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2008.....	29
2.3.4	Weitere Dokumente	29
2.3.4.1	Dokumente der UNESCO	29
2.3.4.2	Dokumente der OECD	29
2.4	Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens.....	30
2.4.1	Lebenslanges Lernen als Sozialzwang.....	30
2.4.2	Wettbewerbsfähigkeit versus soziale Integration	30
2.4.3	Empowerment, Chancengleichheit und Wettbewerb	30
2.5	Institutionelles Engagement für lebenslanges Lernen	31
2.5.1	Das Konzept „recurrent education“ im Kontext der OECD	31
2.5.2	Die UNESCO-Empfehlung.....	32
2.5.3	Der Europarat – Fortschrittsorientierung.....	33

2.6	Lebenslanges Lernen und die europäischen Sprachen.....	33
2.6.1	Die sprachlich kulturelle Vielfalt der Europäischen Union.....	33
2.6.2	Lebenslanges Sprachenlernen als Ziel.....	34
2.7	Bildungsmotivation und lebenslanges Lernen	35
2.7.1	Bildungsmotivation als Voraussetzung für lebenslanges Lernen.....	35
2.7.2	Zehn Thesen zur Förderung von lebenslangem Lernen.....	36
2.7.3	Die Vielfalt der Lernmotivation Erwachsener	37
2.8	Lebenslanges Lernen: Konzept und Modelle.....	38
2.8.1	Einleitung	38
2.8.2	Die vier Modelle des „lifelong learning“ nach Schuetze	39
2.8.2.1	Kulturell, non-utilitaristisches Modell.....	39
2.8.2.2	Liberales postmodernes Modell	40
2.8.2.3	Humankapital-Modell	40
2.8.2.4	Sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell	41
2.9	Zusammenfassung	42
3	Empirische Untersuchung	45
3.1	Untersuchungsdesign	45
3.1.1	Forschungsfrage und Hypothesen.....	46
3.1.1.1	Hypothesen zum kulturell, non-utilitaristischen Modell.....	46
3.1.1.2	Hypothesen zum humankapitalistischen Modell.....	48
3.1.1.3	Hypothesen zu den institutionellen Rahmenbedingungen.....	49
3.1.2	Fragebogenkonzept und Operationalisierung.....	51
3.1.3	Durchführung der Fragebogenerhebung	54
3.2	Darstellung und Analyse der Ergebnisse.....	54
3.2.1	Die Auswertung der 26 Fragebögen	54
3.2.2	Die Prüfung der Hypothesen.....	66
3.2.2.1	Hypothesen zum kulturell, non-utilitaristischen Modell.....	66
3.2.2.2	Hypothesen zum humankapitalistischen Modell.....	72
3.2.2.3	Hypothesen zu den institutionellen Rahmenbedingungen.....	76

4	Konklusion	81
5	Résumé	83
5.1	La notion de l'apprentissage tout au long de la vie, ses définitions et délimitations	83
5.2	Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie et son développement historique	84
5.3	L'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte de l'UE.....	85
5.4	Critique du concept de la formation tout au long de la vie	87
5.5	L'engagement institutionnel pour l'apprentissage tout au long de la vie.....	87
5.6	L'apprentissage tout au long de la vie et les langues européennes	88
5.7	Motivation pour la formation et apprentissage tout au long de la vie	88
5.8	L'apprentissage tout au long de la vie: Concept et modèles selon H.G. Schuetze	90
5.9	Les résultats de l'étude empirique	91
6	Bibliographie	95
6.1	Literatur.....	95
6.2	Online-Dokumente	101
7	Anhang.....	103
7.1	Anhang 1: Fragebogen	103
7.2	Anhang 2: Abbildungsverzeichnis	107
7.3	Anhang 3: Zusammenfassung	108
7.4	Anhang 4: Lebenslauf	119
7.5	Anhang 5: Abstract	120

1 Einleitung

„Was Hänschen nicht lernt, wird Hans lernen müssen“, stand am 06.06.2008 in der Tageszeitung „Die Presse“. Wir haben alle noch das alte Sprichwort im Kopf: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“. Diese Aussage muss – aktuellen Erkenntnissen zufolge – regelrecht umgedreht werden. Bestenfalls gilt: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans eben später.“ Unser heutiges Europa erlebt einen Wandel, welcher mit dem der industriellen Revolution vergleichbar ist. Wir leben heute in einer Wissensgesellschaft, in der das Lernen kein Ende zu nehmen scheint. Keiner ist zu jung oder zu alt zum Lernen: von der Wiege bis zur Bahre heißt es zu lernen. Genügte früher eine solide Grundausbildung und ein guter Schulabschluss, so ist heute kein Ende der Ausbildungszeit in Sicht. Ewig Lernende sind wir, was wir als große Herausforderung unseres Jahrhunderts sehen können oder auch kritisch betrachtet als Dünkel des ewig unfertigen Menschen.

Der gesellschaftliche und wirtschaftliche Umbruch leitet diesen Wandel im Bildungsbereich ein. Auf der einen Seite ist es unsere alternde Gesellschaft in Europa – sprich: der demographische Wandel –, der nach neuen Konzepten verlangt. Auf der anderen Seite haben die neuen Technologien unseren Alltag derartig verändert und schnelllebig gemacht, dass das bildungspolitische Umdenken dagegen nur langsam vonstatten geht, jedoch eine gesellschaftliche, wirtschaftliche und soziale Notwendigkeit darstellt. Das Ziel, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen, ist klar und deutlich formuliert und bedeutet eine Herausforderung für jeden Einzelnen. Die Dokumente der Europäischen Kommission, des Europäischen Rates, und des Rates der Europäischen Union dienen als theoretische Grundlage und sind es auch für meine Arbeit.

Neue Lehr- und Lernmethoden sind gefragt, um selbst verantwortlich und selbst organisiert zu lernen. Das Berufsbild des Lehrers, früher als Wissensvermittler, ist im Begriff sich grundlegend zu ändern: Er wird zum Berater, Mentor und Vermittler. Einen besonderen Stellenwert beim lebenslangen Lernen, um Lernen zu ermöglichen, hat die Lernmotivation. Die Lernmotivation ist der „goldene Schlüssel“ zur Wissensgesellschaft: Keiner soll bildungsabstinent und bildungsfern bleiben. Ein sozial-utopisches Ziel scheint es, dem man mit neuen Konzepten zu Leibe zu rücken versucht.

Am Anfang meiner Arbeit versuche ich den Begriff des lebenslangen Lernens und die damit verbundenen Begriffe zu definieren und abzugrenzen. Die Vorläufer des Konzepts des lebenslangen Lernens veranschaulichen zum einen, dass die Frage des lebenslangen Lernens kein neuzeitliches Phänomen ist, sondern eine biologische (bzw. heute eine wirtschaftliche!) Notwendigkeit darstellt, um zu überleben bzw. sich weiter zu entwickeln. Zum anderen ist

das lebenslange Lernen vor allem in Zeiten des sozialen und wirtschaftlichen Umbruchs ein hochaktuelles bildungspolitisches Thema.

Ausgehend von der Weltbildungskrise in den 1960er Jahren beginnen die großen Organisationen UNESCO und OECD sich mit der Thematik des lebenslangen Lernens zu beschäftigen. In den 1990er Jahren wird meist nur Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung mit dem lebenslangen Lernen assoziiert. Erst im 21. Jahrhundert wird damit vermehrt das Lernen in allen Lebensphasen in Verbindung gebracht. Eine fast unüberschaubare Anzahl von verschiedenen Dokumenten, Arbeitsprogrammen, Berichten und Schlussfolgerungen dient der Europäischen Union als Grundlage für das Konzept des lebenslangen Lernens. Wichtige Dokumente wurden ausgewählt, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu stellen.

Mit dem empirischen Teil meiner Arbeit versuche ich die forschungsleitende Frage zu beantworten: „Welche Gründe veranlassen Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen beeinflussen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung?“ Das Konzept und die Modelle des lebenslangen Lernens von Schuetze (2007) dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Hypothesen. Beginnend mit der Erläuterung des Fragebogenkonzeptes und der Durchführung der Fragebogenerhebung werden anschließend die Hypothesen überprüft und die Ergebnisse analysiert. Mittels Fragebögen fand im Juni und Juli 2008 die Befragung der Französischlehrer(innen) statt, deren Analyse und Darstellung das Herzstück der vorliegenden Arbeit bildet.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Zum Begriff „Lebenslanges Lernen“ Definition und Abgrenzungen

2.1.1 Definitionsversuch „Lebenslanges Lernen“

Die Begriffe „lifelong-learning“, „éducation permanente“ und „recurrent education“ beschreiben gesellschaftliche Prozesse einer Lerngesellschaft der Zukunft und stellen eine Domäne des institutionalisierten Lernens im Lebenslauf dar (vgl. Dewe 1999; S. 39). Ausgehend von zwei Ansätzen ist lebenslanges Lernen einerseits die evolutionistisch bedingte Notwendigkeit des Menschen, mit seiner Unzulänglichkeit und einer sich ständig ändernden Umwelt fertig zu werden. Andererseits ergaben sich als Folge der technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen in den Industrieländern andere qualifikatorische Anforderungen der Arbeit und damit wurde ein neues Konzept der Bildung unumgänglich (vgl. Gerlach 2000, S.157). Allgemein kann darunter alles Lernen in jedem Alter verstanden werden. Der Begriff des lebenslangen Lernens ist kein einheitlicher und je nach Land sehr unterschiedlich besetzter Begriff. Abhängig von den Konzeptionen des jeweiligen Landes und dem, was damit assoziiert wird, sind die Vorstellungen, die mit dem Begriff des lebenslangen Lernens verbunden werden, sehr unterschiedlich. Sichtbar werden auch hinter jedem Begriff des lebenslangen Lernens die jeweiligen dahinter stehenden Interessen. Die österreichische Definition orientiert sich an den EU-Richtlinien. In Österreich wurde folgende kohärente Strategie des lebenslangen Lernens entwickelt:

- Lebensphasenorientierung: Aufnahme von Bildungsprozessen jederzeit zu ermöglichen
- Lernende in den Mittelpunkt stellen: neue Lehr- und Lernmethoden
- Lifelong Guidance: Professionalisierung von Beratung
- Kompetenzorientierung: Portfolios, Anerkennung von informellem Lernen
- Förderung der Teilnahme: Motivation (vgl. www.erwachsenenbildung.at)

Es kann gesagt werden, dass das lebenslange Lernen der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, der sozialen Eingliederung sowie auch der persönlichen Entwicklung dient. Im wissenschaftlichen Diskurs wird immer wieder auf die ungenaue Definition verwiesen.

D. h. lebenslanges Lernen steht auch im wissenschaftlichen Kontext oft als Synonym für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, was sicher auch aus der noch relativ jungen Geschichte der Erwachsenenbildung resultiert. Andererseits greift auch Erwachsenenbildung in ihrer Bedeutung und inhaltlichen Definition auf die Konzepte von lebenslangem Lernen zurück. (vgl. Gerlach 2000, S. 163-164)

In Großbritannien wiederum, dessen Bildungssystem dezentralisiert und stark wettbewerbsorientiert ist, gibt es keine einheitliche Definition des Begriffes des lebenslangen Lernens. Im Vordergrund steht dort die Zweckorientierung. Die Erwachsenenbildung wird nicht berücksichtigt. In Frankreich jedoch, wo das Bildungssystem zentralistisch verankert ist, wird Bildung als Recht der Bürger(innen) verstanden, für das der Staat sorgen muss (vgl. Dewe 1996, S. 73-74). Die Begriffe lifelong learning/ lifelong education dienen demnach als Umschreibung, als Rahmenbegriffe einer komplexen den Lebensbereich weit umspannenden Theorie über die Notwendigkeit und den Nutzen eines lebenslangen Bildungsprozesses, zunächst ohne eine weitere differenzierende Bedeutung, wie bzw. wodurch diese Bildungs-idee konkret umgesetzt werden kann (vgl. Gerlach 2000, 163-164).

2.1.2 Die Begriffe: Bildung – Lernen – Wissen

Was versteht man unter „Lernen“?

„Lernen ist ein Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert und basiert auf Erfahrung.“ (Gerrig/Zimbardo 2008, S. 192).

Lernen wird als evolutionsbedingte Notwendigkeit des Menschen gesehen, mit seiner Unzulänglichkeit und einer sich ständig ändernden Umwelt fertig zu werden. (vgl. Gerlach 2000, S. 69). Eine weitere Definition von Lernen:

„Lernen ist ein Prozess, der ein Individuum – aufgrund eigener, meist wiederholter Aktivität – zu relativ überdauernden Verhaltensänderungen führt (Krapp/ Weidenmann 2006, S. 144).

„[] Lernen als Prozess der Erfahrungsbildung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bezieht sich auf Kognitionen, Emotionen und Verhalten. Hierzu gehören z. B. auch die Entstehung und Veränderung von Ängsten, Einstellungen, Fähigkeiten zum Problemlösen und Sprachkompetenzen“ (Schaub /Zenke 2007, S. 393).

Unter Wissen (-serwerb) versteht man einen bereichsspezifischen, komplexen und mehrstufigen Prozess, der die Teilprozesse des Verstehens, Speicherns und Abrufens einschließt und der unter der Voraussetzung, dass die genannten Prozesse günstig verlaufen, auch zum Gebrauch - dem sogenannten Transfer – des erworbenen Wissens führen kann (vgl. Krapp/ Weidenmann 2006, S. 163). Lernen wird als evolutionsbedingte Notwendigkeit des Menschen gesehen, mit seiner Unzulänglichkeit und einer sich ständig ändernden Umwelt fertig zu werden (vgl. Gerlach 2000 S. 157). So kann zusammenfassend gesagt werden, dass Lernen einerseits ein Prozess ist, der Verhaltensänderung zum Ziel hat und andererseits eine evolutionsbedingte Notwendigkeit darstellt, um mit den veränderten Lebensbedingungen zu recht zu kommen.

Unter Wissen kann der Prozess des Speicherns und Abrufens des Gelernten verstanden werden. Wissensgesellschaft bedeutet, dass das Wissen in allen Bereichen zunehmend Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns wird (vgl. Stehr 1994, S. 242).

Was versteht man unter Bildung?

„[...] Mit den geistesgeschichtlichen Neuerungen der Aufklärungsphilosophie und der politischen Emanzipation des Bürgertums von feudaler und kirchlicher Bevormundung gewinnt der Begriff den Kern seiner noch heute bei uns vorherrschenden Bedeutung: Der Mensch als prinzipiell vernunftbegabtes Wesen ist aufgerufen zu Freiheit und Mündigkeit. Er hat seinen Zweck in sich selbst. Bildung wird zur Selbstbildung der Individualität in der Auseinandersetzung des Menschen mit den Erscheinungsformen seiner Kultur [...]“ (Schaub/ Zenke 2007, S. 101).

Der Wiener Philosoph Liessmann erläutert seine Definition von Bildung in der Zeitung: „Die Presse“ (02.12.2006):

„Bildung soll das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit der Individuen an sich und an der Welt sein; Bildung als Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den Einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen führen soll.“

Der Grazer Bildungswissenschaftler Lenz definiert Bildung folgendermaßen:

„Bildung bietet Orientierung im Denken und Handeln. Dafür muss man sich durch Lernen Wissen aneignen. Dieses hilft dem Menschen Angelegenheiten zu bewerten, zu beurteilen und zu entscheiden. Sich bilden heißt, sich selbst in Beziehung setzen, zu dem was in uns und um uns geschieht.“ (Lenz 2004, S. 119).

Demnach ist die Definition von Bildung ganzheitlich zu sehen, alle Aspekte des Menschseins umfassend. Vor allem jedoch ist es die Möglichkeit der geistigen Auseinandersetzung die den Bildungsbegriff abgrenzt zu Wissen und Lernen. Wissen und Lernen sind Voraussetzungen für Bildung.

2.1.3 Lerngesellschaft - Wissensgesellschaft - Bildungsgesellschaft

Der Begriff der „lernenden Gesellschaft“ ist alles andere als eine neue Wortschöpfung. Er ist vielmehr von Beginn an eng mit dem des lebenslangen Lernens verbunden und weist auf dessen Entwicklungsgeschichte zurück. Es handelt sich dabei um öffentlich viel gebrauchte, aber nur bedingt präzise definierte, mehrdeutige oder jedenfalls theoretisch sehr unterschiedlich auslegbare Begriffe. Manche bezeichnen die lernende Gesellschaft als Metapher, andere als einen Mythos, viele als Schlagwort (vgl. Wiesner/Wolter 2005, S. 9).

Die lernende Gesellschaft wird im Wesentlichen über den Begriff des lebenslangen Lernens definiert (vgl. Wiesner/Wolter 2005, S. 12). Der Begriff der lernenden Gesellschaft lässt mehrere Interpretationen zu:

- eine Gesellschaft der ständig Lernenden, des „permanently learning subject“ (Field, 2002),
- eine Gesellschaft, die dadurch selber lernt, dass sie flexibel organisiert und in der Lage ist, ständig veränderte Aufgaben und Anforderungen erfolgreich zu bewältigen,
- oder eine Gesellschaft, die kontinuierliches (Weiter-)lernen fordert und unterstützt. (Wiesner/Wolter 2005, S. 11).

Dies zeigt, wie eng die Begriffe, des „lebenslangen Lernens mit der „lernenden Gesellschaft“ verbunden sind. Wiesner und Wolter weiter:

“Im Kern ist die neue, sich bislang (1972!) nur am Horizont abzeichnende, noch ganz als Aufgabe begriffene Lerngesellschaft dadurch charakterisiert, das Ziel eines permanenten Lernens schrittweise zu realisieren und strukturell zu gewährleisten, dass jedes Individuum tatsächlich über die Möglichkeit verfügt lebenslang zu lernen.“

Im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung der Europäischen Kommission wird die lernende Gesellschaft verbunden mit dem Übergang der alten Industriegesellschaft in die neue post-industrielle Gesellschaft. Wissenserwerb hat dabei den Zweck des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit.

2.2 Das Konzept des lebenslangen Lernens und seine historische Entwicklung

2.2.1 Die Vorläufer des Konzepts des lebenslangen Lernens

Antike: Der Begriff des lebenslangen Lernens existierte bereits in der Antike. Platon sprach schon vom Philosophen, als einen, der auf der Suche nach Wahrheit ist. Die Philosophie ist im übertragenen Sinn, der Erwerb von Wissen. Durch Dialektik erkennt der Philosoph das Wahre, das Seiende. Daher sind Philosophen Suchende und fortwährend Lernende (vgl. Historische Texte und Wörterbücher, online 2008, S.1).

Beginn des 20. Jahrhunderts: „The Meaning of Adult Education“ (1926) von Eduard Lindeman und „Lifelong Education“ (1929) von Basil Yeaxlees gelten als die Vorläufer des lebenslangen Lernens. Von beiden wurde „education“ oder „éducation“ als ein Aspekt des alltäglichen Lebens gesehen. Und beide griffen auf den Begriff „éducation permanente“ zurück, der sozusagen ein Kind der Französischen Revolution ist (vgl. Dossier Documentaire, 2006, S. 4). Der Begriff „adult education“, der bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts existierte, kam aus dem nordamerikanischen und englischen Raum. Anfang der 1970er Jahre wurde die Idee der „éducation permanente“ von der UNESCO wieder aufgegriffen.

Die 1960er Jahre: Die Sowjetunion signalisierte 1957 mit dem Start des Satelliten Sputnik ihren technologischen Vorsprung gegenüber dem Westen. Dies löste den sogenannten „Sputnikschock“ aus. Der Westen versuchte daraufhin durch eine Bildungsexpansion seinen Nachteil gegenüber der Sowjetunion wett zu machen. Diese Bildungsexpansion fußte auf

dem Humankapitalkonzept. D. h. mit dem Ausbau des Bildungssystems sollte das Wachstum gefördert werden (vgl. Marginson 1997, 92 ff). So wurde von P.H. Coombs in dem Buch „Die Weltbildungskrise“ (1969) die damalige Situation des Bildungssystems angeprangert. Gründe für diesen Umbruch waren das Aufkommen neuer Technologien, der Wirtschaftsumbruch, und der dadurch immer schnellere Wandel der Gesellschaft. Zwischen dem Bildungssystem und den Anforderungen der Wirtschaft war eine eklatante Diskrepanz entstanden (Dewe 2007, S. 59). 1964 wurde vom deutschen Pädagogen Georg Picht gar die Bildungskatastrophe ausgerufen. Coombs, damals Direktor des Instituts für Bildungsplanung bei der UNESCO, stellte fest, dass die Lerninhalte und Lernformen nicht mehr den Anforderungen der gegenwärtigen Arbeitswelt entsprachen. Der enorme Anstieg an Bildungswilligen konnten nicht mehr aufgenommen werden und Ressourcen zur Bildungsfinanzierung fehlten. Die Bildungssysteme waren zu träge, um sich auf die veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen einzustellen (vgl. Coombs 1969, S. 13).

2.2.2 Die bildungspolitische Diskussion der 1970er Jahre

Am Beginn der 1970er Jahre begannen internationale Institutionen sich mit dem Konzept des „lifelong learnings“ auseinanderzusetzen, wie die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) und auch der Europarat mit der „Permanent Education“. „Learning to be“ ist das Motto des UNESCO-Reports. Ziel des Lernens soll nicht die abstrakte Wissensanhäufung sein, sondern es soll eine enge Verbindung zwischen realem Leben und der Erziehung hergestellt werden. Das umfassende Lernen ist damit gemeint. Ein sehr wichtiges Mittel ist dabei die Demokratisierung (Dewe/ Weber 2007, S. 63). Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ (lifelong learning, lifelong education) geht entscheidend auf den Faure-Report (1973, S. 246) zurück, der von der UNESCO herausgegeben wurde:

„Jeder muss die Möglichkeit haben, während seines ganzen Lebens zu lernen. Die Idee der permanenten Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft.“ (Faure 1973, S. 246)

Der Titel des Faure-Reports „Wie wir leben lernen“ („Learning to be“) deutet schon ein neues Verständnis von Lernen an. Der Faure-Report richtet sich in dieser Hinsicht an Menschen jeder Altersstufe und betont die Notwendigkeit einer lebenslangen, unabschließbaren Erziehung, deren Aufgabe über die reine Wissensaneignung hinaus einen Schwerpunkt auf die Aneignung von Lernfähigkeit legt (Gerlach 2000, S. 48 -49).

Die wesentlichen Tendenzen und Akzente dieses Reports:

- Globalisierung versus Regionalisierung
- Homogene Weltgemeinschaft oder kulturelle Identität?
- Erbe und Entwicklung

- Die Schwierigkeit, traditionelle Werte und Fortschritt zu verbinden.

Lebenslanges Lernen – leben lernen: Ein humanistisches Konzept zur vollen Entfaltung des Menschen. Horizontale und vertikale Integration von Lernkomponenten als Schlüsselstrategie des lebenslangen Lernens. Demokratisierung und Technologie-Methode und Mittel zur Verwirklichung des lebenslangen Lernens (vgl. Gerlach 2000, S 52-55). Edgar Faure war französischer Premier- und Erziehungsminister (1952, 1955 – 1956) und hatte den Vorsitz in der internationalen Erziehungskommission, die 1971 von der UNESCO einberufen wurde. Eines der wichtigsten Dokumente, das sich mit dem lebenslangen Lernen auseinandersetzte, wurde durch die UNESCO unter dem Titel „Learning to be“ veröffentlicht. 1972 war überdies ein Jahr, in dem es zu einer explosionsartigen Zunahme an Veröffentlichungen kam, die das lebenslange Lernen zum Thema hatten (vgl. Jourdan 1990, S. 4). Die Kommission war zwar unabhängig, doch war der Einfluss der UNESCO an der philosophischen Ausrichtung der Kommission erkennbar. 1970 rief die UNESCO das „Internationale Jahr der Erziehung“ aus. Dafür wurde eigens eine Erziehungskommission gegründet, die unter der Leitung von Edgar Faure stand. Diese befasste sich mit der Strukturreform des Erziehungswesens und mit dem Einbezug der Lifelong Education. 1973 kam der Bericht „Recurrent education. A Strategy for lifelong learning“ heraus. 1976 erschien der UNESCO-Bericht „Recommendation on the development of adult education“. Dieser Bericht befasste sich ausschließlich mit Erwachsenenbildung. In den 1980er Jahren war es sehr ruhig um das Thema des lebenslangen Lernens geworden.

2.2.3 Die 1990er Jahre

In den bildungspolitischen Konzepten der 1990er Jahren wird unter lebenslangem Lernen noch meist Erwachsenenbildung und Weiterbildung verstanden. Erst später wird darunter zunehmend jedes Lernen in jeder Lebensphase verstanden.

2.2.3.1 Weißbuch: Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft

Weißbuch der Europäischen Kommission, 1995:

Zentrale Überlegungen im Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft Lehren und Lernen“ sind vor allem die Förderung und die Erhaltung der Beschäftigung und der Wettbewerbsfähigkeit und die Schaffung einer europäischen Identität. Von den fünf allgemeinen Zielen sind vor allem das allgemeine Ziel Nr. 1 „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern“ und das allgemeine Ziel Nr. 4 „Jeder soll drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ als Aufforderung für lebenslanges Lernen einerseits und für das Sprachenlernen andererseits zu verstehen.

2.2.3.2 1996 Das „Jahr des lebenslangen Lernens“

1996 war ein sehr markantes Jahr, da sich in dieser Zeitspanne der Wechsel von „Lifelong Education zu „Lifelong Learning“ vollzog. „Learning to know – Learning to do – Learning to live together – Learning to be“ (Delors, 1996). Es war das Schlüsseljahr für das Konzept des lebenslangen Lernens, denn zu diesem Zeitpunkt kam von der OECD „Lifelong Learning for all“ und gleichzeitig auch von der UNESCO der Delors Bericht: „Learning – the treasure within“ heraus.

1996 wurde zum Jahr des lebenslangen Lernens in der Europäischen Union ausgerufen. Europa stand kurz vor der Wende zum 21. Jahrhundert. Die Erfahrungen aus dem „Jahr des lebenslangen Lernens“ flossen direkt in das Memorandum über lebenslanges Lernen ein. Es ist mehr oder weniger schon die bildungspolitische Stimmung kurz vor dem Aufbruch in ein neues Jahrtausend. In diesem Jahr kam es zu einer Explosion von Veranstaltungen und Veröffentlichungen, die das Thema des lebenslangen Lernens im Zentrum hatten, während die Jahre davor karg an Veröffentlichungen und Veranstaltungen zu diesem Thema gewesen waren. Das Ziel des lebenslangen oder auch lebensbegleitenden Lernens 1996 war es, die breite Öffentlichkeit für die Wichtigkeit und Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, für die allgemeine und berufliche Bildung zu sensibilisieren. Dohmen (1996, S. 24) schreibt in „Das Jahr des lebenslangen Lernens - was hat es gebracht?“:

„Nach den Vorstellungen des Europäischen Parlaments und des Rats über das Europäische Jahr des lebenslangen Lernens sollte dieses Jahr vor allem die Öffentlichkeit informieren und für das Jahr des lebenslangen Lernens interessieren und sensibilisieren. Die Weiterbildung als Fortsetzung der schulischen und beruflichen Erstausbildung unter Berücksichtigung der neuen Anforderungen der Arbeitswelt und der Gesellschaft fördern [...] und besonders die Personengruppen für Weiterbildung zu motivieren, die bisher nicht interessiert waren.“

Unter dem Vorsitz von Jacques Delors veröffentlichte die UNESCO den Rapport „Learning – the Treasure within“. Zur gleichen Zeit wurde auch von der OECD „Lifelong Learning for all“ proklamiert.

„[...] Lifelong learning is now understood to mean the continuation of conscious learning throughout the whole lifespan, as opposed to the idea that education stops at 16, 18 or 21“ (OECD, Lifelong Learning for All. Paris 1996, S. 89)

Der enorme gesellschaftliche Wandel, der sich zwischen den 1970er und 1990er Jahren vollzog, hatte zur Folge, dass sich auch die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Lernen grundlegend verändert hat: Bildung als Bürgerrecht war lange Zeit ein leitendes Paradigma einer lernenden Gesellschaft. Die „lernende Gesellschaft“ wird hier verknüpft mit dem Übergang der alten Industriegesellschaft in die neue post-industrielle, eine mit wech-

selnden Etiketten bezeichnete Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht Wissenserwerb durch Lernen zum Zweck des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit (Wiesner/Wolter 2005, S.12).

Paradigmenwechsel: „From recurrent education to lifelong learning“

Lebenslanges Lernen wird als Paradigmenwechsel der Bildungspolitik verstanden. Die Umstellung der Begrifflichkeit von Bildung (oder Erziehung) auf Lernen und damit einhergehend der Wechsel der Perspektive, weg von den Institutionen hin zu den Individuen. Diese Umstellung hängt auch damit zusammen, dass im Bereich der Erwachsenenbildung andere Herangehensweisen an Bildung und Lernen existieren, als bei Kindern und Jugendlichen, und dass das Lernen der Erwachsenen anders organisiert ist. Eine treibende Rolle in diesem Paradigmenwechsel haben UNESCO und OECD gespielt. Es ist unumstritten, dass der Paradigmenwechsel wesentlich von wirtschaftlichen Erwägungen angetrieben wird, wenn auch die europäischen Zielsetzungen immer von drei Aspekten ausgehen, nämlich wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, sozialer Zusammenhalt und persönliche Entwicklung“ (vgl. Lassnigg 2007, S. 2 -4):

„Während „recurrent education“ ein Mittel darstellte, um ein neues Bildungsmodell aufzubauen, ist „lifelong learning“ das Modell selbst eine Einstellung bezüglich dem Leben.“
(Gerlach 2000, S. 107)

Delors-Bericht „Learning: the Treasure within“, 1996

Jacques Delors war von 1985 – 1995 der Präsident der Europäischen Kommission. Davor war er in der französischen Regierung als Wirtschafts- und Finanzminister tätig. 1992 wurde erneut von der UNESCO eine Expertenkommission beauftragt, die sich mit den politischen und sozialen Veränderungen an der Wende zum 21. Jahrhundert beschäftigen sollte. Am 11. April 1996 wurde der Bericht mit dem Titel „Learning: The treasure within“ - von Jacques Delors vorgelegt. Der Delors-Bericht ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil der Studie geht es um die Haupttrends und Perspektiven, die Erziehung beeinflussen. Im zweiten Teil geht es um die vier Hauptstützen des Bildungskonzepts: „Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammen zu leben; Lernen für das Leben.“ (Delors 1996, S.11).

Unter „Lernen, Wissen zu erwerben“ wird eine breite Allgemeinbildung in Kombination mit instrumentellen Fertigkeiten und dem Erlernen von Lernfähigkeit verstanden. „Lernen zu handeln“ entspricht den beruflichen Fertigkeiten und der Handlungsfähigkeit in sozialen Kontexten und Lebenssituationen. Bei „Lernen, zusammenzuleben“ geht es um die Anerkennung von Werten wie Pluralismus, Frieden, Verständnis für andere Menschen etc. „Lernen für das Leben“ betont die vollständige Entfaltung der Persönlichkeit, durch die ein eigenständigeres, verantwortungsvolleres Handeln konstituiert wird (vgl. Gerlach 2000, S. 121-122).

Der Delors-Bericht ist ähnlich wie der Faure-Report in der Tradition der UNESCO-Dokumente. Die wesentlichen Tendenzen und Akzente dieses Berichtes sind:

- „Lernen, zusammenzuleben“ – Reform und Vision als strategische Methoden konzeptioneller Umsetzung,
- Dezentralisierung, Pluralität und Subsidiarität – Internationale Bildungsplanung im Geiste des Maastrichter Vertrages.,
- die Rolle des Lehrers – Vermittler und Förderer von Human-, Sozial- und Fachkompetenz (vgl. Gerlach 2000, 126-129).

2001 genehmigte der Rat den „Bericht zu den konkreten künftigen Zielen der Systeme“. Auf dieses folgte ein detailliertes Arbeitsprogramm. „Dabei handelt es sich um das erste Papier, das ein globales und kohärentes Konzept für die nationalen Bildungspolitiken im Kontext der Europäischen Union umreißt und sich auf drei Ziele konzentriert:

- die Qualität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erhöhen,
- allen den Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für die ganze Welt zu ermöglichen,
- die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung für die ganze Welt zu öffnen.

2.2.4 Das 21. Jahrhundert

Der Weg ins 21. Jahrhundert wurde im März 2000 durch die Lissabonner Strategie eingeleitet. Die Lissabonner Strategie prägt auch diese neue Ära und ist richtungsweisend für alle weiteren Dokumente und Entwicklungen in der Europäischen Union. Auf dem Europäischen Rat in Lissabon einigten sich die europäischen Staats- und Regierungschefs darauf,

„die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm).

Diese Strategie für die nächsten zehn Jahre erforderte eine intensivere Zusammenarbeit und umfassende Veränderungen. Daher wurde ein detailliertes Arbeitsprogramm über die Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung ausgearbeitet. Bei der Umsetzung der Lissabon-Ziele durch die Mitgliedstaaten sollte die „offene Koordinierungsmethode“ - ein Instrument der Lissabon-Strategie - angewandt werden. Da Bildung eine wesentliche Rolle bei der Verwirklichung der Lissabon-Strategie spielt, wurde die politische Zusammenarbeit insbesondere mithilfe der offenen Koordinierungsmethode im Bereich der Bildung innerhalb der EU intensiviert (http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_de.htm). Die offene Koordinierungsmethode basiert im Bereich Bildung vor allem auf der gemeinsamen Ermittlung und Festsetzung der zu erreichenden Ziele, auf gemeinsam festgelegten Messinstrumenten (Statistiken, Indikatoren) und den vergleichenden Instrumenten der Zusammenarbeit.

2.2.5 Die 4 Etappen der europäischen Bildungspolitik

Die bildungspolitischen Aktivitäten der Europäischen Union lassen sich nach Dewe und Weber in vier Phasen unterteilen (vgl. Dewe/Weber 2007 S. 85).

Phase 1: Bildung für die Wirtschaft - bis 1985 - Fokussierung der Bildungspolitik auf Berufsausbildung: Bis 1985 war die Bildungspolitik ganz im Zeichen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Das Aktionsprogramm sah vor, dass die europäische Kooperation im Bildungsbereich entwickelt und gefördert werden sollte. Weiters wurde festgelegt, dass die Bildungsminister regelmäßig zusammentreffen sollten. 1975 wurde durch Verordnung des Rates das „Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) geschaffen: 1975 war ein sehr markantes Jahr, da sich in dieser Zeitspanne der Wechsel von „Lifelong Education“ zu „Lifelong Learning“ vollzog.

Phase 2: Bildung für die Bürger - bis 1992 - Förderung der europäischen Dimension durch Bildung: Die entscheidende Grundlage ist der auf der Tagung des europäischen Rates in Mailand (Juni 1985) verabschiedete Bericht „Europa der Bürger“. Mit diesem Bericht sollte die europäische Dimension im Bildungswesen verstärkt zur Geltung kommen. Die Aufwertung der europäischen Dimension ist das Ziel. Die zweite Phase ist die entscheidende Phase, was die Verankerung einer europäischen Bildungspolitik betrifft.

Phase 3: Festigung der europäischen Dimension – bis 2000 - Ausdifferenzierung der Bildungsaktivitäten in einem europäischen Bildungsraum: Das ist die Phase der Entwicklung der Gemeinschaft zur Union. Die Europäische Kommission spricht sich mit dem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (1995) für das Ziel einer hochwertigen Bildung aus.

Phase 4: Lissabonner Strategie - ab 2000 – Europa bis zum Jahr 2010 zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensgestützten Wirtschaft der Welt zu machen. Seit dem Jahr 2000 entwickelt sich eine tiefere politische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Der Europäische Rat von Lissabon formuliert sehr deutlich, dass die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt gemacht werden soll. Ein erklärtes Ziel ist es, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen (vgl. http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_de.html).

2.3 Das lebenslange Lernen im EU-Kontext

Die Definition im EU-Memorandum (2000) über lebenslanges Lernen:

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

In der Mitteilung der Europäischen Kommission (2001) wird lebenslanges Lernen definiert als alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive folgt. Insgesamt kann aber gesagt werden, dass eine immer stärkere Zweckorientierung des Lernens bzw. der Bildung fest zu stellen ist, was sich sicherlich auf die Programme der Europäischen Kommission und der OECD zurückführen lässt.

2.3.1 Dokumente der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen

2.3.1.1 Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung

(Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft Lehren und Lernen, Brüssel 1995)

2.3.1.2 Memorandum über lebenslanges Lernen

(Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Brüssel 2000).

Die erste von sechs Grundbotschaften des Memorandums lautet: Basisqualifikationen für alle – ein wichtiger Bereich davon ist das Erlernen von Fremdsprachen. Der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft muss mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen. Als Antwort auf diese Herausforderung werden im Kapitel 4 die sechs Grundbotschaften formuliert. Und im Anschluss an die sechs Grundbotschaften werden Ziele formuliert, die für eine umfassende Strategie des lebenslangen Lernens von Bedeutung sind. Die sechs Grundbotschaften lauten:

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

Eines der wichtigsten Ziele der Gesellschaft ist die ständige Aktualisierung von Qualifikationen, um die Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu garantieren. Im Memorandum wird von Europas wichtigstem Kapital, dem Humankapital gesprochen, das optimal genutzt werden sollte und daher wird eine deutliche Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen gefordert.

„Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Mehr als je zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet und muss erlernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen [...]. Bildung im weitesten Sinne, ist der

Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.“ (Memorandum, S. 6).

Sozialer und wirtschaftlicher Wandel haben das Ziel einerseits die aktive Staatsbürgerschaft und andererseits die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Als Hauptakteure der Wissensgesellschaften werden die Menschen angeführt, deren Hauptaufgabe es ist, das Wissen effektiv zu nutzen und eigenverantwortlich zu leben, d. h. ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Die signifikantesten Botschaften für Sprachenlehrende sind die Botschaft 1 und die Botschaft 6. IT-Fertigkeiten und Fremdsprachen stehen an prominenter Stelle in der Aufzählung der neuen Basisqualifikationen der Wissensgesellschaft. Ein besonders hervorragender Punkt ist jener der Innovation bei Lehr- und Lernmethoden. Ein Wandel bzw. Paradigmenwechsel steht für die nächsten Jahrzehnte ins Haus: Lehrende werden zu Beratern, Mentoren und Vermittlern. Auf dem Lissabonner Gipfel im März 2000 wurde eine neue Strategie präsentiert, deren Ziel es ist, die Dynamik und Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Die Union sollte bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden. Das ist die sogenannte Lissabon-Strategie mit den nachfolgenden Zielen des Arbeitsprogramms:

- Punkt (1.1) Verbesserung der Qualität von Ausbildern und Lehrern,
- Punkt (3.3) verstärktes Erlernen fremder Sprachen,
- Punkt (3.4) Intensivierung von Mobilität und Austausch.

Die drei genannten, strategischen Ziele dieses umfassenden Konzeptes sind:

- die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU
- leichter Zugang für alle
- Öffnung der Systeme gegenüber der Welt.

Das Arbeitsprogramm der „Allgemeinen und beruflichen Bildung 2010“ enthält Instrumente zur Messung des erzielten Fortschrittes. (Indikatoren und Benchmarks). Aus den allgemeinen Schlussfolgerungen und Trends ist ersichtlich, dass das lebenslange Lernen zu einem Leitmotiv geworden ist, das immer mehr an Bedeutung gewinnt, nach dem Motto „Von der Wiege bis zur Bahre“ und alle Bevölkerungsschichten einbezieht.

2.3.1.3 Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen

(Mitteilung der Kommission, Brüssel 2001)

Diese Mitteilung ist ein Beitrag zum Aufbau eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens. Die Menschen sollen befähigt werden, frei nach Wahl ihre Fähigkeiten und Kenntnisse besser einzusetzen. Dem Lernen in unterschiedlichen Umfeldern soll Rechnung getragen werden. Die Mitteilung enthält auch konkrete Handlungsvorschläge, wie die Umsetzung des europäischen Raumes des lebenslangen Lernens voranzubringen ist.

2.3.1.4 Bericht über die Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens in Europa

Definition des lebenslangen Lernens (S. 7):

„Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient [...]“

Lebenslanges Lernen umfasst demnach jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Die 15 Qualitätsindikatoren verteilen sich auf vier Bereiche:

Bereich A: Fertigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen

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

Bereich B: Zugang und Teilnahme

6. Zugang zum lebenslangen Lernen
7. Teilnahme am lebenslangen Lernen

Bereich C: Ressourcen für das lebenslange Lernen

8. Investitionen in das lebenslange Lernen
9. Lehren und Lernen
10. IKT und Lernen

Bereich D: Strategien und Systementwicklung

11. Strategien für das lebenslange Lernen
12. Kohärenz des Angebots
13. Beratung und Orientierung
14. Anerkennung und Zertifizierung
15. Qualitätssicherung

Fremdsprachen und IKT-Kenntnisse sind bei den neuen Fertigkeiten der kognitiven Gesellschaft an vorderster Stelle angeführt. Mit Hilfe von Qualitätsindikatoren, das sind quantitative oder qualitative Daten, werden Bewertungen durchgeführt.

2.3.1.5 Bericht über die konkreten und künftigen Ziele der Bildungssysteme

(Bericht der Kommission, Brüssel 3.01.2001)

In diesem Bericht der Europäischen Kommission werden folgende Vorschläge für konkrete und künftige Ziele genannt:

- Anhebung der Bildungsstands in Europa
- Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern
- Leichterem Zugang zum Lernen für alle und in allen Lebensphasen

- Zugang zu lebenslangem Lernen Anpassung der Bildungssysteme an die Bedürfnisse von Menschen aller Altersgruppen
- Lernen muss attraktiver werden
- Innere Kohärenz der Bildungssysteme
- Bildung und sozialer Zusammenhalt
- Fremdsprachenvermittlung
- Besserer Fremdsprachenunterricht ist wesentlich, wenn Europa sein Ziel ausschöpfen will – sei es das wirtschaftliche, sei es das kulturelle, sei es das gesellschaftliche Potenzial.

Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sollten mithilfe der Kommission in fünf Hauptbereichen tätig werden:

- Anhebung des Bildungsstands in Europa
- Leichter Zugang zum Lernen für alle in allen Lebensphasen
- Aktualisierung der Definitionen der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft
- Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der örtlichen Umgebung gegenüber Europa und der Welt
- Bestmögliche Nutzung der Ressourcen.

Größter Reformbedarf besteht in der Neugestaltung der Lehrpläne im gesamten Spektrum des lebenslangen Lernens. Die Bildung für und ihr Beitrag zu den Zielen der Lissabonner Strategie sind der Inhalt dieser Mitteilung. Die allgemeine und berufliche Bildung nehmen eine Schlüsselrolle beim Erreichen der Lissabonner Ziele ein. Nicht nur von der wissensbasierten Gesellschaft sondern auch von der wissensbasierten Wirtschaft ist die Rede. Die bisherigen Reformen brachten nicht den gewünschten Erfolg bzw. gingen zu langsam voran. Die Lissabonner Strategie erfordert Investitionen in den verschiedensten Bereich (S. 19):

- Investitionen in die Ausbildung und das Halten des Lehrpersonals
- Investitionen in neue Grundfertigkeiten für alle. So sollte z. B. das Sprachen lernen für alle Altersgruppen zugänglich sein
- Investitionen in den Zugang zu lebenslangem Lernen für alle.

2.3.1.6 Allgemeine und berufliche Bildung in Europa

(Europäische Kommission, Brüssel 2003)

In diesem Dokument geht es um die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Die Fortschritte der Europäischen Union bei der Lissabon-Strategie sind hinter den Erwartungen zurückgeblieben, die Fortschritte wurden als unzureichend eingestuft. Daher wurden vier Ansatzpunkte aufgestellt, um die künftigen Ziele bis zum Jahre 2010 doch noch zu erreichen:

- sämtliche Reformen und Investitionen auf die Schlüsselfragen ausrichten

- lebenslanges Lernen zu einer Realität werden lassen
- endlich ein Europa der Bildung zu schaffen
- dem Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ den ihm gebührenden Stellenwert einräumen.

2.3.1.7 Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Zukunft investieren - Eine Notwendigkeit für Europa

(Mitteilung der Kommission, Brüssel 2003)

2.3.1.8 Bericht über die neue Generation von Programmen im Bereich der beruflichen Bildung 2006

(Europäische Kommission, Brüssel 2004)

Bei diesem Bericht handelt es sich um ein neues EU-Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (2007 – 2013). Die bisherigen Programme Sokrates (für allgemeine Bildung) und Leonardo da Vinci (berufliche Bildung) werden von dem neuen integrierten Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens abgelöst. Dieses Aktionsprogramm umfasst vier sektorale Einzelprogramme für die Schulbildung (Comenius), die Hochschulbildung, (Erasmus), die berufliche Bildung (Leonardo da Vinci) und die Erwachsenenbildung (Grundtvig) und Querschnittsprogramme. Das neue Programm soll durch lebenslanges Lernen dazu beitragen, dass sich die Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen Wissensgesellschaft entwickelt.

- Das Konzept des lebenslangen Lernens wurde in den Mittelpunkt gerückt und weiterentwickelt (Punkt 1.5)
- Das Erlernen von Fremdsprachen: Transnationalität und Mehrsprachigkeit sind zwei ur-eigene Merkmale der EU (Punkt 2.9)

Veränderungen in der gesamten EU bewirken, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung immer stärker in den Kontext des lebenslangen Lebens eingebunden werden. Das Querschnittsprogramm „Jean Monnet“ umfasst vier Schwerpunktaktivitäten, darunter (b) Förderung des Sprachenlernens (Seite 18).

2.3.1.9 Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006

(Mitteilung der Kommission, Brüssel 2003)

Ziel ist es, das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt zu fördern. Der Aktionsplan hat vier Schlüsselbereiche ermittelt, in denen Maßnahmen ergriffen werden sollten:

- allen Bürgern sollten die Vorteile des lebenslangen Sprachenlernens zugute kommen
- der Sprachenunterricht soll verbessert werden
- es sollte ein sprachenfreundlicheres Umfeld

- und ein Rahmen für Fortschritte entwickelt werden.

2.3.1.10 Entwurf Aktionsprogramm für lebenslanges Leben

(Europäische Kommission, Brüssel 2004)

Ziel dieses Aktionsprogramms im Bereich des lebenslangen Lernens ist es, Austausch, Zusammenarbeit und Mobilität zu entwickeln und zu fördern. Neben diesem allgemeinen Ziel werden mit dem Programm auch spezifische Ziele im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen in der EU verfolgt, wie z. B.

- Unterstützung der Verwirklichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens
- Verbesserung von Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der verfügbaren Angebote für lebenslanges Lernen.

2.3.1.11 Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

(Europäische Kommission, Brüssel 2005)

Dem Vorschlag der Europäischen Kommission zufolge, müssen jedem Bürger die Fähigkeiten vermittelt werden, die für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind. Durch einen europäischen Rahmen sollte festgelegt werden, welche neue Fähigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, unternehmerische Fähigkeiten und soziale Fähigkeiten. Dieser Referenzrahmen umfasst 8 Fähigkeiten:

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Interpersonelle, interkulturelle, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Unternehmerische Kompetenz
- Kulturelle Kompetenz

2.3.1.12 Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabon-Strategie

(Europäische Kommission, Brüssel 2005)

Die Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen Mitgliedstaaten zur Rolle der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf die Verwirklichung der Ziele von Lissabon.

2.3.1.13 Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit

(Europäische Kommission, Brüssel 2005)

Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Die Politik der Kommission im Bereich der Mehrsprachigkeit verfolgt drei Ziele:

- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft
- Förderung einer gesunden multilingualen Wirtschaft
- Zugang der Bürger(innen) zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen in ihrer eigenen Sprache.

2.3.1.14 Rahmen für die europäische Erhebung der Sprachkompetenz

(Kommission der europäischen Gemeinschaften, Brüssel 2007)

2.3.1.15 Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung

(Mitteilung der Europäische Kommission, Brüssel 2007)

2.3.1.16 Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

(Europäische Kommission, Brüssel 2005)

Der EQF (European Qualifications Framework) dient als Mittel zur Unterstützung des lebenslangen Lernens, um Zugang zu Bildung und Ausbildung zu erleichtern und deren effiziente Nutzung zu ermöglichen.

2.3.1.17 Programm für lebenslanges Lernen. Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen 2008 – 2010

(Europäische Kommission, Brüssel 2006)

Allgemeines Ziel des Aktionsprogramms für lebenslanges Lernen 2007-2013 ist es, Austausch, Zusammenarbeit und Mobilität zu entwickeln und zu fördern, damit die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gemäß der Lissabon-Strategie zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden. Es trägt so zur Entwicklung der Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft bei.

Spezifische Ziele des Programms sind u. a. die Unterstützung der Verwirklichung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens, die Steigerung der Beteiligung von Menschen aller Altersgruppen am lebenslangen Lernen, Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt.

2.3.1.18 Aktionsplan Erwachsenenbildung – Zum Lernen ist es nie zu spät

(Europäische Kommission, Brüssel 2007)

2.3.2 Dokumente des Rates der Europäischen Union

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

(Rat der Europäischen Union, 2002)

2.3.2.2 Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen

(Rat der Europäischen Union, 2002)

2.3.2.3 Zwischenbericht zur allgemeinen und beruflichen Bildung

(Rat der Europäischen Union, 2004)

2.3.2.4 Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabon-Strategie

(Rat der Europäischen Union, 2005)

2.3.2.5 Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

(Rat der Europäischen Union, 2004)

2.3.2.6 Bildung als treibende Kraft für Lissabon

(Rat der Europäischen Union, 2007)

2.3.2.7 Gemeinsamer Fortschrittsbericht „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ - Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie.

(Rat der Europäischen Union 2004 / 2006 / 2008)

2.3.3 Dokumente des Europäischen Rates

2.3.3.1 Allgemeine und berufliche Bildung 2010

(Europäischer Rat, 2004)

Auf dem Lissabonner Gipfel im März 2000 wurde eine neue Strategie präsentiert, deren Ziel es ist, die Dynamik und Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Im Frühjahr 2005 bekam die Strategie eine neue Ausrichtung. Im Vordergrund stehen dabei die nationalen Maßnahmen der Mitgliedsländer.

2.3.3.2 Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabon)

(Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000)

2.3.3.3 Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Santa Maria da Feira)

(Europäischer Rat, 19. und 20. Juni 2000)

2.3.3.4 Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Stockholm)

(Europäischer Rat, 23. und 24. März 2001)

2.3.3.5 Bildung als treibende Kraft für Lissabon

(Rat der Europäischen Union, Brüssel 2007)

2.3.3.6 Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2008

(Rat der Europäischen Union, Brüssel 12.11.2007)

2.3.4 Weitere Dokumente

2.3.4.1 Dokumente der UNESCO

“Revisiting the concept of Lifelong Learning in the 21st century”

(UNESCO, Institute for Education, Hamburg 2001)

„Auf dem Weg zu einer lernenden Welt“

UNESCO – Institute for Education, Hamburg 2002

„Europäischer Diskurs über lebenslanges Lernen“

UNESCO – Institute for Education, Hamburg 2003

2.3.4.2 Dokumente der OECD

„In Kompetenzen für alle investieren“

OECD, April 2001

2.4 Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens

2.4.1 Lebenslanges Lernen als Sozialzwang

Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens kommt vor allem aus dem Bereich der Erwachsenenbildung. So wird kritisiert, dass wir uns in einem Zeitalter des permanent unfertigen Menschen (Baltes, 2001) befinden, das lebenslanges Lernen nonstop propagiert. Lebenslanges Lernen verkommt zum lebenslänglichen Lernen. Philipp Gonon schrieb dazu in „Education Permanente, recurrent education, Weiterbildung – ein Rückblick auf die wilden 70er Jahre.“ (2002, S. 387-389).

„Weiterbildung ist nicht mehr lediglich Freizeitvergnügen, sondern primär Bestandteil einer Berufsbiographie geworden. Eine Arbeitswelt ohne Weiterbildung ist heute kaum mehr denkbar. Damit verliert die Weiterbildung ihren defizitären Status, den sie als Volksbildung im letzten Jahrhundert hatte oder als Nachbildung für bestimmte Gruppen bis heute bewahrt. Lebenslanges Lernen ist gar zum Sozialzwang geworden. Wer etwas auf sich hält, bildet sich weiter und zwar selbstgesteuert. Nicht mehr dem, der sich weiterbildet haften Defizite an, sondern denjenigen, die sich davon fernhalten.“

2.4.2 Wettbewerbsfähigkeit versus soziale Integration

Ein großes Problem für Regierungen stellen heute die zwei widersprüchlichen Ziele der Politik des lebenslangen Lernens dar: einerseits die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und andererseits das Ziel der sozialen Integration. Wobei hier meist die kostenintensive soziale Integration auf der Strecke bleibt (Reichert/Tauch 2003, S.131).

2.4.3 Empowerment, Chancengleichheit und Wettbewerb

Der Wiener Bildungswissenschaftler Erich Ribolits polemisiert, dass es beim lebenslangen Lernen in erster Linie um eine Zweckoptimierung ökonomisch verwertbarer Arbeit gehe. Trotz des immer schnelleren Veralterns der Qualifikationen gehe es in erster Linie um die wahllose Selbstvermarktung seiner selbst. Jedoch sind die Programme und Strategien zum lebenslangen Lernen durchwegs an bürgerlichen Gerechtigkeitsidealen orientiert wie z. B.

- Empowerment (Brüderlichkeit): Die EU-Programme zielen darauf ab, beruflich benachteiligten Bevölkerungsschichten zu helfen, um deren berufliche Situation zu verbessern.
- Chancengleichheit (Gleichheit): Die EU-Konzepte des lebenslangen Lernens erlauben allen Bürgern ihre Leistungswilligkeit und Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen.
- Wettbewerb (Freiheit): Alle Bürger in der EU haben die Freiheit zum Wettbewerb. Alle können gegeneinander antreten, dadurch gibt es Sieger und Verlierer (vgl. Ribolits 1995, S.37).

2.5 Institutionelles Engagement für lebenslanges Lernen

2.5.1 Das Konzept „recurrent education“ im Kontext der OECD

Die „Organisation for Economic Cooperation and Development“ (OECD) wurde am 30.9.1961 gegründet. Das Konzept des phasenhaften Lernens ist das zentrale Anliegen der Bildungsstrategie „recurrent education“. Ursprünglich lautete der Auftrag der OECD folgendermaßen:

„[...] in den Mitgliedstaaten zur Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung beizutragen sowie zu einem hohen Lebensstandard, darüber hinaus aber auch zur Entwicklung, sprich Wachstum der Weltwirtschaft insgesamt beizutragen, im Wesentlichen durch eine Ausweitung des Welthandels.“ (Schuetze, 1995, S. 2).

Ursprünglich lag das Hauptaugenmerk der OECD auf dem ökonomisch-administrativen und dem koordinierenden Aspekt. Die Ausrichtung auf den ökonomischen Aspekt resultiert aus der traditionellen politischen Ausrichtung der OECD: So sieht die OECD das Wohl der Menschen in Wechselbeziehung mit dem Wirtschaftswachstum. Der bildungspolitische Aspekt wurde mehr oder weniger ausgeklammert bzw. weniger beachtet. Jedoch im Laufe der Zeit wurde das Humankapital als ein bedeutender Faktor für das Wirtschaftswachstum erkannt. (vgl. Schuetze, 1995, S. 2) Schuetze spricht in „Weiterbildung im bildungspolitischen Konzept der OECD“ von der ambivalenten Rolle dieser Institution für die Bildung:

„Diese Verbindung von ökonomisch-utilitaristischer Perspektive und soziokulturellen Bezügen mit einer eigenen Dynamik, unabhängig von wirtschaftlichen Gesichtspunkten unterscheidet die Bildungspolitik der OECD von anderen internationalen Organisationen.“

Im Folgenden gibt es einen Überblick der OECD-Bildungsarbeit, die durch vier Phasen gekennzeichnet ist (vgl. Gerlach 2000, S. 62 -65):

1. Phase: In den 1950er und 1960er Jahren kam die Erkenntnis, dass Bildungsinvestition eine wichtige Voraussetzung für Wirtschaftswachstum ist. Es war die Zeit der Bildungsexpansion. Das Konzept des Humankapitals – der Bildungsinvestition und des Wirtschaftswachstums - sollte verwirklicht werden (Gerlach 2000, S. 6). Das Ende dieser Phase war der Umstand, dass die Erwartungen nicht erfüllt wurden.

2. Phase: Ende der 1960er Jahre wurden die Missstände des Hochschulsystems immer augenscheinlicher. Die Beseitigung der ungleichen Bildungschancen wurde angestrebt. Anfang der 1970er Jahre wurden neben den ökonomischen Fragen auch Fragen die Bildung und Gesellschaft betreffend relevant.

Anfang der 1970er Jahre war die Zeit des beschleunigten wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Wandels. Die Betonung lag auf der Chancengleichheit mit dem Modell der „recurrent education“.

3. Phase: Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre war das Ende der „revolutionären“ Zeit und die Phase der Rezension machte sich auch bildungspolitisch breit. Der wirtschaftliche Strukturwandel erfasste auch den Bildungsbereich. So gewann auch der Einsatz neuer Technologien in der Bildung an Bedeutung.

4. Phase: Mit dem Beginn der 90er Jahre beginnt auch die „globale Sichtweise der Bildung. So formulierte Schuetze (1995) in „Weiterbildung im bildungspolitischen Kontext der OECD“, (S. 63):

„Die Entwicklung der Bildungsgesellschaft wird in der Forderung nach qualifizierter Bildung und Ausbildung für alle formelhaft vertreten. Bildungsgleichheit, Qualität von Bildung, Internationalität und Effektivität sind Stichworte dieser Situation. Dies alles findet sich im umfassenden Rahmen der Leitidee des lebenslangen Lernens manifestiert, die zur fundamentalen Konzeption geworden ist“.

Das Leitprinzip der „recurrent education“ ist die Phasenhaftigkeit von Bildung oder Intervall-Lernen. Zu individueller Entfaltung und zu gleichen Bildungschancen kommt man durch intensivere Partizipation und Selbstbestimmung. Die Beziehung von Gesellschaft und Bildung spielt eine sehr wichtige Rolle in der „recurrent education“. Das Leitprinzip der Bildungsstrategie der OECD:

„The essence of the recurrent education proposition as it is understood in this report is the distribution of education over the lifespan of the individual in a recurring way.“ (OECD/CERI, recurrent education 1973, S. 24)

2.5.2 Die UNESCO-Empfehlung

Das Leitprinzip dieser Empfehlung lautet: „Bildung für alle“. In der UNESCO-Empfehlung („United Nations Educational Scientific and Cultural Organization“) wird die humanistische Perspektive betont und diese findet ihre Grundlagen in den Erklärungen der Menschenrechte. „Jeder hat das Recht auf Bildung“ heißt es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Im Jahre 2000 wurde die Erreichung der sechs Weltbildungsziele auf der Weltkonferenz in Dakar beschlossen. Das UNESCO-Dokument „Empfehlung über die Entwicklungen der Weiterbildung“ präsentiert folgende Schwerpunkte (vgl. Gerlach 2000, S. 93-97).

- Erwachsenenbildung als integraler Bestandteil des Bildungssystems
- Die Wichtigkeit der Erziehung junger Menschen wird betont, als Vorbereitung auf das lebenslange Lernen. Die Wichtigkeit des Erwerbes von Schlüsselqualifikationen, um sich selbständig Wissen anzueignen und um in der Umwelt zu recht zu kommen
- Professionalisierung und gesetzlich geregelte Finanzierung von Erwachsenenbildung
- Harmonisierung von kultureller und schulisch abschlussbezogener Bildung

2.5.3 Der Europarat – Fortschrittsorientierung

Ende der 1960er Jahre begann der Europarat sich mit dem Prozess, der als „Éducation Permanente“ bekannt geworden ist, zu beschäftigen. Menschen sollten während ihres gesamten Lebens immer wieder lernen. Lernen in jeder Lebensphase, das formale und informelle Lernen sind die Hauptthemen.

2.6 Lebenslanges Lernen und die europäischen Sprachen

2.6.1 Die sprachlich kulturelle Vielfalt der Europäischen Union

Zahlen und Fakten zur Europäischen Union (Quelle: Europäische Kommission 2007)

- 490 Millionen Menschen
- 27 Mitgliedstaaten
- 23 offizielle Amtssprachen
- 90 Regionalsprachen mit
- 40 – 70 Millionen Sprechern

Für die europäische Mobilität sind daher die Sprachenkenntnisse eine überaus wichtige Schlüsselqualifikation. Der Europäische Rat am 15. und 16. März 2002 (vgl. Weber 2004, S. 90-91): „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“. Förderung der europäischen Dimension im Unterricht. Die Europäische Kommission hat mit den Mitgliedstaaten Instrumente zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt, wie z. B.

- die Zeugnisergänzung für die beruflichen Qualifikationen
- das europäische Anrechnungs- und Übertragungssystem
- das europäische Muster für Lebensläufe, das eine einfache und effektive Präsentation der jeweiligen Qualifikationen und Kompetenzen zum Ziel hat
- den EUROPASS – Berufsbildung Pass, der die informellen und formalen Kenntnisse und Erfahrungen festhält.

2001 wurde zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ ernannt, das zeigt auch, die Schlüsselrolle der Sprachen innerhalb der Europäischen Union. Organisiert wurde das Europäische Jahr der Sprachen von der Europäischen Union und vom Europarat. Ziel war es vor allem, das Lehren und Lernen von Sprachen verstärkt zu diskutieren und anzuregen. Die Zielsetzungen und Zielgruppen des „Europäischen Jahres der Sprachen“ waren:

- die Bewusstmachung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa
- Förderung der Mehrsprachigkeit
- Nahebringen der Vorteile, die Kenntnisse in mehreren Sprachen bieten
- Förderung des lebenslangen Sprachenlernens

- Verbreitung von Informationen über die verschiedenen Methoden des Sprachunterrichts und des Erlernens von Fremdsprachen.

(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/year2001_de.html)

Bruno della CHIESA beschreibt in „Gehirnforschung: Eine neue Hoffnung für die Bildungspolitik, (Chiesa 2004, S. 135):

„Aus den Forschungsergebnissen über das Erlernen einer zweiten Sprache geht hervor, dass die Aneignung der Grammatik zum Teil zeitlichen Zwängen unterliegt: Je früher, desto leichter, desto schneller.“

2.6.2 Lebenslanges Sprachenlernen als Ziel

Dieser Abschnitt konzentriert sich auf das zentrale Ziel, dass allen Bürgern die Vorteile des Fremdspracherwerbs zugute kommen sollen. Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger benötigt für Ausbildung, Beschäftigung, kulturellen Austausch und persönliche Entfaltung. Im Amtsblatt der Europäischen Union (vom 24.11.2006, L 327/48, Titel I, Kapitel I, Artikel 1) ist dazu das Folgende zu lesen:

„Das allgemeine Ziel des Programms für lebenslanges Lernen besteht darin, durch lebenslanges Lernen dazu beizutragen, dass sich die Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung, mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt entwickelt, in der zugleich ein guter Schutz der Umwelt für künftige Generationen gewährleistet ist. Insbesondere soll das Programm den Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gemeinschaft fördern, so dass sich diese zu einer weltweiten Qualitätsreferenz entwickeln.“

Die speziellen Ziele des Programms für lebenslanges Lernen sind:

- a) Beitrag zur Entwicklung eines hochwertigen lebenslangen Lernens und Förderung von hohen Leistungsstandards, Innovation sowie einer europäischen Dimension innerhalb der einschlägigen Systeme und Verfahren;
- b) Unterstützung der Verwirklichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens;
- c) Unterstützung der Verbesserung der Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der in den Mitgliedstaaten verfügbaren Angebote für lebenslanges Lernens;
- d) Stärkung des Beitrags des lebenslangen Lernens zum sozialen Zusammenhalt, zur aktiven Bürgerschaft, zum interkulturellen Dialog, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur persönlichen Entfaltung;
- e) Unterstützung der Förderung von Kreativität, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Entwicklung von Unternehmergeist;

- f) Beitrag zur Steigerung der Beteiligung von Menschen aller Altersgruppen am lebenslangen Lernen, einschließlich Menschen mit besonderen Bedürfnissen und benachteiligte Gruppen, ungeachtet ihres sozioökonomischen Hintergrunds;
- g) Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt
- h) Förderung der Entwicklung von innovativen, IKT-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren für das lebenslange Lernen;
- i) Stärkung der Rolle des lebenslangen Lernens bei der Entwicklung eines europäischen Bürgersinns auf der Grundlage der Sensibilisierung für Menschenrechte und Demokratie und deren Achtung sowie bei der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Menschen und Kulturen;
- j) Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa;
- k) Förderung des bestmöglichen Einsatzes von Ergebnissen, innovativen Produkten und Prozessen sowie Austausch vorbildlicher Verfahren in den vom Programm für lebenslanges Lernen abgedeckten Bereichen zur Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung.

(Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15.11.2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens).

2.7 Bildungsmotivation und lebenslanges Lernen

2.7.1 Bildungsmotivation als Voraussetzung für lebenslanges Lernen

Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft ist Bildungsmotivation die Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen. Der immer rascher fortschreitende technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel erfordert immer mehr und neue Qualifikationen in allen Bereichen. Die Schule nimmt hierbei einen besonders wichtigen Stellenwert ein, meist als die erste und wichtigste Institution für Bildungsmotivation und die Einstellung zu lebenslangem Lernen allgemein. Vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen, dass Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden wesentlich, um nicht zu sagen prägend sind für die spätere Einstellung zum Lernen. Wenn das Lernen großteils negative Assoziationen hervorruft, wird die Bereitschaft sich im späteren Leben auf Lernen einzulassen, gering sein. Die Schule ist jener zentrale Punkt im Leben jedes Menschen, der die positive Einstellung zum lebenslangen Lernen entscheidend bestimmt. Sei es Lernen als Herausforderung, Bereicherung, als Wachstumsmöglichkeit zu sehen oder als Ort der Frustration, der Niederlage, Überforderung und als lästige Pflicht. Wichtig dabei ist auch, mit Misserfolg umgehen zu lernen. In der internationalen motivationspsychologischen Literatur finden sich zwei zentrale Voraussetzungen für gelingendes lebenslanges Lernen (Schober/Spiel 2002, S. 205)

- Motivation und Interesse bzw. Wertschätzung für Bildung und Lernen
- Kompetenzen, um diese Bildungsmotivation auch umsetzen zu können (Achtenhagen & Lempert 2000, S. 55)

Schober und Spiel haben am Institut für Bildungspsychologie und Evaluation in ihrem Projekt „Lebenslanges Lernen als Ziel - Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?“ (2002) an der Universität Wien folgende Erkenntnisse gewonnen (Schober/ Spiel 2002, S. 205-217):

- Die Schüler(innen) beginnen ihre Schulkarriere mit durchaus positiven, motivationalen Ausgangsbedingungen
- Lernen in der Schule und anderswo macht Spaß, wenn man persönlichen Sinn darin erfährt, und wenn dabei Kompetenzerfinden, soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung und die Berücksichtigung eigener Interessen erlebt wird.
- Für Fördermaßnahmen ist das Alter der Schüler(innen) ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, dass sich Mädchen offenbar immer noch weniger zutrauen als Knaben und ihnen kooperatives Lernen besonders wichtig ist.

Diese Situation in Österreich ist sehr ähnlich wie jene in anderen Ländern Europas. Laut Schober und Spiel (vgl. 2002, S. 210) ist die Gesamtheit der Ergebnisse eher von Pessimismus geprägt, und zwar mit folgender Begründung:

- Lehrkräfte sehen die motivationale Situation der Schüler(innen) meist nur mittelmäßig positiv bzw. eher ungünstig
- Lehrkräfte sehen ihren Anteil am Zustandekommen von Erfolgen oder Misserfolgen der Schüler(innen) eher als gering
- Viele Lehrkräfte denken nicht, dass Schüler(innen) gut mit Misserfolgen umgehen können, was eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen ist
- Nur jüngere Lehrer(innen) und Volksschullehrer(innen) beurteilen die Gesamtsituation etwas besser
- Lehrkräfte sehen derzeit kaum Möglichkeiten der Schule, Kompetenzen für lebenslanges Lernen zu vermitteln.

2.7.2 Zehn Thesen zur Förderung von lebenslangem Lernen

Schober und Spiel (2002, S. 211-215) stellen in Anlehnung an die internationale Literatur zehn Thesen auf (vgl. Empfehlungen des Forums Bildung, 2002; OECD-Ergebnisse, 1997).

1. Frühe Förderung und gezielte Stützung der positiven motivationalen Ausgangssituation:
Die frühe Förderung und Etablierung einer positiven Lernbereitschaft, der konstruktive Umgang mit Misserfolgen. In einigen Studien wurde bewiesen, wie schwierig, Bildungsmotivation in späteren Jahren zu ändern ist.
2. Die Interessen der Schüler(innen) mehr berücksichtigen.

3. Andere Lernorte einbinden und die Schule als Lernort öffnen und positiver besetzen.
4. Selbstgesteuertes Lernen, bei dem man lernt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, muss zentraler werden – (mehr Lernkompetenzen fördern).
5. Das Lernen in Gruppen und an Projekten muss an Bedeutung gewinnen.
6. Stärkere Betonung der Kompetenzerweiterung als Ziel des Lernens.
7. Motivationsförderlicheres Leistungsfeedback geben und annehmen lernen.
8. Realisierung gleicher Bildungschancen für Mädchen und Buben.
9. Mehr Berücksichtigung entwicklungsbedingter Bedürfnisse.
10. Kompetenz zur Motivationsförderung muss größeren Raum in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Kommunikation zwischen Lehrkräften einnehmen.

Lehrkräfte schätzen ihre Möglichkeiten zur Förderung von Bildungsmotivation meist nicht sehr hoch ein. Sie sollten aber mit diesen Herausforderungen nicht alleingelassen werden, daher brauchen sie Unterstützung, um in ihren Lehrer(innen)-Kompetenzen gefördert zu werden, damit sie dasselbe auch mit ihren Schüler(innen) tun können. (TALK ist ein Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrer(innen)-Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und lebenslangem Lernen)

2.7.3 Die Vielfalt der Lernmotivation Erwachsener

(vgl. Studie: Erwachsenenbildung in Österreich Schlögl/ Schneeberger 2003, S.53-58) Berufliche und persönliche Motive sind bei der Weiterbildungsmotivation oft schwer zu trennen. Teilweise überschneiden sie sich. Das ist vor allem bei den Sprachen und bei den neuen Technologien (EDV) der Fall. Im Länderhintergrundbericht wird folgende Frage nach dem Grund für Weiterbildung an Personen mit Weiterbildungsabsichten gestellt (S. 53) gestellt:

„Was ist für Sie der Grund dafür, oder sind die Gründe dafür, dass Sie konkrete Weiterbildungsmaßnahmen setzen wollen?“

Die Antworten lauteten:

- weil ich mich persönlich dafür interessiere (58 %)
- weil es für meinen Beruf unbedingt notwendig ist (54 %)
- weil ich mit meinem Wissen auf dem neuesten Stand bleiben will (47 %)
- weil ich dann bessere Chancen im Berufsleben habe (41 %)
- weil ich mich beruflich verändern will (19 %)
- weil ich es für die Firma tun muss, weil es mir vorgeschrieben wird (17 %)

(Quelle: Fessel GfK 2002)

Laut dem österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIfB) gibt es einen erheblichen Mangel an Daten zur Erwachsenenbildungsmotivation. Zwar liegen zur beruflichen Weiterbildung Daten vor, aber wenig über die Begründung der Weiterbildungsabsichten Erwachsener. Auffallend dabei ist, dass die Befragten die Weiterbildung vor allem als persönli-

che Angelegenheit betrachten. Persönliche Interessen stehen an erster Stelle, gefolgt von beruflicher Weiterbildung. Wobei in den letzten Jahren die „Anpassungs-Weiterbildung“ stark zu genommen hat. Früher war vor allem die „Aufstiegs-Weiterbildung“ vorrangig. Das stärkste generelle Weiterbildungsinteresse bekunden die 20 bis 29jährigen. Bis unter 45 reduziert sich das Weiterbildungsinteresse wenig, nach dem 45. Lebensjahr kommt es zu einem starken Abfall des beruflichen Weiterbildungsinteresses. Das persönliche Weiterbildungsinteresse steigt aber mit dem Alter. Die Altersgründe für das Nichtwahrnehmen von Weiterbildung steigen ab dem 45. Lebensjahr rapid an (von 7 auf 35 Prozent!). Zeitmangel (17 Prozent) und Kostengründe (10 Prozent) rangieren weit hinter dem Altersgrund für Bildungsabstinenz. Es wird gemutmaßt, dass dieser vorzeitige Rückzug aus der Weiterbildung laut Studie ein typisch österreichisches Phänomen ist. Dieser vorzeitige Rückzug könnte aber auch als Motivationsmangel interpretiert werden. Zeitmangel als Bildungsbarriere trifft laut Lifestyle-Studie vor allem auf jene Erwerbstätigen zu, die der Doppelbelastung Beruf und Familie ausgesetzt sind, wobei Frauen Zeitmangel häufiger als Bildungsbarriere empfinden als Männer. Die Kosten der Weiterbildung liegen in Österreich unter dem europäischen Durchschnitt. Der Großteil der Erwerbstätigen in Österreich erwartet, dass Weiterbildung vom Unternehmen oder Staat bezahlt werden sollte. In der Studie wurde festgestellt, dass immerhin ein Drittel der Erwerbstätigen zumindest zur teilweisen Selbstfinanzierung bereit ist. (vgl. OECD Hintergrundbericht, 2002, S. 53-59).

2.8 Lebenslanges Lernen: Konzept und Modelle

(Schütze, Hans G. 2005)

2.8.1 Einleitung

Hans G- Schuetze beschreibt in „Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens“ (in Zeitschrift für Hochschulrecht, 2007) vier Modelle des lebenslangen Lernens, die er als Reformkonzept bezeichnet. Schuetze geht dabei auf die bildungspolitische Diskussion der 70er Jahren zurück und bezieht sich auf den UNESCO-Bericht aus dem Jahr 1972 („Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow“), der von einer Sachverständigenkommission unter dem Vorsitz von Edgar Faure veröffentlicht wurde - und zwar fast zeitgleich mit dem Erscheinen des OECD-Berichts „Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Education“. Beide Berichte sahen in lebenslanger Bildung ein zentrales Anliegen bzw. ein Instrument zur Verwirklichung der Vision einer Lerngesellschaft („learning society“) (vgl. Schuetze, Politik lebenslangen Lernens, 2007, S. 178). Fast zur selben Zeit mit dem Bildungskonzept des „lebenslangen Lernens“ wurde das Wirtschaftskonzept vom „Human Capital“ entwickelt (Shultz 1971, S. 67).

Dieser neue Ansatz des Humankapitals versprach erstmalig, dass Investitionen in Bildung und Ausbildung noch größere oder zumindest gleich große Renditen als Kapitalinvestitionen bringen könnten. Daher investierten viele Länder massiv in ihre Bildungssysteme. In Folge dessen entstand ein enormer Bedarf an beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Wirtschaftsunternehmen begannen in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter(innen) zu investieren. Somit konnte die sozialpolitische Forderung nach Ausweitung der Bildungschancen wirtschaftlich gerechtfertigt werden. 1996 wurden wieder fast zeitgleich von OECD (Lifelong learning for all – Meeting of the Education Committee at ministerial level, 1996) und UNESCO (Learning the treasure from within, 1996) zwei umfassende konzeptionelle Entwürfe zum Thema „lebenslanges Lernen“ herausgegeben. Beide Organisationen begründeten ihre Konzepte mit wirtschaftlichen, sozialen, sozialpolitischen und gesellschaftlichen Faktoren. Diese Konzepte standen somit im Gegensatz zum Weißbuch der Europäischen Kommission (Teaching and learning – Towards the learning society, 1996), das einzig und allein auf wirtschaftliche Ziele und auf Wettbewerbsfähigkeit abzielte. Im „Memorandum zum lebenslangen Lernen“ (Europäische Kommission 2000) wurde dieses eng gefasste Konzept des lebenslangen Lernens erweitert, das bis dahin im Wesentlichen nur auf die berufliche Weiterbildung und –qualifizierung ausgerichtet war (vgl. Schuetze 2007, S.179)

2.8.2 Die vier Modelle des „lifelong learning“ nach Schuetze

2.8.2.1 Kulturell, non-utilitaristisches Modell

Das non-utilitaristische, nicht nützlichkeitsbezogenes, nicht auf Brauchbarkeit ausgerichtete kulturelle Modell zielt nicht auf berufliche Verwertbarkeit sondern vielmehr auf Teilhabe am kulturellen Leben der Gesellschaft ab. Dieser philosophische Begriff weist auf den idealistischen Charakter des Modells hin. „Lernen, um Erkenntnis zu gewinnen“ und „Lernen, um der Bildung selbst willen“ sind Leitgedanken des kulturell, non-utilitaristischen Modells. Im Vordergrund steht die Selbstverwirklichung der Lernerin/ des Lerners. Die unmittelbare Absicht, das Gelernte beruflich zu verwerten ist nicht gegeben. Die Motivation sich zu bilden hängt sehr stark vom Anspruch ab, die Urteils- und Kritikfähigkeit der Lernerin/ des Lerners zu verbessern. Ein Ziel der Lernerin/des Lerners ist es, am kulturellen Leben der Gemeinschaft teil zu haben. Was auch der Hauptantrieb für das Lernen ist. Bildung, um der Bildung selbst willen und Bildung als eine Möglichkeit der Selbstverwirklichung stehen im Mittelpunkt des Bildungsstrebens (vgl. Schaub/Zenke 2007, S. 293). Lernen geschieht um seiner selbst willen und hat aber gleichzeitig das Ziel der kritischen Auseinandersetzung des Erkenntnisgewinnes durch Wissen und der Teilhabe am kulturellen Leben der Gemeinschaft. Diese Version sieht keine aktive Werbung um bildungsferne Bevölkerungsgruppen vor sonder überlässt die Initiative dem Einzelnen.

2.8.2.2 Liberales postmodernes Modell

„Lernmöglichkeiten für alle, die lernen wollen und können“ lautet die Devise dieses Modells. Das heißt, alle, die die nötigen Mittel, Voraussetzungen dafür mitbringen, sollten entsprechende Lernmöglichkeiten vorfinden. Dieses Modell zeigt laut Schuetze (2005, S. 232) am ehesten die gegenwärtige Situation, wobei ein gewisser Utopismus nicht zu übersehen ist. Es ist normativ, als es davon ausgeht, dass es keine institutionellen Barrieren geben sollte für die, die lernen wollen und können. Die Zugangsbarrieren für Lernwillige sollten beseitigt werden. Dieses Modell setzt auf ein Nebeneinander von öffentlichen und privatwirtschaftlichen Bildungsstätten und darauf, dass Lerner(innen) zumindest teilweise ihre Bildung selbst finanzieren. Ob die vorhandenen Lernmöglichkeiten genutzt werden, hängt bei diesem Modell allein vom Individuum ab. Ein erklärtes Ziel bei diesem Konzept ist die politische Teilhabe. Mit Hilfe neuer technischer Entwicklungen sollte versucht werden, bestehende Bildungsbarrieren abzubauen. Die Chancengleichheit ist ein spezifisches Thema dieses Modells. Schuetze geht bei diesem Modell davon aus, dass lebenslanges Lernen ein adäquates Lernsystem für eine demokratische egalitäre und multikulturelle Gesellschaft ist.

2.8.2.3 Humankapital-Modell

Humankapital ist das Arbeitsvermögen, die Gesamtheit der in der Regel wirtschaftlich verwertbaren Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen von Personen oder Personengruppen (Nohlen 1998, S. 255). Fast zur selben Zeit wie das Bildungskonzept des lebenslangen Lernens wurde das Wirtschaftskonzept vom Humankapital entwickelt. T. W. Schultz beschrieb in „Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research“ (1971) über die Investition in Humankapital als zukunftsweisendes Konzept. Die Ausweitung der Bildungsreserven erschien wirtschaftlich als eine viel versprechende Investition, um den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. So öffneten sich die Bildungseinrichtungen auch älteren Bildungswilligen und die Wirtschaft begann in ihre Mitarbeiter zu investieren, um deren Qualifikationen dem stetigen Wandel und den daraus resultierenden Anforderungen für den Arbeitsmarkt anzupassen. (vgl. Schuetze 2005, S. 179). Lebenslanges Lernen wurde als wirtschaftspolitische Notwendigkeit und nicht nur als bildungspolitische Maßnahme gesehen. Bei der ersten Generation von lebenslanger Bildung in den 70er Jahren, wie auch bei der Verbreitung des neuen Konzeptes des lebenslangen Lernens spielten die internationalen Organisationen UNESCO und OECD eine führende Rolle. (Schuetze 2005, S. 179). Diese beiden Organisationen unterschieden sich zwar in ihrer Entstehung und in ihrem Stil, jedoch hatten beide wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Zielsetzungen in ihrem Konzept. Die tragenden Themen dieses Modells sind das Lernen für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt, Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Qualifikationen und damit verbunden die wirtschaftliche Verwertung der (Bildungs-)Abschlüsse. Das spezifische Thema dieses

Konzepts ist Bildung mit dem Zweck der wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Lifelong Learning dient ausschließlich oder primär der Weiterbildung für die Wirtschaft, die gut ausgebildete und anpassungsfähige Arbeitskräfte benötigt, um international wettbewerbsfähig sein zu können. Im Gegensatz zu früher, als die Verantwortung für die berufliche Weiterbildung in erster Linie bei der Wirtschaft selbst lag, hat heute der Einzelne selbst die Verantwortung für Weiterbildung. Der Einzelne hat ein Interesse daran, seine Kenntnisse und Fertigkeiten aufzufrischen oder zusätzliche Qualifikationen zu erwerben (vgl. Schütze 2005, S. 233). Bildung dient vor allem wirtschaftlichen Interessen. Die Schlagwörter wie Kapitalismus, Globalisierung der Märkte, Kommerzialisierung und Individualisierung der Bildung gehören zu diesem Modell. Die Kritiker des Humankapital-Modells beanstanden vor allem die Instrumentalisierung des Konzeptes des lebenslangen Lernens: „Lebenslanges Lernen ist nichts anderes, als eine verkleidete Strategie, anpassungsfähige Humanressourcen zu produzieren (Boshier 1998, S.112). Beim Begriff des neo-konservativen Humankapital-Modells, bedeutet lebenslanges Lernen ausschließlich oder vor allem Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Fertigkeiten.

2.8.2.4 Sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell

Die Devise dieses Modells lautet: „Lernen für alle“. Der Schwerpunkt liegt auf egalitären Bildungs- und Lebenschancen. Die aktive Einbeziehung aller Bevölkerungsschichten, auch jener, die die Grundvoraussetzungen dafür nicht mitbringen, dass sie Teil einer aktiven „Lerngesellschaft“ werden (vgl. Schuetze 2005, S.181) ist ein Grundanliegen dieses Modells. So sollte versucht werden sogenannten „bildungsfernen“ Bevölkerungsschichten insofern nach zu helfen, indem ihre Lernfähigkeit und Motivation zu lernen erhöht wird. Die Kritiker dieses Modells sehen in erster Linie diesen Anspruch „Lernen für alle“ als Sozialutopie. Dieses sozialpolitisch-emanzipatorische Konzept, das Bildung für alle propagiert, geht davon aus, dass diejenigen, die Unterstützung und Förderung brauchen, diese auch bekommen und auch bereitwillig annehmen. Dieser sozial-idealistische in gewisser Weise sozialutopische Anspruch ist in dem Sinne normativ, als er davon ausgeht, dass es keine institutionellen (Lern-) Barrieren für die Bevölkerung geben darf. Lebenslanges Lernen dürfe auch nicht zu „lebenslänglichem Lernen verkommen“. Prinzipiell stellt sich bei diesem Modell die Frage, inwieweit die Eröffnung von Lernmöglichkeiten auch einen Lernzwang darstellt und lebenslanges Lernen zu „lebenslänglichem“ Lernzwang wird.

2.9 Zusammenfassung

Den Begriff des lebenslangen Lernens findet eine weitreichende Anwendung im alltäglichen Sprachgebrauch so wie auch im wissenschaftlichen Bereich. Selbst in der wissenschaftlichen Verwendung wird das lebenslange Lernen oft irrtümlicherweise nur auf die Erwachsenenbildung bezogen. Meist wird der Begriff des lebenslangen Lernens nur als Schlagwort benutzt. Die mit dem Begriff des lebenslangen Lernen zusammenhängenden Dokumente sind meist wenig bekannt. Lebenslanges Lernen ist kein neuer Begriff bzw. eine Erfindung unserer Zeit. Schon in der Antike gab es den Gedanken vom sich lebenslang bildenden Menschen. Lebenslanges Lernen ist zu sehen, als eine evolutionsbedingte Notwendigkeit der Menschheit zu lernen, um mit den sich ständig ändernden Lebens- und Umweltbedingungen fertig zu werden. Der Umbruch von der Industrie- zur Wissensgesellschaft bringt tiefgreifende Veränderungen im Bildungssystem mit sich. Nicht mehr das antike Bildungsideal des ganzheitlich gebildeten Menschen ist erstrebenswert, sondern der wissende bzw. der lernende Mensch, im Sinne von „der auf veränderte Bedingungen schnell reagierende Mensch“.

Die Europäische Union proklamiert lebenslanges Lernen als Strategie für das 21. Jahrhundert, um die Union mithilfe der Lissabon-Strategie bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Richtungsweisend in der Diskussion des lebenslangen Lernens ist das Konzept der OECD der „Recurrent education. A Strategy for Lifelong Learning (1973)“ und jenes der UNESCO der „Lifelong education“ oder „Lifelong learning“, das auf soziale und berufliche Entwicklung abzielt. Entsprechend dem Leitmotiv der UNESCO „Grundbildung für alle“ nimmt die soziale und berufliche Entwicklung einen besonderen Stellenwert ein. Beim Konzept der OECD ist der Schwerpunkt vor allem auf die Zeit nach der Sekundarausbildung gelegt, und zwar auf die Erwachsenenbildung. Den Interessen der OECD entsprechend konzentriert sich das Aufgabengebiet vor allem auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft. In den 1990er Jahren kommt es zum Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik: Von „lifelong education“ oder „recurrent education“ zu „lifelong learning“ im 1996, das ein Schlüsseljahr für das Konzept des lebenslangen Lernens war. Mit dem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995) zeigt sich die Europäische Kommission als Trägerin der Bildungspolitik in Europa. Zentrale Überlegungen sind jene zur Erhaltung bzw. Verbesserung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit des Wirtschaftsraums der Europäischen Union und die Entwicklung einer europäischen Identität. 1996 war das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ und die Erfahrungen daraus flossen in das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ ein. Im Jahr 2000 wurde mit der Lissabon-Strategie sehr deutlich formuliert, dass Europa im neuen Jahrtausend zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschafts-

raum der Welt gemacht werden soll. Im Anschluss an die bisherigen Entwicklungen entstand das neue Programm zur allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Titel „Lebenslanges Lernen. (2007 – 2013)“. Darin sind die Programme Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig und Jean Monnet enthalten, mit dem Ziel alle Altersgruppen zu erreichen. Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens kommt vor allem aus dem Bereich der Erwachsenenbildung. Von Lernzwang und Sozialzwang ist die Rede bei Philipp Gonon (2002). Ribolits (1995) sieht im lebenslangen Lernen die totale Selbstvermarktung des Menschen im Dienste des Wirtschaftswachstums. Reichert und Tauch plakatieren die zwei widersprüchlichen Ziele der Politik des lebenslangen Lernens: einerseits die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit als oberstes Ziel und andererseits die soziale Integration, wobei letztere aus Kostenintensität auf der Strecke bleibt. Der Einfluss der internationalen Organisationen OECD und UNESCO als Wegweiser im Konzept des lebenslangen Lebens ist unübersehbar. Beide Organisationen versuchen die Vision der „learning society“ zu verwirklichen. Die UNESCO mit dem aus vier Säulen bestehenden Lernkonzept. Der FAURE-Report (1972) mit „Learning to be“ weist schon auf das humanistische Verständnis von Lernen hin und ist eines der wichtigsten bildungspolitischen Dokumente des vergangenen Jahrhunderts. Die Delors-Studie aus dem Jahr 1996 „Learning – the treasure within“ wurde von der „Commission on Education for the Twenty-first Century im Auftrag der UNESCO herausgegeben. Absicht war die Anknüpfung an Erkenntnisse und Anregungen des Faure-Reports. Wesentlich sind die vier Hauptstützen der Delors-Studie, die die Bildungskonzeption tragen: „Lernen, wissen zu erwerben“, „Lernen, zu handeln“, „Lernen, zusammenzuleben“ und „Lernen für das Leben“, (Delors 1996, S 74-81).

Die Sprachen spielen eine wichtige Rolle im Konzept des lebenslangen Lernens. So kann lebenslanges Lernen auch als lebenslanges Sprachenlernen verstanden werden, gemäß dem Motto des Aktionsplans: Sprachenlernen ist eine lebenslange Tätigkeit. Im Aktionsplan des Sprachlernens und der Sprachenvielfalt ist das zentrale Ziel, dass allen Bürgern der Union der Fremdspracherwerb zu gute kommen soll. Fremdsprachenkenntnisse werden als Kernkompetenzen der Bürger betrachtet, welche von jüngster Kindheit an bis ins hohe Alter erlernt werden sollten. So lautet das Motto: Muttersprache plus zwei weitere Sprachen vom Kindesalter an. Die Wichtigkeit des Sprachenlernens für die EU-Bürger(innen) für die Ausbildung, den Beruf, den kulturellen Austausch und die persönliche Entfaltung wird hervorgehoben. Den Sprachen wird in der Europäischen Union die Rolle der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Integration zuerkannt. Die Wichtigkeit der sprachlichen Vielfalt findet ihren Niederschlag im Artikel 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union als einer der Eckpfeiler der Europäischen Union. Eines der Ziele ist es, den Sprachunterricht zu verbessern so wie auch die Ausbildung der Sprachlehrenden.

Ein elementarer Aspekt beim lebenslangen Lernen ist die Motivation. Psychologische Studien haben ergeben, dass der Grundstein für die Einstellung zum lebenslangen Lernen schon in früher Kindheit gelegt wird. In dieser Zeit entscheidet es sich meist schon, wie die spätere Einstellung zum Lernen sein wird. Erfolgreiches lebenslanges Lernen erfordert Motivation und Interesse sowie auch die dafür notwendigen Kompetenzen, um Bildungsmotivation auch erfolgreich umsetzen zu können. Ein wichtiger Faktor dabei ist es auch, zu lernen mit Misserfolgen umzugehen. Gründe für Bildungsmotivation Erwachsener sind laut Studie der Erwachsenenbildung in erster Linie das persönliche Interesse, gefolgt von Weiterbildung, die der Beruf erfordert. In den letzten Jahren ist vor allem die Anpassungsweiterbildung vorrangig geworden, was die Aufstiegsweiterbildung früher war. Bei den Gründen für die Weiterbildungsabstinenz der Erwerbstätigen in Österreich werden laut OECD-Hintergrundbericht vor allem Altersgründe genannt, gefolgt von Zeitmangel und Kostengründen.

Schuetze (2005) hat ein Konzept des lebenslangen Lernens erstellt, in dem er von vier Modellen des lebenslangen Lernens ausgeht. Das kulturelle, non-utilitaristische Modell ist nicht auf die unmittelbare Verwertbarkeit von Bildung ausgerichtet. Lernen geschieht, um am kulturellen Leben der Gemeinschaft teil zu haben, um der Bildung selbst Willen. Beim Humankapital-Modell hat Bildung den Zweck der beruflichen Verwertbarkeit. Das liberale-postmoderne Modell geht davon aus, dass es Lernmöglichkeiten für alle geben sollte, die lernen wollen – ohne Zugangsbarrieren. Der Lernwillige ist auch bereit, einen Teil der Kosten selbst zu tragen. „Lernen für alle“ ist die Devise des sozialpolitisch-emanzipatorischen Modells. Bei diesem Modell stehen vor allem bildungsferne Bevölkerungsschichten im Mittelpunkt des Bildungsinteresses, deren Lernfähigkeit und Lernmotivation erhöht werden sollte. Beim kulturellen, non-utilitaristischen Modell und beim Humankapital-Modell geht es um die individuelle Motivation von Bildung und deren Verwertbarkeit. Hingegen basieren das liberale, postmoderne und sozialpolitisch-emanzipatorische Modell auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung zum Thema haben.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Untersuchungsdesign

Mit Hilfe des empirischen Teils meiner Arbeit möchte ich zeigen, welche Gründe Französischlehrer(innen) veranlassen, sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung beeinflussen. Diese institutionellen Rahmenbedingungen, wie die Faktoren Zeit, Kosten, Freiwilligkeit und Anerkennung der Weiterbildung sind, meiner Meinung nach, wesentliche Faktoren, die das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen) steuern können. Überdies ist die grundlegende Einstellung, ob das Gelernte beruflich angewandt bzw. verwertet werden soll, ausschlaggebend. Sehr wichtig in diesem Zusammenhang ist, ob die Französischlehrerin / der Französischlehrer am Anfang ihrer/ seiner Karriere steht, oder nach vielen Dienstjahren schon mit einem Auge in Richtung Pension schießt. Ein Bildungshindernis ist vor allem Zeitmangel: diese Barriere trifft auf jede Altersgruppe zu, jedoch ganz besonders auf jene, die der Doppelbelastung Beruf und Familie ausgesetzt sind (Quelle, Lifestyle 2002, Fessel GfK, eigene Berechnungen). Weiters sind die selbst zu finanzierenden Weiterbildungskosten ein Grund für viele weiterbildungsabstinent zu bleiben. Laut Fessel-Studie haben 60 % der Erwerbstätigen in Österreich zur Finanzierung von Weiterbildung keine gefestigte Meinung. Rund ein Drittel wäre bereit die gesamten Kosten bzw. zumindest einen Teil selbst zu tragen. Hier wäre auch ein Einstellungswandel bei günstigen institutionellen Rahmenbedingungen möglich. Das Weiterbildungsinteresse sinkt nach dem 45. Lebensjahr kontinuierlich ab. Wobei aber dennoch die Bereiche Sprachen, EDV und Kunst weiterhin hoch im Kurs liegen bei über 45jährigen.

Für meine empirische Untersuchung habe ich einen quantitativen Forschungsansatz mittels Fragebogen ausgewählt. Die Gründe, die Französischlehrer(innen) veranlassen sich weiterzubilden und die institutionellen Rahmenbedingungen wurden mittels einer standardisierten schriftlichen Befragung durchgeführt. Für die Stichprobe wurden aktive Französischlehrerinnen an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und der Steiermark befragt. In diesem Fall handelt es sich um eine Zufallsstichprobe, der von mir befragten Französischlehrer(innen). Aus meinen Ergebnissen lassen sich Tendenzen ablesen, die für das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen) stehen können. Aufgrund der geringen Anzahl der Befragten (26 Fragebögen) lassen sich aber keine gesicherten Rückschlüsse auf die gesamten Französischlehrer(innen) Österreichs ziehen.

3.1.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Die forschungsleitende Frage dieser empirischen Untersuchung lautet:

„Welche Gründe veranlassen Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen beeinflussen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung?“

Die für diese Fragestellung entwickelten Hypothesen habe ich in drei Kategorien eingeteilt:

- Hypothesen zum non-utilitaristischen Modell,
- Hypothesen zum Humankapital-Modell und
- Hypothesen zu institutionellen Rahmenbedingungen.

Diese drei Hypothesen-Blöcke wurden im Fragebogen operationalisiert, um zu untersuchen, welche Beweggründe für das Weiterbildungsverhalten ausschlaggebend sind und welche institutionellen Faktoren das Weiterbildungsverhalten der österreichischen Französischlehrer(innen) in Wien, Niederösterreich und der Steiermark beeinflussen.

Anmerkung: Begründung, warum das liberale, post-moderne Modell und das sozialpolitisch-emanzipatorische Modell bei meiner Fragestellung, nicht zum Tragen kommen: In meiner empirischen Untersuchung habe ich mich nur auf das non-utilitaristische, kulturelle Bildungsmodell und das Humankapital-Modell beschränkt. Diese beiden Modelle lassen Rückschlüsse auf die individuelle Motivation der Befragten zu. Beim liberal-postmodernen und sozialpolitisch-emanzipatorischen Modell können gesellschaftliche Determinanten bzw. Gesetzmäßigkeiten deduziert werden. Die Fragestellung meiner Arbeit, welche Gründe Französischlehrer(innen) dazu veranlassen, sich weiter zu bilden, geht in erster Linie auf das kulturell, non-utilitaristische Modell und das Humankapital-Modell zurück. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gehen aus dem liberalen-postmodernen und sozialpolitisch-emanzipatorischen Modell hervor, sind aber nicht Gegenstand meiner empirischen Untersuchung.

3.1.1.1 Hypothesen zum kulturell, non-utilitaristischen Modell

Wie lässt sich die Einstellung der Französischlehrer(innen) zur beruflichen und persönlichen Weiterbildung beschreiben? Welche Gründe veranlassen Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden?

1. Französischlehrer(innen) bilden sich weiter, weil sie sich selbst verwirklichen wollen.

Hypothese 1: Je älter Französischlehrer(innen) sind, desto eher bilden sie sich aus Selbstverwirklichungsgründen weiter.

Unabhängige Variable : Alter (Frage 3)

Abhängige Variable: Wunsch nach Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen (Frage 10)

Hypothese 2: Je weniger familiäre Verpflichtungen Französischlehrer(innen) haben (wie Kleinkinderbetreuung etc.), desto eher ist Weiterbildung ein Mittel zur Selbstverwirklichung und Freizeitgestaltung.

Unabhängige Variable: Familiäre Verpflichtungen (Frage 5)

Abhängige Variable: Wunsch nach Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen (Frage 10)

2. Französischlehrer(innen) nehmen Weiterbildung in Anspruch mit dem Ziel, Erkenntnis zu gewinnen, Wissen zu erweitern und am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzuhaben.

Hypothese 3: Je älter Französischlehrer(innen) sind, desto größer ist das Bedürfnis sich weiterzubilden, um Erkenntnis zu gewinnen, Wissen zu erweitern und am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzuhaben.

Unabhängige Variable: Alter (Frage 3)

Abhängige Variable: Wunsch nach Weiterbildung aus Gründen des Erkenntnisgewinnes und der kulturellen Teilhabe (Frage 12)

3. Französischlehrer(innen) sehen durch Weiterbildung die Möglichkeit, die eigene Urteils- und Kritikfähigkeit zu erhöhen.

Hypothese 4: Das Streben nach Erhöhung der eigenen Kritik- und Urteilsfähigkeit ist unabhängig von der Anzahl der Dienstjahre.

Unabhängige Variable: Anzahl der Dienstjahre (Frage 4)

Abhängige Variable: Wunsch nach Weiterbildung, um die Kritik- und Urteilsfähigkeit zu erhöhen (Frage 13)

Durch (Weiter-)Bildung wird der geistige Horizont erweitert. Da Französischlehrer(innen) als Akademiker(innen) schon einen intensiven (Aus-)Bildungsweg hinter sich haben, gehe ich davon aus, dass Bildung auch als ein adäquates Mittel der geistigen Auseinandersetzung gesehen wird und daher auch angestrebt wird.

4. Französischlehrer(innen) bilden sich um der Bildung selbst willen weiter.

Hypothese 5: Je mehr Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto eher wird Bildung um der Bildung selbst willen angestrebt.

Unabhängige Variable: Anzahl der Dienstjahre (Frage 4)

Abhängige Variable: Wunsch nach Weiterbildung, um der Bildung selbst willen (Frage 11)

Je länger Französischlehrer(innen) im Berufsleben stehen, desto weniger ist ein beruflicher Auf- oder Umstieg Bildungsanlass. Desto eher dient Bildung auch zur Freizeitgestaltung.

5. Französischlehrer(innen) nehmen bevorzugt Weiterbildungsangebot in Anspruch, das der persönlichen Weiterbildung dient.

Hypothese 6: Je länger der Abschluss des Lehramtsstudiums zurückliegt, desto eher interessieren sich Französischlehrer(innen) für Kurse, die der persönlichen Weiterentwicklung dienen.

Unabhängige Variable: Jahr, in dem das Lehramtsstudium abgeschlossen wurde (Frage 2)

Abhängige Variable: Interesse an persönlichkeitsbildenden Kursen bzw. Weiterbildungsveranstaltungen (Frage 8)

Wenn Französischlehrer(innen) sich schon in ihrem Beruf etabliert haben, bzw. keine Aussicht mehr auf beruflichen Auf- oder Umstieg besteht, dann werden persönlichkeitsbildende Kurse vorgezogen.

3.1.1.2 Hypothesen zum humankapitalistischen Modell

Welche Haltung haben Französischlehrer(innen) gegenüber beruflicher Weiterbildung?

Worin begründet sich das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen)?

6. Französischlehrer(innen) bilden sich zum Zwecke der beruflichen Qualifizierung weiter.

Hypothese 7: Je weniger Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto eher besteht die Bereitschaft sich beruflich zu engagieren bzw. sich neu zu orientieren, um die Chancen am Arbeitsmarkt in Form von beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen.

Unabhängige Variable: Anzahl der Dienstjahre (Frage 4)

Abhängige Variable: Absicht, die Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen durch Auf- oder Umstieg (Frage 15)

Ich gehe davon aus, dass die Möglichkeit eines beruflichen Auf- oder Umstiegs vor allem bei Eintritt ins Berufsleben ein wichtiger Antrieb für Weiterbildung von Französischlehrer(innen) ist.

7. Der schnelle Wandel am Arbeitsmarkt ist ein wichtiger Antriebsmotor für Französischlehrer(innen), um sich weiterzubilden.

Hypothese 8: Der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes veranlasst auch ältere Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden.

Unabhängige Variable: Alter (Frage 3)

Abhängige Variable: Wandel des Arbeitsmarktes (Frage 17)

Die Wettbewerbssituation in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt erfordert eine ständige Weiterentwicklung um beruflich bestehen zu können bzw. um am Laufenden zu bleiben. Das trifft auch auf Französischlehrer(innen) zu.

8. Französischlehrer(innen) haben primär Interesse an beruflicher Weiterbildung.

Hypothese 9: Je weniger Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto wichtiger ist ihnen die berufliche Weiterbildung.

Unabhängige Variable: Anzahl der Dienstjahre (Frage 4)

Abhängige Variable: Wichtigkeit von Weiterbildung, die der beruflichen Qualifikation dient. (Frage 14)

9. Männliche Französischlehrer bilden sich weiter, um wettbewerbsfähig zu bleiben.

Hypothese 10: Französischlehrer sehen in Weiterbildung eher ein adäquates Mittel um wettbewerbsfähig zu bleiben als Französischlehrerinnen.

Unabhängige Variable: Geschlecht (Frage 1)

Abhängige Variable: Bedeutung, welche die Französischlehrerin/ der Französischlehrer der beruflichen Weiterbildung zuschreibt (Frage 16)

Französischlehrer bilden sich eher aus beruflichen Motiven weiter, als Französischlehrerinnen, aufgrund traditioneller Rollen Anpassung bzw. Erwartungshaltung.

3.1.1.3 Hypothesen zu den institutionellen Rahmenbedingungen

Hypothesen zu den institutionellen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsverhaltens: Kosten, Zeit, Freiwilligkeit, Anerkennung.

Welche Faktoren haben Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen)? Welche begünstigen es? Welche hemmen es?

10. Wenn Französischlehrer(innen) die Fortbildungskosten selbst tragen müssen, dann nehmen sie deutlich weniger an beruflicher Weiterbildung teil.

Hypothese 11: Französischlehrer(innen) nehmen berufliche Weiterbildung vermehrt in Anspruch, wenn sie diese bezahlt bekommen.

Unabhängige Variable: Tatsächliche in Anspruch genommene Weiterbildungsangebote im Jahr 2007 (Fragen 6, 6a, 6b)

Abhängige Variable: Kosten der Weiterbildung werden größtenteils von Dritten bezahlt (Frage 18)

Weiterbildungskosten, die selbst zu tragen sind, sind eine (nicht zu unterschätzende) Weiterbildungsbarriere. Französischlehrer(innen) nehmen vermehrt Weiterbildungsangebote in Anspruch, wenn die Kosten von Dritten bezahlt werden.

11. Wenn die berufliche Weiterbildung während der Arbeitszeit stattfindet, dann nehmen Französischlehrer(innen) häufiger an beruflicher Weiterbildung teil.

Hypothese 12: Französischlehrer(innen) nehmen berufliche Weiterbildung vermehrt in Anspruch, wenn diese in der Arbeitszeit und nicht in der Freizeit stattfindet.

Unabhängige Variable: Anzahl der tatsächlich in Anspruch genommenen Weiterbildungsveranstaltungen (Frage 6, 6a, 6b)

Abhängige Variable: Einstellung zur Weiterbildung in Arbeitszeit und Freizeit. (Frage 20)

Die Bereitschaft der Französischlehrer(innen) sich in der Freizeit beruflich weiterzubilden ist deutlich geringer als die Bereitschaft, dies in der Arbeitszeit zu tun.

12. Wenn Französischlehrer(innen) dazu verpflichtet sind, Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen, dann nehmen sie das Angebot vermehrt in Anspruch.

Hypothese 13: Französischlehrer(innen) nehmen vermehrt an beruflicher Weiterbildung teil, wenn diese verpflichtend ist.

Unabhängige Variable: Anzahl der tatsächlich in Anspruch genommenen Weiterbildungsveranstaltungen (Frage 6)

Abhängige Variable: Eine Teilnahmeverpflichtung hat Einfluss auf die Inanspruchnahme von Weiterbildungsveranstaltungen (Frage 19)

13. Französischlehrer(innen) beteiligen sich an beruflicher Weiterbildung, wenn ihre Vorgesetzten die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter(innen) schätzen und fördern.

Hypothese 14: Französischlehrer(innen), die von ihrer(m) Vorgesetzten in ihrem beruflichen Weiterbildungsstreben positiv bestärkt werden, nehmen vermehrt berufliche Weiterbildung in Anspruch.

Unabhängige Variable: Anzahl der tatsächlich in Anspruch genommenen Weiterbildungsveranstaltungen (Frage 6)

Abhängige Variable: Positive Anerkennung und Förderung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die/den Vorgesetzte(n). (Frage 21).

Eine positive Einstellung des / der Vorgesetzten gegenüber beruflicher Weiterbildung fördern die Weiterbildungsbereitschaft der Französischlehrer(innen). Das Weiterbildungsstreben wird dadurch verstärkt.

3.1.2 Fragebogenkonzept und Operationalisierung

Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 22 Fragen, davon eine offene und 21 geschlossene Fragen. Die einzige offene Frage betrifft das Jahr, in dem das Lehramtsstudium abgeschlossen wurde. Die 21 anderen Fragen wurden mittels Skalen abgefragt.

Frage 1: Das Geschlecht des/ der Befragten wird erfasst.

Frage 2: Der Abschluss des Lehramtsstudiums wird mittels halboffener Frage abgefragt.

Frage 3: Die/der Befragte gibt seine Altersgruppe an, zu der er gehört. Die Dreiteilung beruht auf Umfragen der Lifestyle-Studie, durchgeführt vom Fessel Institut im Jahr 2002. Laut Lifestylestudie trifft die größte Weiterbildungsbeteiligung und das größte Weiterbildungsinteresse auf die Gruppe der bis 29jährigen zu. Ab dem 30. Lebensjahr sinkt die Weiterbildungsbeteiligung. Der große Einbruch bei der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung jedoch zeigt sich ab dem 46. Lebensjahr, wobei diese kontinuierlich sinkt.

Frage 4: Ermittelt wird hier die Anzahl der Dienstjahre mittels einer dreiteiligen Skala.

Frage 5: Hier soll erfasst werden, ob die/der Befragte familiäre Verpflichtungen hat, wie etwa die Betreuung kleiner Kinder. Laut Lifestylestudie vom Fessel Institut kommt zwischen dem 30. und 45. Lebensjahr besonders die Doppelbelastung von Familie und Beruf zu tragen, die wiederum besonders Frauen besonders trifft.

Frage 6: Mittels einer dreiteiligen Skala soll herausgefunden werden, wie viele Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen besucht wurden im Jahr 2007.

Frage 6a: Abgefragt wird hier, wie viele Weiterbildungsveranstaltungen im Jahr 2007 in der Freizeit tatsächlich besucht wurden. Zur Anwendung kommt eine Skala mit drei Einteilungen.

Frage 6b: Die Anzahl der tatsächlich in der Arbeitszeit besuchten Weiterbildungsveranstaltungen werden hier ermittelt und in einer dreiteiligen Skala eingetragen.

Frage 7: Mit einer Antwortmöglichkeit soll in einer dreiteiligen Skala: „sehr wichtig/ weniger wichtig / unwichtig“ eingetragen werden, um zu zeigen, welchen Stellenwert die berufliche Weiterbildung für die/ den Befragte(n) hat.

Frage 8: Mit dieser Frage, soll geklärt werden, welche Bedeutung persönlichkeitsbildende Weiterbildung für die/ den Befragten hat. Die Antwortmöglichkeiten lauten: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“.

Frage 9: Diese Frage ermittelt mit Hilfe einer Skala, ob die Weiterbildung primär aus beruflichen Gründen erfolgt oder nicht. Die Befragten haben die drei Antwortmöglichkeiten „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft gar nicht zu“.

Frage 10: Inwieweit Selbstverwirklichungsgründe für die Weiterbildung ausschlaggebend sind, ist das Ziel dieser Fragestellung. Die Antwortmöglichkeiten lauten: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu / trifft nicht zu“.

Frage 11: Bildung als erstrebenswertes Gut, um der Bildung selbst willen soll abgefragt werden. Die Antwortmöglichkeiten lauten: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“.

Frage 12: Ziel ist es zu erfahren, inwieweit für die Befragte(n) die Teilhabe am kulturellen Leben, Erkenntnisgewinn und Wissenserweiterung, Weiterbildungsgründe sind. Die Befragten haben die drei Antwortmöglichkeiten „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft gar nicht zu“.

Frage 13: Erfasst wird hier, wie wichtig der/ dem Befragten die Erhöhung der Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit ist und daher Bildungsanlass ist. Die Antwortmöglichkeiten lauten: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“.

Frage 14: An Weiterbildung wird teilgenommen, um am Arbeitsmarkt bessere Chancen zu haben und die eigenen Qualifikationen weiterzuentwickeln. Die Antwortmöglichkeiten lauten: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“.

Frage 15: Mit Hilfe einer dreiteiligen Skala („trifft zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“) wird ermittelt, inwieweit Weiterbildung dem beruflichen Auf- oder Umstieg dienen soll.

Frage 16: Abgefragt wird die Wichtigkeit von Konkurrenzfähigkeit der/ des Befragten. In einer dreiteiligen Skala gibt es die Antwortmöglichkeit: „trifft zu/ trifft teilweise zu/ trifft gar nicht zu“.

Frage 17: Erhoben wird mittels einer dreiteiligen Skala, inwieweit der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes die Weiterbildung der Französischlehrer(innen) erfordert.

Frage 18: Mittels der dreiteiligen Skala „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“ wird ermittelt, inwieweit die Aussage zutrifft, dass Französischlehrer(innen) nur an beruflicher Weiterbildung teilnehmen die (von Dritten) bezahlt wird.

Frage 19: Mit dieser Frage soll ermittelt werden, inwieweit die Verpflichtung von Französischlehrer(innen) zur Weiterbildung diese auch tatsächlich veranlasst, an Weiterbildung teilzunehmen. Die Befragten haben drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu“.

Frage 20: Ob die Aussage von Relevanz ist, dass Weiterbildung nur in bzw. während der Arbeitszeit der/ des Befragten wahrgenommen wird (und nicht in der Freizeit), soll mit diesem Punkt abgefragt werden.

Frage 21: Mit Hilfe dieser Frage soll ermittelt werden, inwieweit Vorgesetzte die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiter(innen) fördern und schätzen. Eingetragen wird in einer dreiteiligen Skala, ob die Aussage „genau zutrifft/ teilweise zutrifft/ oder nicht zutrifft“.

Frage 22: Die Frage, ob die/ der Befragte vom EU-Konzept des „lebenslangen Lernens“ schon einmal gehört hat oder nicht, wird mittels drei Antwortmöglichkeiten abgefragt: „ja/ nein/ ich weiß nicht“.

3.1.3 Durchführung der Fragebogenerhebung

Die schriftliche Befragung wurde in der letzten Juniwoche und in den ersten Juliwochen 2008 an Schulen in Wien, Niederösterreich und der Steiermark durchgeführt; sowohl an AHS wie auch an BHS. Da der Zeitpunkt der Befragung, kurz vor Schulschluss, relativ ungünstig war, kamen von ungefähr 80 verteilten Fragebögen nur 26 Stück ausgefüllt zurück. 16 Stück wurden auf dem traditionellen Postweg retourniert bzw. im Schulsekretariat hinterlegt, zehn Fragebögen wurden elektronisch zurückgesandt. Am 14. Juli 2008 lagen die 26 Fragebögen bereit zur Auswertung.

3.2 Darstellung und Analyse der Ergebnisse

3.2.1 Die Auswertung der 26 Fragebögen

Frage 1: Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. (m/ w)

Auswertung: Von den befragten Französischlehrer(innen) waren 81 Prozent weiblich und 19 Prozent männlich.

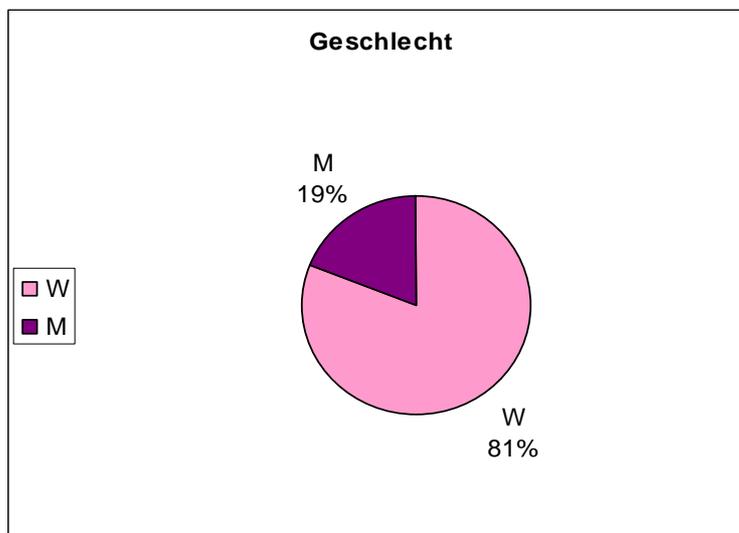


Abb. 1: Geschlechterverteilung

Frage 2: In welchem Jahr haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen? (JJJJ)

Auswertung: 31 Prozent der Befragten schlossen ihr Lehramtsstudium in den 1970er Jahren ab, 50 Prozent in den 80er Jahren und 19 Prozent in der Zeit von 1990 bis 2000.

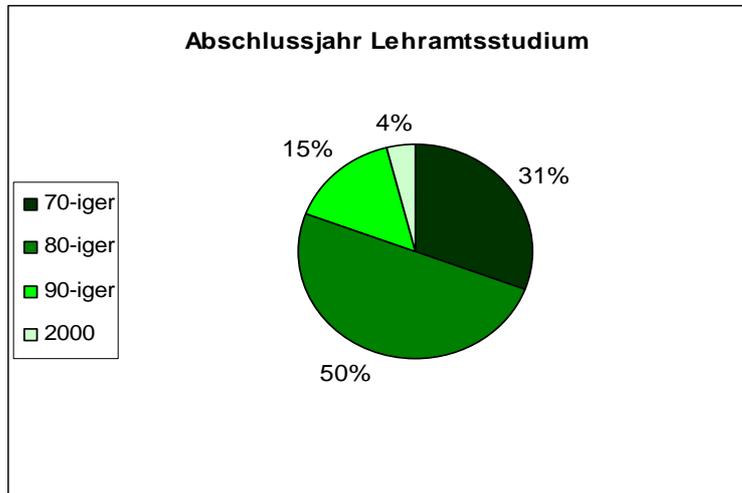


Abb. 2: Abschluss Lehramtsstudium

Frage 3: In welcher Altersgruppe sind Sie? (bis 29 Jahre/ 30-45 Jahre/ 46-60 Jahre)

Auswertung: Die Altersgruppe der Französischlehrer(innen) verteilte sich folgendermaßen: 68 Prozent der Befragten waren zwischen 45 und 60 Jahre alt. 32 Prozent waren zwischen 29 und 45 Jahre alt. Kein(e) einzige(r) Befragter war unter 29 Jahre.

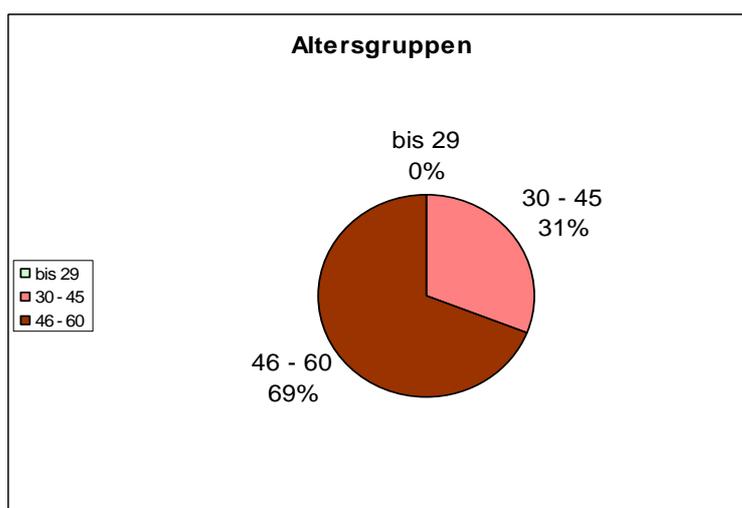


Abb. 3: Altersgruppen

Frage 4: Wie viele Dienstjahre als Französischlehrer(in) haben Sie?

Auswertung: Die überwiegende Mehrheit der Französischlehrer(innen) hat schon mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. 8 Prozent haben bis zu 5 Dienstjahre und 4 Prozent unterrichten schon 6 bis 10 Jahre lang.

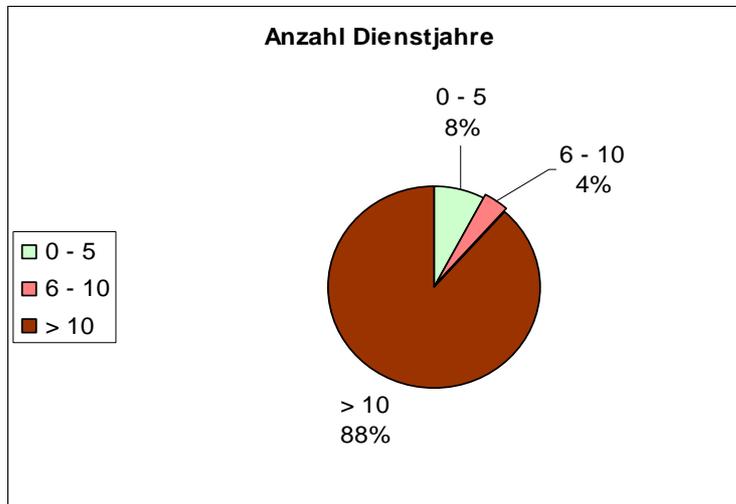


Abb. 4: Anzahl Dienstjahre

Frage 5: Haben Sie familiäre Verpflichtungen, wie zum Beispiel Kinderbetreuung? (ja/ nein)

Auswertung: Ungefähr zwei Drittel der Befragten gaben an, familiäre Verpflichtungen wie zum Beispiel Kinderbetreuung zu haben, ein Drittel hat keine familiären Verpflichtungen.

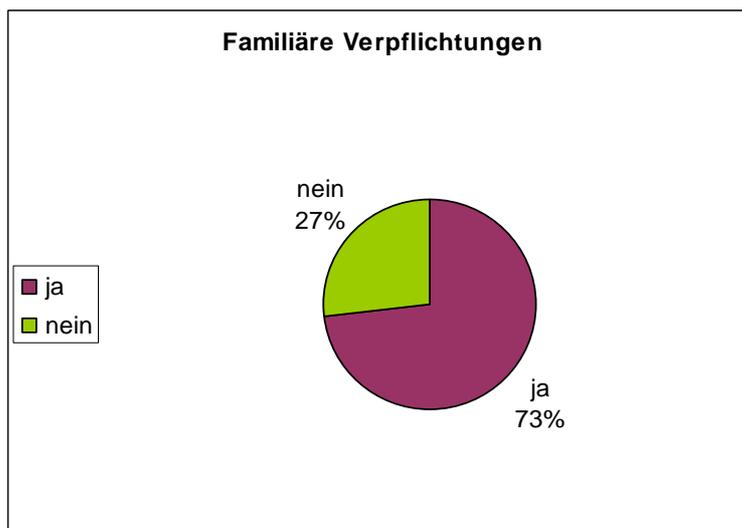


Abb. 5: Familiäre Verpflichtungen

Frage 6: Wie viele Fortbildungsveranstaltungen und Kurse haben Sie im Jahr 2007 besucht?

Frage 6a: Wie viele Veranstaltungen davon haben Sie in Ihrer Freizeit besucht?

Frage 6b: Wie viele Veranstaltungen davon haben Sie in Ihrer Arbeitszeit besucht?

Auswertung: 15 Prozent der Befragten haben im Jahr 2007 keine Weiterbildungsveranstaltung besucht. 65 Prozent der Befragten haben im Jahr 2007 ein bis fünf Weiterbildungsveranstaltungen besucht.

19 Prozent der Befragten haben mehr als fünf Weiterbildungsveranstaltungen besucht. In der Skala „1 bis 5 Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr“ wurden diese größtenteils in der Arbeitszeit (mit 61%-Anteil) absolviert. In der Skala „Mehr als 5 Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr“ wurden diese größtenteils in der Freizeit (mit 67%-Anteil) absolviert.

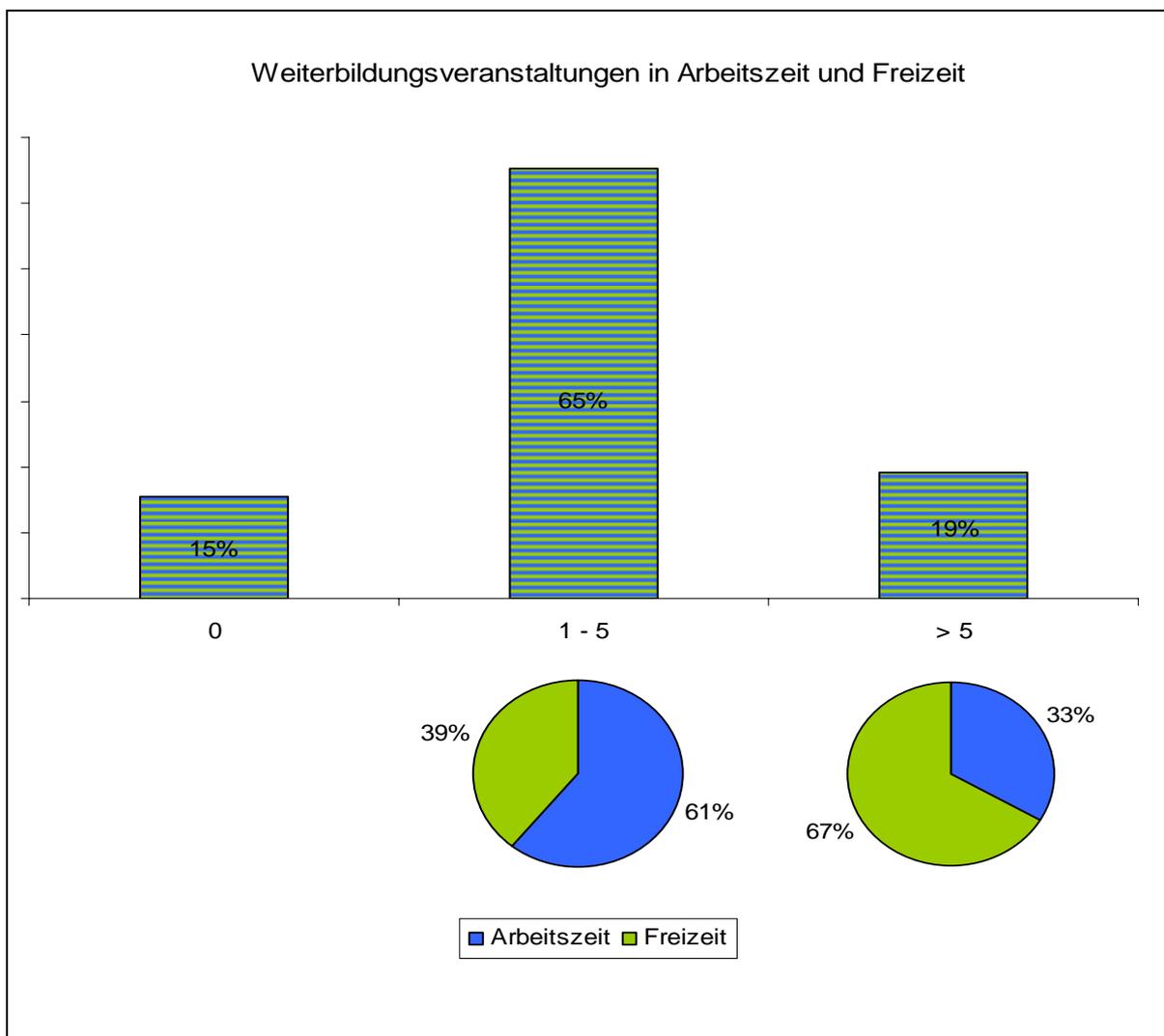


Abb. 6: Weiterbildungsveranstaltungen in Arbeitszeit und Freizeit

Frage 7: Weiterbildung ist für mich: (sehr wichtig/ weniger wichtig/ unwichtig)

Auswertung: Für 92 Prozent hat Weiterbildung einen sehr hohen Stellenwert und beurteilt sie mit „sehr wichtig“. 8 Prozent der Befragten halten Weiterbildung für weniger wichtig.

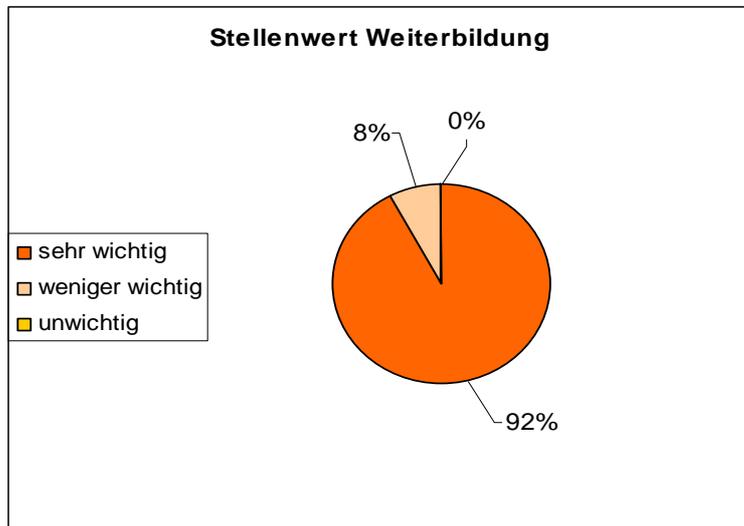


Abb. 7: Stellenwert Weiterbildung

Frage 8: Wenn ich Weiterbildungsveranstaltungen besuche, dann sind es in erster Linie persönlichkeitsbildende Kurse und Veranstaltungen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Nur 8 Prozent der Befragten gaben an, in erster Linie persönlichkeitsbildende Kurse und Veranstaltungen zu besuchen.

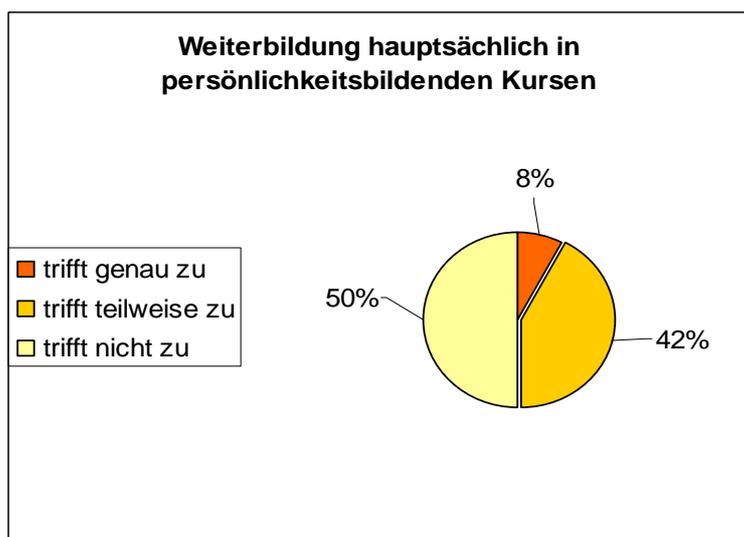


Abb. 8: Weiterbildung in persönlichkeitsbildenden Kursen

Frage 9: Wenn ich mich weiterbilde, dann primär zu beruflichen Zwecken. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Der Großteil der Befragten (58 Prozent) bildet sich primär zu beruflichen Zwecken weiter.

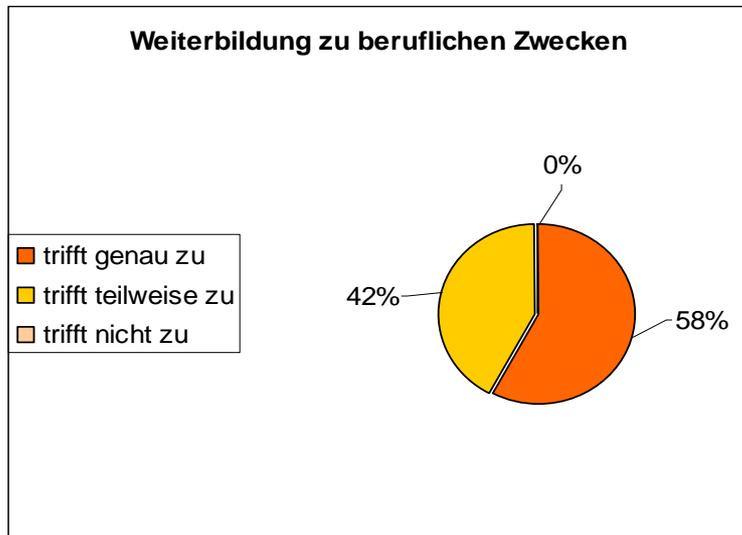


Abb. 9: Weiterbildung zu beruflichen Zwecken

Frage 10: Weiterbildung ist für mich in erster Linie ein Mittel, um mich selbst zu verwirklichen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Weiterbildung zur Selbstverwirklichung ist nicht die Hauptmotivation für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen.

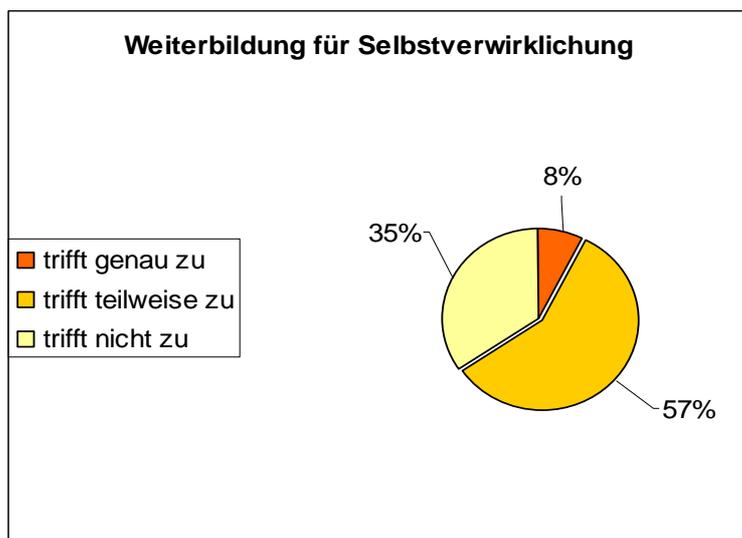


Abb. 10: Weiterbildung zur Selbstverwirklichung

Frage 11: Ich bilde mich weiter, einzig um der Bildung selbst willen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Weiterbildung um der Bildung selbst willen trifft nur für 12 Prozent der Befragten genau zu.

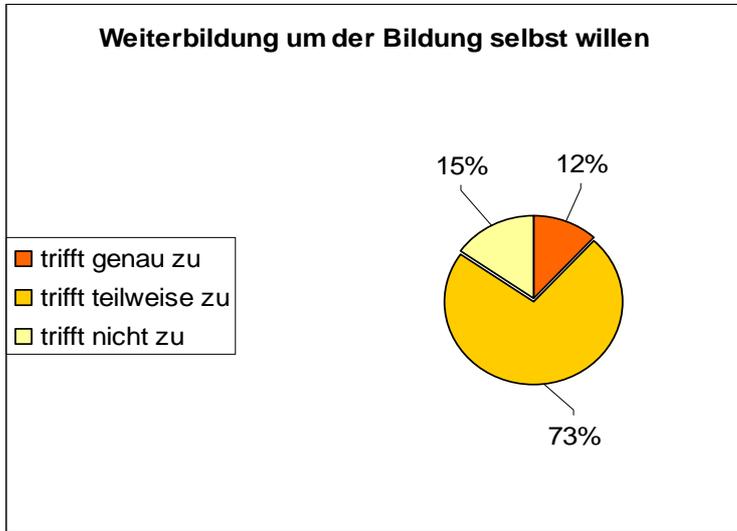


Abb. 11: Um der Bildung selbst willen

Frage 12: Erkenntnisgewinn, Wissenserweiterung und die Teilhabe am kulturellen Leben sind eine wichtige Motivation für meine Weiterbildung. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Erkenntnisgewinn, Wissenserweiterung und die Teilhabe am kulturellen Leben sind die wichtigste Motivation für Weiterbildung. (trifft bei 92 Prozent der Befragten genau zu.)

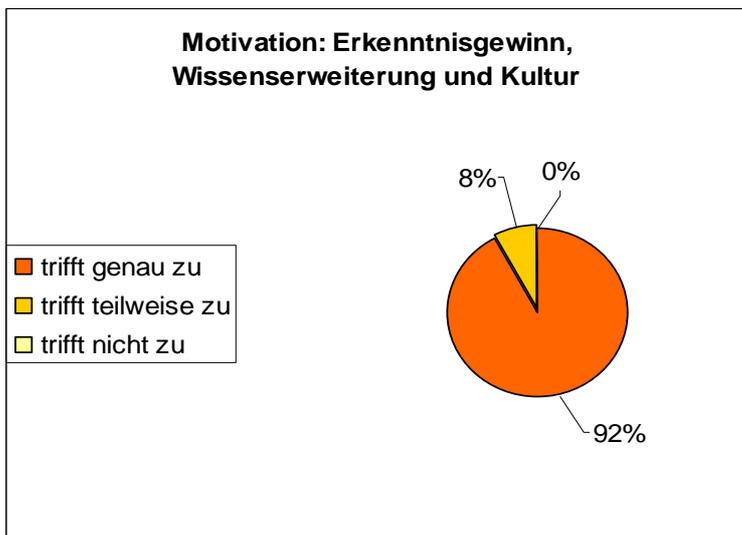


Abb. 12: Erkenntnisgewinn, Wissenserweiterung

Frage 13: Ich sehe Weiterbildung vor allem als Möglichkeit, meine eigene Urteils- und Kritikfähigkeit zu erhöhen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Das Ziel der Erhöhung von Urteils- und Kritikfähigkeit ist ein wichtiges Motiv für die Weiterbildung.

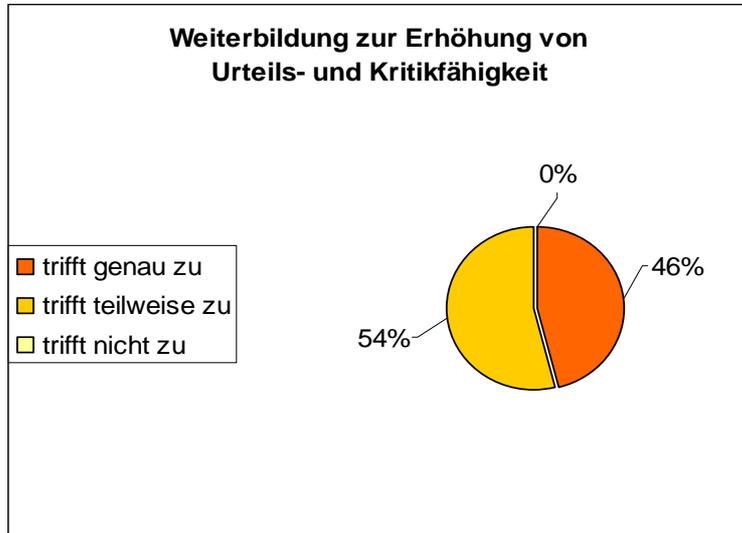


Abb. 13: Urteils- und Kritikfähigkeit

Frage 14: Um am Arbeitsmarkt bessere Chancen zu haben und meine beruflichen Qualifikationen weiter zu entwickeln, bilde ich mich weiter. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Die Ziele der Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt und der Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikationen treffen für den Großteil der Befragten nur teilweise zu. 15 Prozent der Befragten verbinden Weiterbildung nicht mit diesen Zielen.

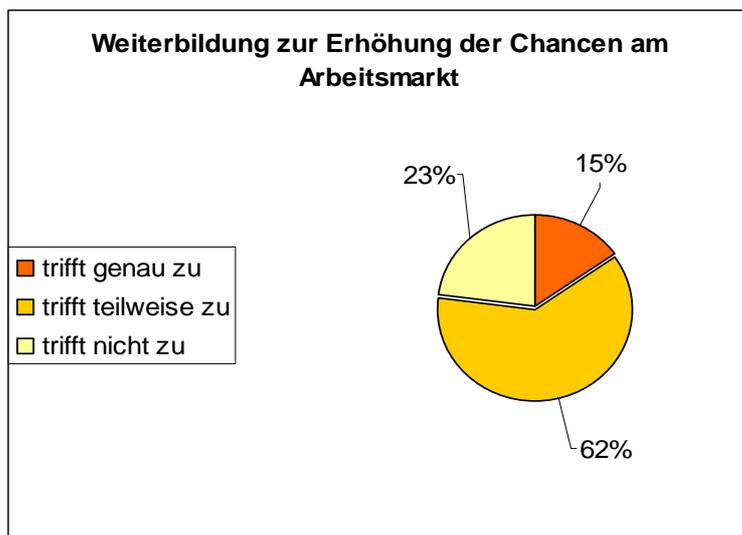


Abb. 14: Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt

Frage 15: Um meine Chancen auf einen beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen, bilde ich mich vorrangig weiter. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Die Erhöhung der Chancen auf beruflichen Auf- oder Umstieg ist für 42 Prozent der Befragten auch ein Motivationsgrund für berufliche Weiterbildung. 58 Prozent der Befragten verknüpfen Weiterbildung nicht mit beruflichen Auf- oder Umstieg.

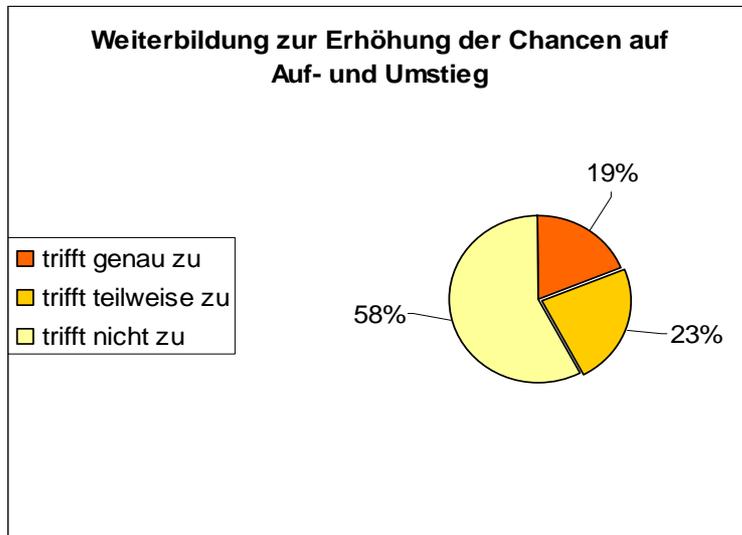


Abb. 15: Chancen auf beruflichen Auf- und Umstieg

Frage 16: Es ist mir wichtig, wettbewerbsfähig zu bleiben. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Die eigene Wettbewerbsfähigkeit ist für fast alle ein Motivationsgrund für die berufliche Weiterbildung. 8 Prozent der Befragten ist die eigene Wettbewerbsfähigkeit unwichtig (trifft nicht zu).

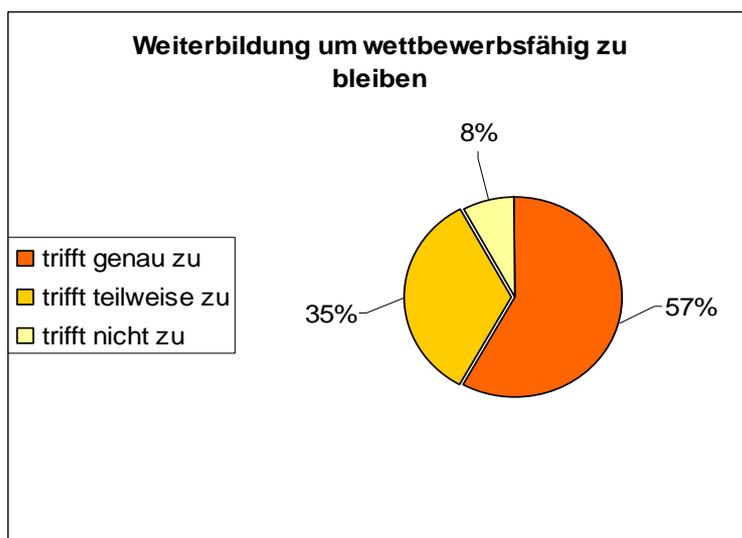


Abb. 16: Wettbewerbsfähigkeit

Frage 17: Der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes veranlasst mich an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Rund zwei von drei der befragten Französischlehrer(innen) gaben an, dass sie der schnelle Wandel am Arbeitsmarkt zur beruflichen Weiterbildung veranlasst. Für 35 Prozent der Befragten hat dies keinen Einfluss auf die Weiterbildungsmotivation.

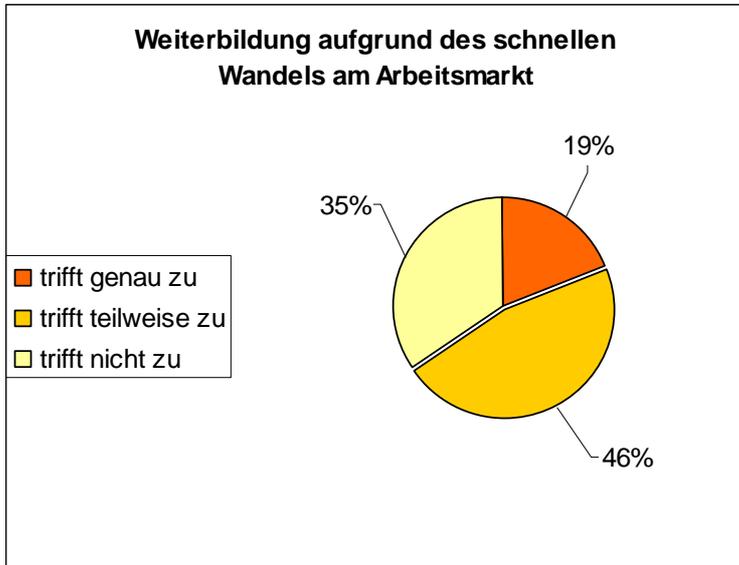


Abb. 17: Wandel am Arbeitsmarkt

Frage 18: Ich nehme prinzipiell nur an beruflicher Weiterbildung teil, die mir bezahlt wird. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Der Großteil der Befragten nimmt berufliche Weiterbildung auch dann in Anspruch, wenn diese nicht bezahlt wird. Für 4 Prozent kommt berufliche Weiterbildung nur dann in Frage, wenn diese bezahlt wird.

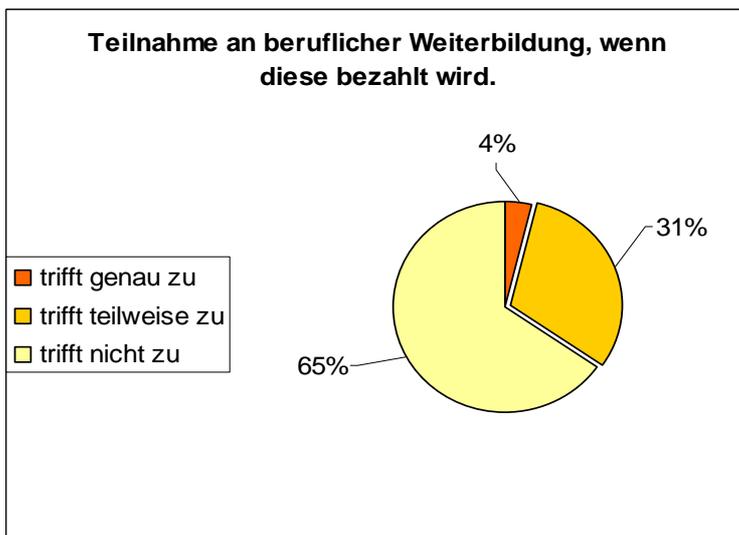


Abb. 18: Bezahlte Weiterbildung

Frage 19: Ich nehme berufliche Weiterbildung nur dann in Anspruch, wenn ich dazu verpflichtet bin. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Alle Befragten nehmen berufliche Weiterbildung auf freiwilliger Basis in Anspruch. Die ausschließliche Inanspruchnahme von Weiterbildung bei Verpflichtung trifft auf keine(n) der Befragten zu.

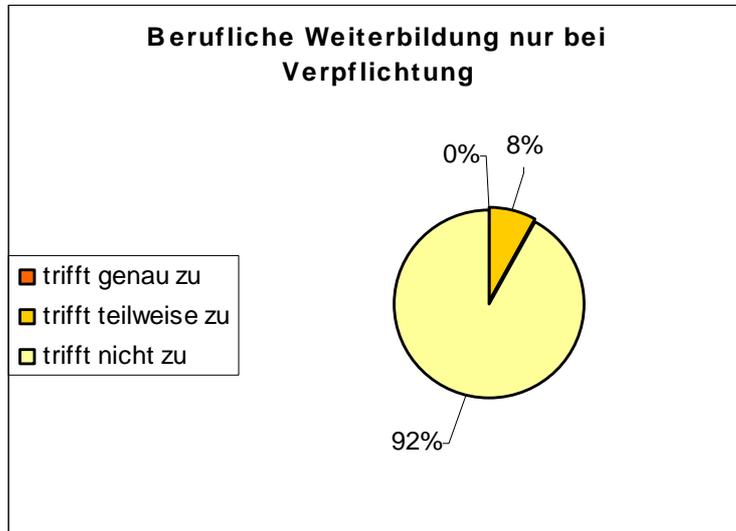


Abb. 19: Verpflichtende Weiterbildung

Frage 20: Berufliche Weiterbildung kommt für mich nur während der Arbeitszeit in Frage. (trifft genau zu / trifft teilweise zu / trifft nicht zu)

Auswertung: Der Großteil der Befragten ist bereit, berufliche Weiterbildung auch in der Freizeit zu konsumieren. Für 8 Prozent kommt berufliche Weiterbildung nur während der Arbeitszeit in Frage.

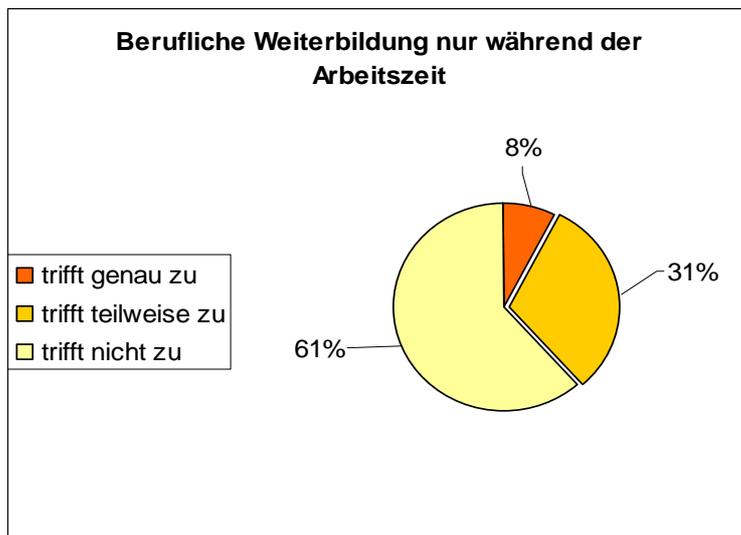


Abb. 20: Weiterbildung während Arbeitszeit

Frage 21: Mein(e) Vorgesetzte(r) schätzt und fördert die Weiterbildung seiner/ihrer Mitarbeiterinnen. (trifft genau zu/ trifft teilweise zu/ trifft nicht zu)

Auswertung: Rund drei von vier der befragten Französischlehrer(innen) gaben an, dass berufliche Weiterbildung von ihren Vorgesetzten zumindest teilweise geschätzt und gefördert wird. Aus Sicht der Befragten schätzen und fördern 23 Prozent der Vorgesetzten die berufliche Weiterbildung nicht.

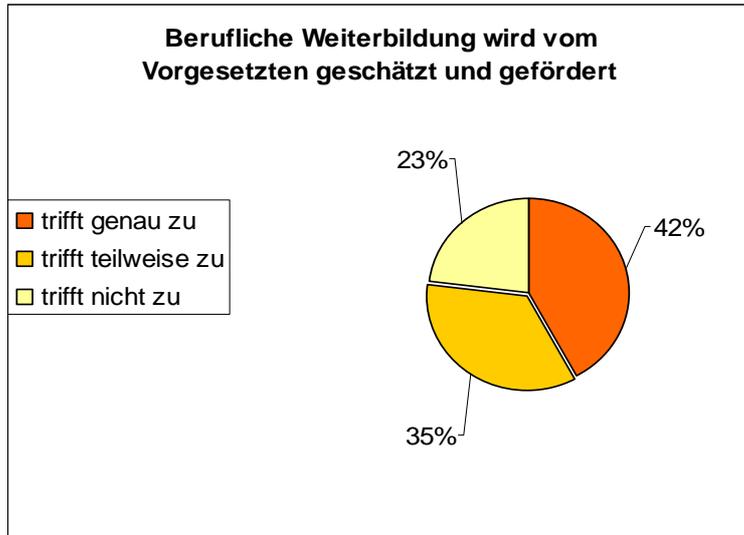


Abb. 21: Geförderte Weiterbildung

Frage 22: Haben Sie vom EU-Konzept des „lebenslangen Lernens“ schon einmal gehört? (ja/ nein/ weiß nicht)

Auswertung: Vom EU-Konzept des lebenslangen Lernens haben 88 Prozent der befragten Französischlehrer(innen) schon gehört. 4 Prozent haben davon noch nie gehört.

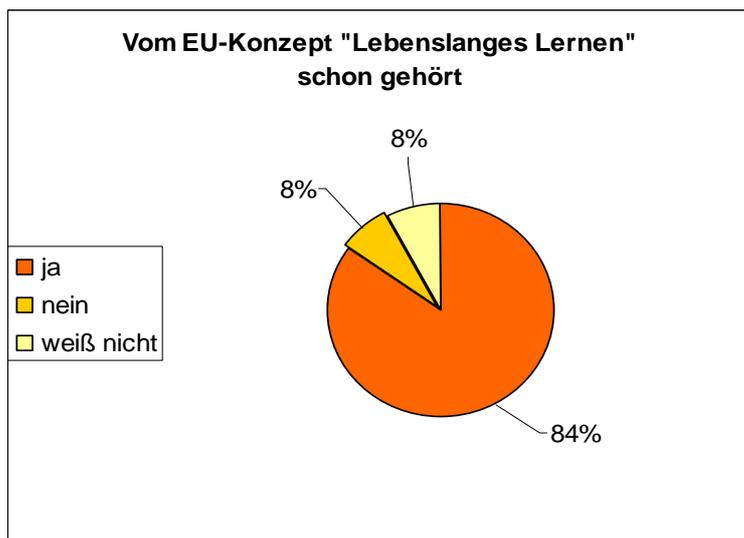


Abb. 22: EU-Konzept

3.2.2 Die Prüfung der Hypothesen

3.2.2.1 Hypothesen zum kulturell, non-utilitaristischen Modell

Hypothese 1: (Fragen 3 und 10)

Je älter Französischlehrer(innen) sind, desto eher bilden sie sich aus Selbstverwirklichungsgründen weiter.

Diese Hypothese kann tendenziell bestätigt werden.

Die Grundeinstellung zur Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen ist in beiden Altersgruppen ähnlich. In der Gruppe der 46 – 60jährigen trifft die Hypothese auf 6 Prozent genau und auf 61 Prozent teilweise zu. In der Gruppe der 30 – 45jährigen hingegen trifft diese Hypothese auf niemanden genau und auf 63 Prozent nur teilweise zu. Somit kann gesagt werden, dass sich bei Französischlehrer(innen) ein Trend zur Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen im Alter abzeichnet.

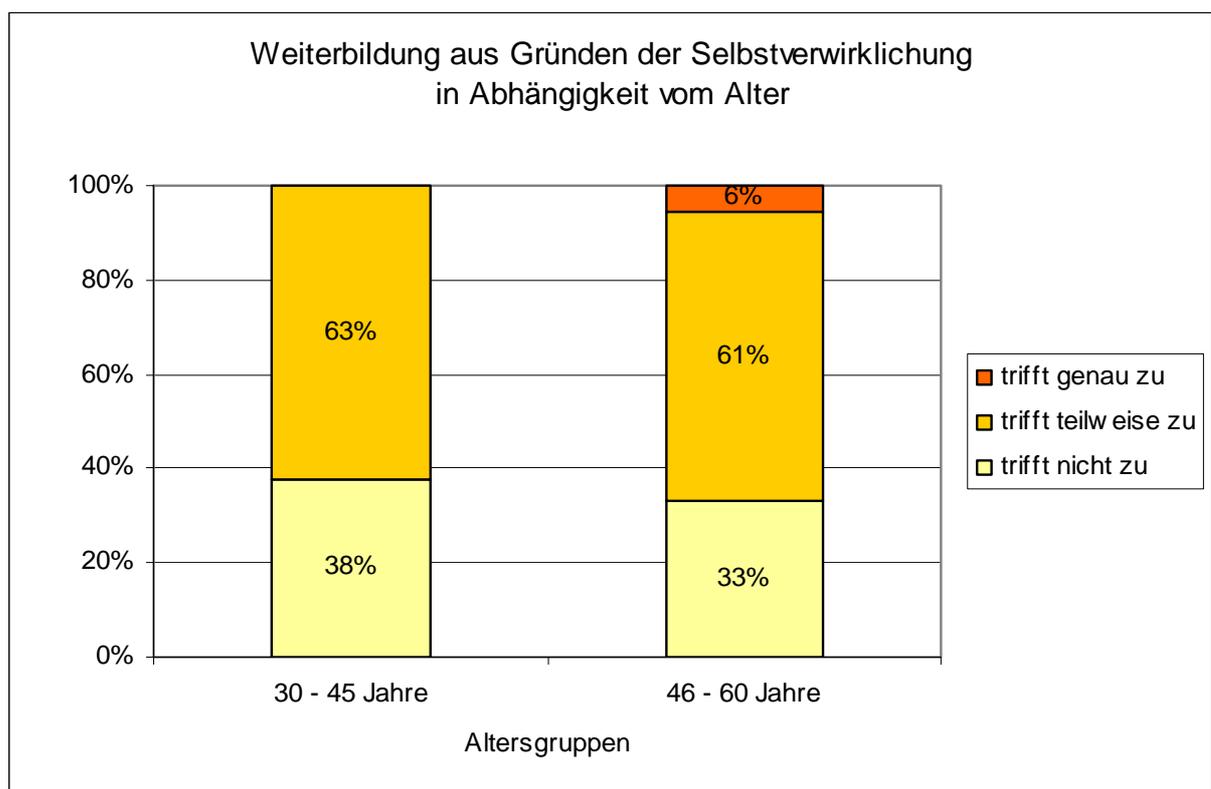


Abb. 23: H1

Hypothese 2: (Fragen 5 und 10)

Je weniger familiäre Verpflichtungen Französischlehrer(innen) haben (wie Kleinkinderbetreuung etc.), desto eher ist Weiterbildung ein Mittel zur Selbstverwirklichung und Freizeitgestaltung.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit familiären Verpflichtungen trifft die Hypothese auf 14 Prozent genau und auf 57 Prozent teilweise zu. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) ohne familiäre Verpflichtungen trifft diese Hypothese auf niemanden genau und auf 58 Prozent nur teilweise zu. Die nahe liegende Annahme, dass die Motivation der Selbstverwirklichung durch Weiterbildung bei familiären Verpflichtungen in den Hintergrund tritt, wird in dieser Untersuchung bestätigt.

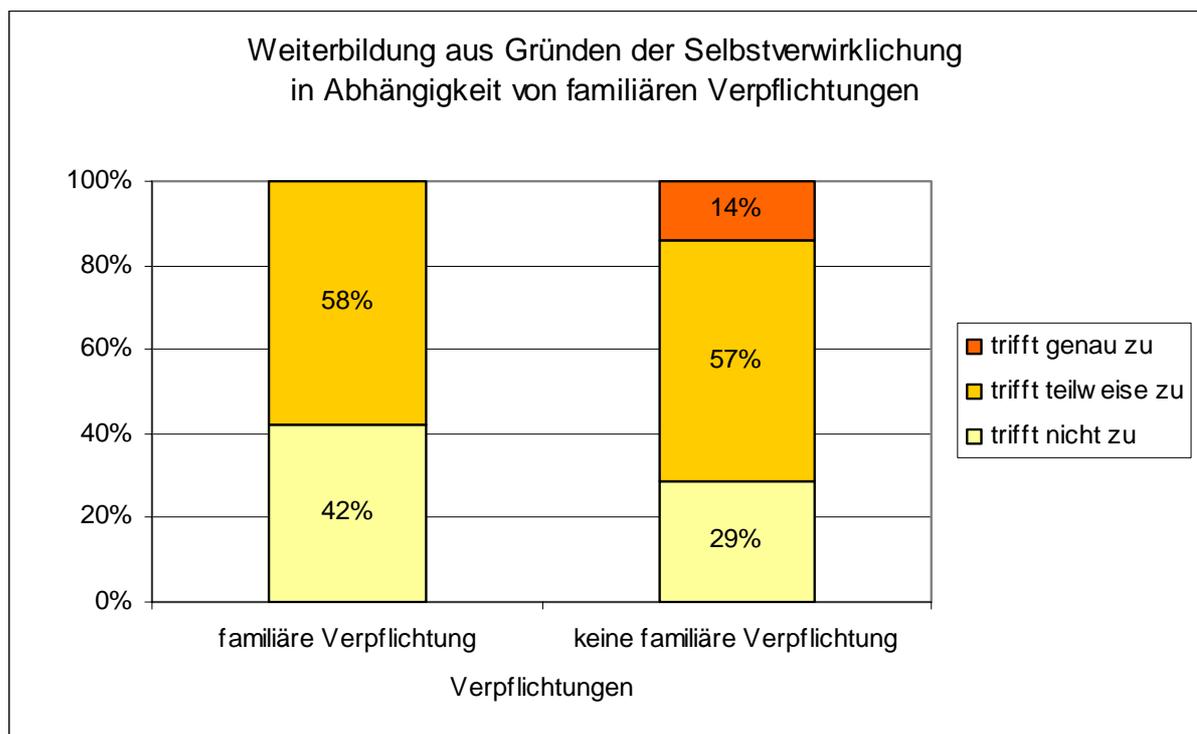


Abb. 24: H2

Hypothese 3: (Fragen 3 und 12)

Je älter Französischlehrer(innen) sind, desto größer ist das Bedürfnis sich weiterzubilden, um Erkenntnis zu gewinnen, Wissen zu erweitern und am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzuhaben.

Diese Hypothese kann eindeutig verifiziert werden.

Fast alle Befragten geben an, dass berufliche Weiterbildung für sie das Ziel des Erkenntnisgewinns, der Wissenserweiterung und der Teilhabe am kulturellen Leben hat. In der Altersgruppe der 30 – 46jährigen trifft dies bei 88 Prozent genau und 12 Prozent teilweise zu. In der Altersgruppe der 46 – 60jährigen trifft dies sogar bei 94 Prozent genau und bei den restlichen 6 Prozent teilweise zu.

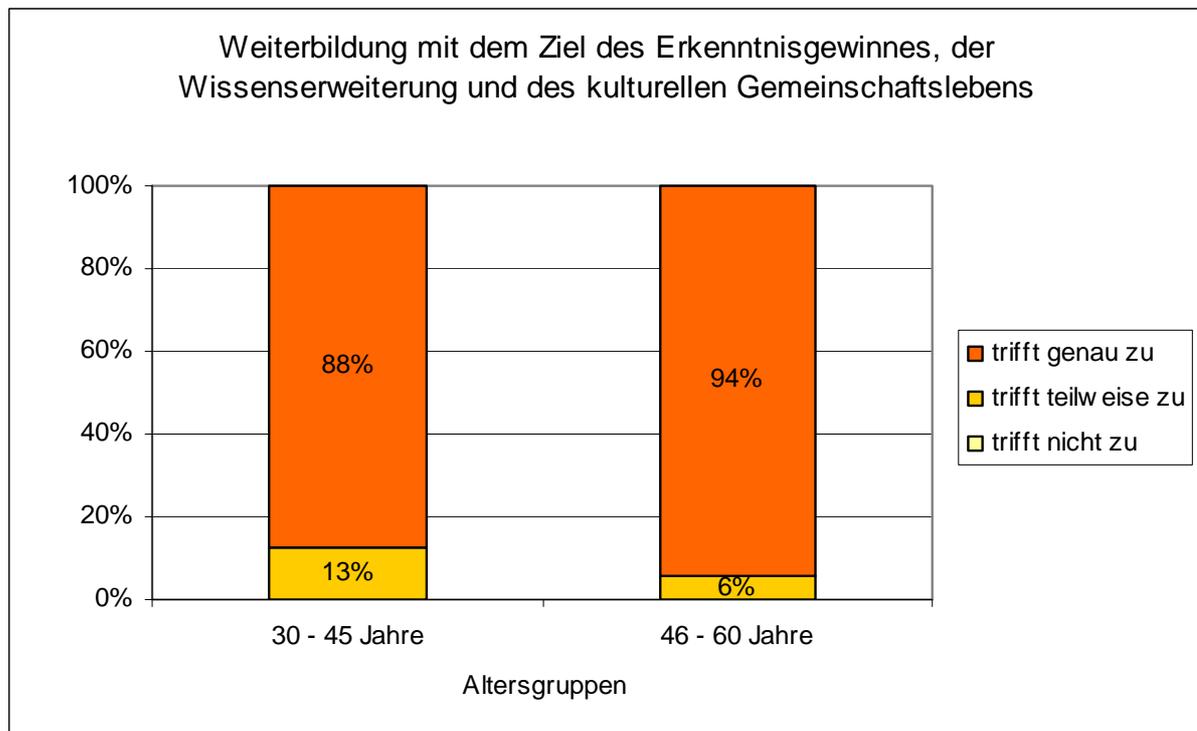


Abb. 25: H3

Hypothese 4: (Fragen 4 und 13)

Das Streben nach Erhöhung der eigenen Kritik- und Urteilsfähigkeit ist unabhängig von der Anzahl der Dienstjahre.

Diese Hypothese muss klar falsifiziert werden.

Die Fragebogenauswertung zeigt, dass die Motivation, durch Weiterbildung die eigene Urteil- und Kritikfähigkeit zu erhöhen, eindeutig von der Anzahl der Dienstjahre der Befragten abhängt. Je mehr Dienstjahre, desto stärker das Streben nach Erhöhung der eigenen Kritik- und Urteilsfähigkeit durch Weiterbildung. Für Französischlehrer(innen) mit mehr als 10 Dienstjahren trifft dies zu 50 Prozent genau und zu 50 Prozent teilweise zu. Für Französischlehrer(innen) mit weniger als 10 Dienstjahren trifft dies nur zu 25 Prozent genau und zu 75 Prozent teilweise zu.

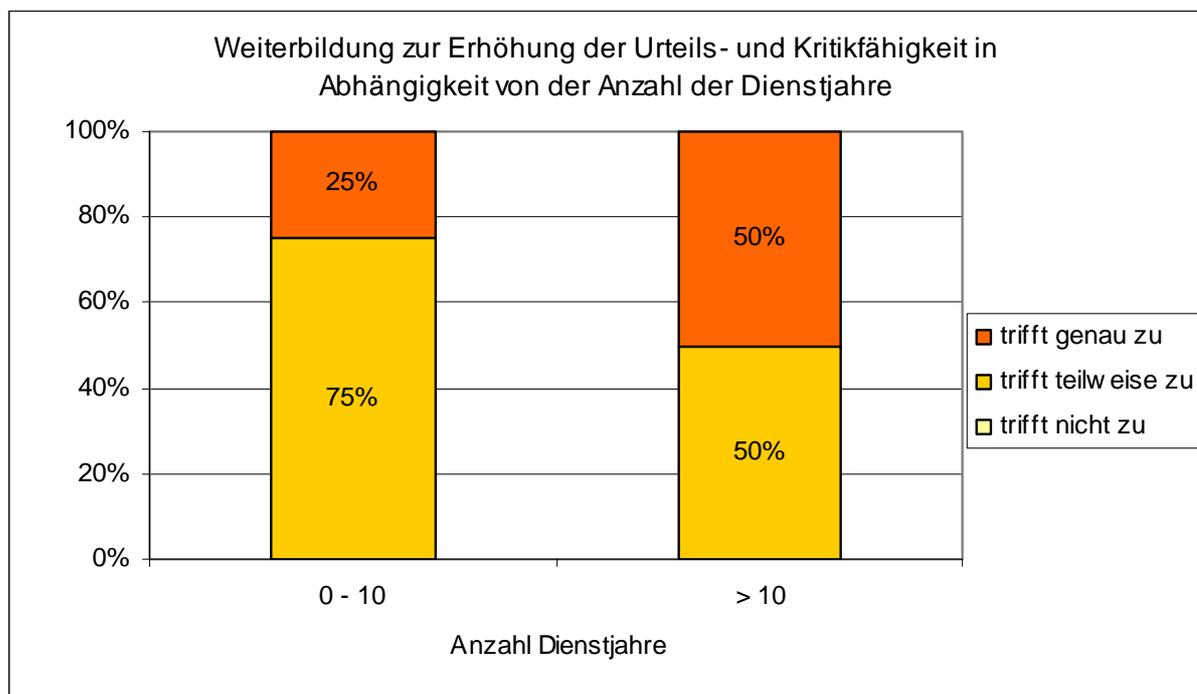


Abb. 26: H4

Hypothese 5: (Fragen 4 und 11)

Je mehr Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto eher wird Bildung um der Bildung selbst willen angestrebt.

Diese Hypothese kann tendenziell verifiziert werden.

In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als zehn Dienstjahren trifft diese Hypothese auf 14 Prozent genau, auf 67 Prozent teilweise und auf 18 Prozent nicht zu. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit weniger als zehn Dienstjahren ist interessanterweise die Haltung zur Bildung um der Bildung selbst willen gänzlich undifferenziert. Auf alle (100 Prozent) trifft diese Hypothese teilweise zu. Französischlehrer(innen) mit mehr als zehn Dienstjahren haben also in der Frage, Bildung um der Bildung selbst willen zwar eine in Summe der Aussagen ausgewogene jedoch unterschiedlich ausgeprägte Position.

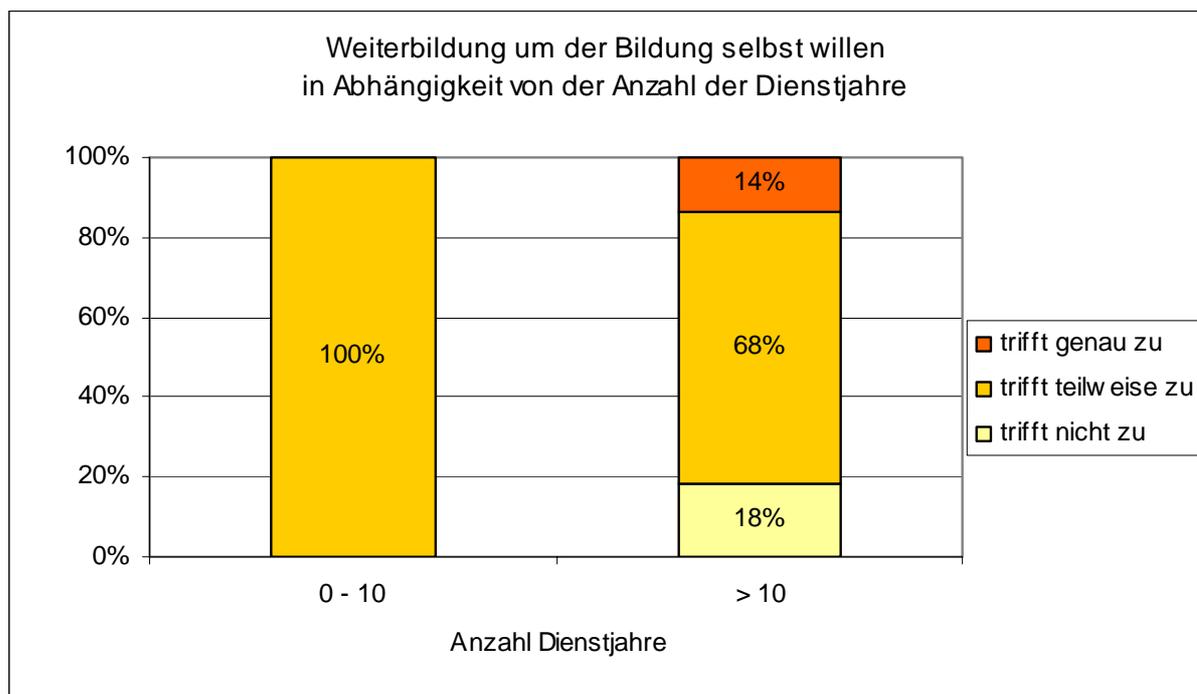


Abb. 27: H5

Hypothese 6: (Fragen 2 und 8)

Je länger der Abschluss des Lehramtsstudiums zurückliegt, desto eher interessieren sich Französischlehrer(innen) für Kurse, die der persönlichen Weiterentwicklung dienen.

Diese Hypothese kann nur teilweise bestätigt werden.

In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit Abschluss des Lehramtsstudiums in den 1980er Jahren ist das Interesse der persönlichen Weiterentwicklung am größten. Auf 8 Prozent in dieser Gruppe trifft die Hypothese genau zu, für weitere 54 Prozent teilweise und auf nur 38 Prozent trifft die Hypothese gar nicht zu. Bei Französischlehrer(innen) mit Abschluss des Lehramtsstudiums in den 1970er Jahren ist das Interesse der persönlichen Weiterentwicklung durch Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen nicht mehr so wichtig. Für jeweils 50 Prozent in dieser Gruppe trifft die Hypothese teilweise bzw. gar nicht zu.

Bei Französischlehrer(innen) mit Abschluss des Lehramtsstudiums in den 1990er Jahren ist das Interesse der persönlichen Weiterentwicklung in dieser Form noch nicht besonders ausgeprägt. Auf nur 40 Prozent trifft diese Hypothese teilweise und für sogar 60 Prozent gar nicht zu. Der Schluss liegt nahe, dass Französischlehrer(innen) im Karrierealter (45 – 55 Jahre) verstärkt auf Persönlichkeitsbildung wert legen, denn bei Führungskräften sind soziale und persönliche Kompetenz besonders gefragt.

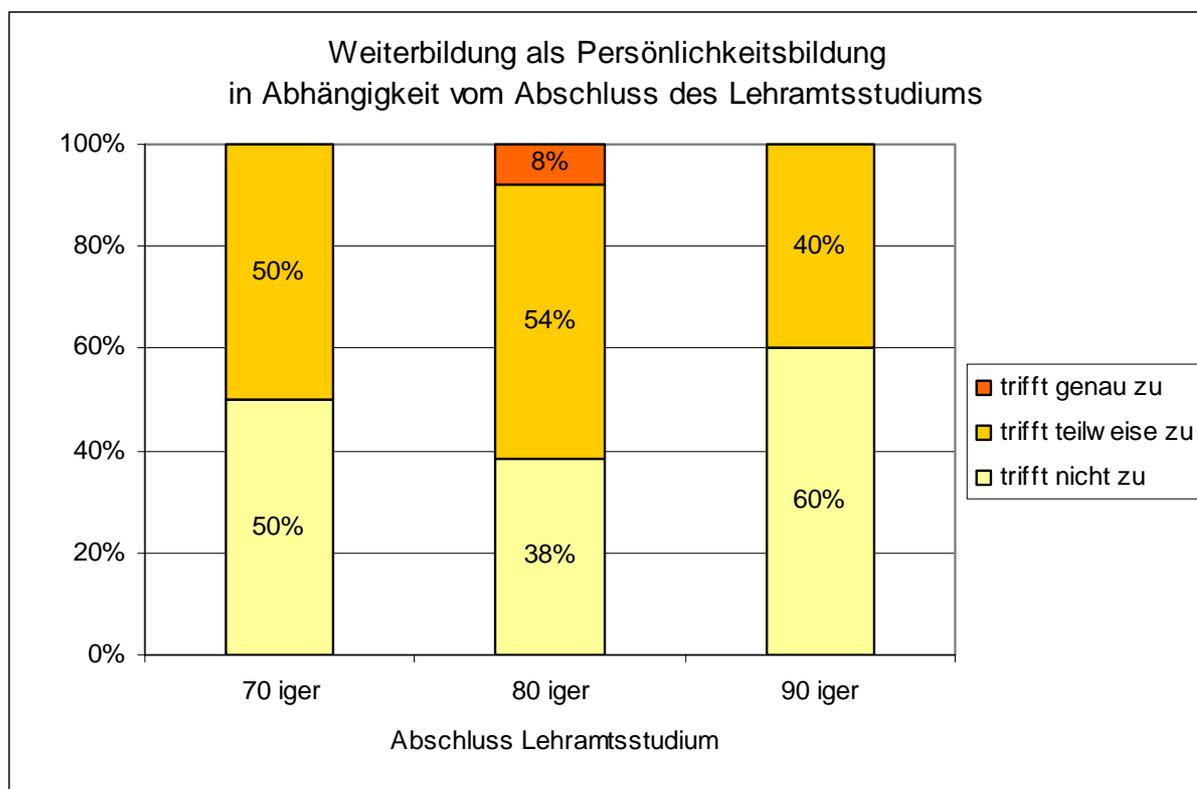


Abb. 28: H6

3.2.2.2 Hypothesen zum humankapitalistischen Modell

Hypothese 7: (Fragen 4 und 15)

Je weniger Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto eher besteht die Bereitschaft sich beruflich zu engagieren bzw. sich neu zu orientieren, um die Chancen am Arbeitsmarkt in Form von beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen.

Die Hypothese kann tendenziell bestätigt werden.

Sowohl die Gruppe mit weniger als zehn Dienstjahren, als auch die Gruppe mit mehr als zehn Dienstjahren ist größtenteils bereit, sich beruflich zu engagieren bzw. sich neu zu orientieren, um die Chancen am Arbeitsmarkt in Form von beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen. Allerdings ist in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit weniger als 10 Dienstjahren die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen noch stärker von der Motivation zur Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt geprägt als in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als zehn Dienstjahren. Bei 25 Prozent der befragten Lehrer(innen) trifft dies genau zu. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als zehn Dienstjahren trifft diese entschiedene Einstellung nur für 14 Prozent genau zu.

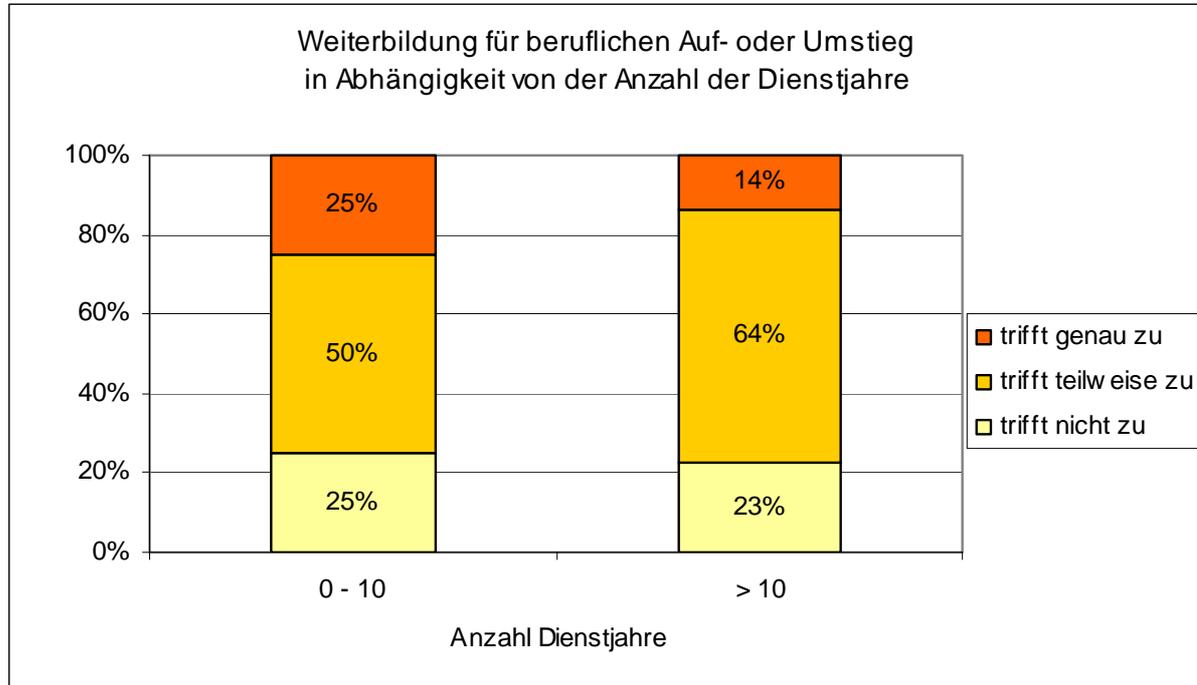


Abb. 29: H7

Hypothese 8: (Fragen 3 und 17)

Der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes veranlasst auch ältere Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden.

Diese Hypothese kann teilweise verifiziert werden.

In der Altersgruppe der 30 bis 45jährigen zeigt sich eine differenziertere Haltung, in der Altersgruppe der 46 bis 60jährigen ist die Haltung weniger klar ausgeprägt. Während die Hypothese in der Altersgruppe der 30 bis 45jährigen zu 38 Prozent genau zutrifft, ist in der Altersgruppe der 46 bis 60jährigen diese Hypothese nur zu 11 Prozent genau zutreffend. In Summe jedoch verifizieren 72 Prozent (ganz oder teilweise) der älteren Französischlehrer(innen) und nur 50 Prozent (ganz oder teilweise) der jüngeren Französischlehrer(innen) diese Hypothese. Nur auf 28 Prozent der Älteren trifft dieses Weiterbildungsmotiv nicht zu. Jüngere Sprachenlehrende reagieren schneller auf den Wandel am Arbeitsmarkt. Der Druck, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, ist größer.

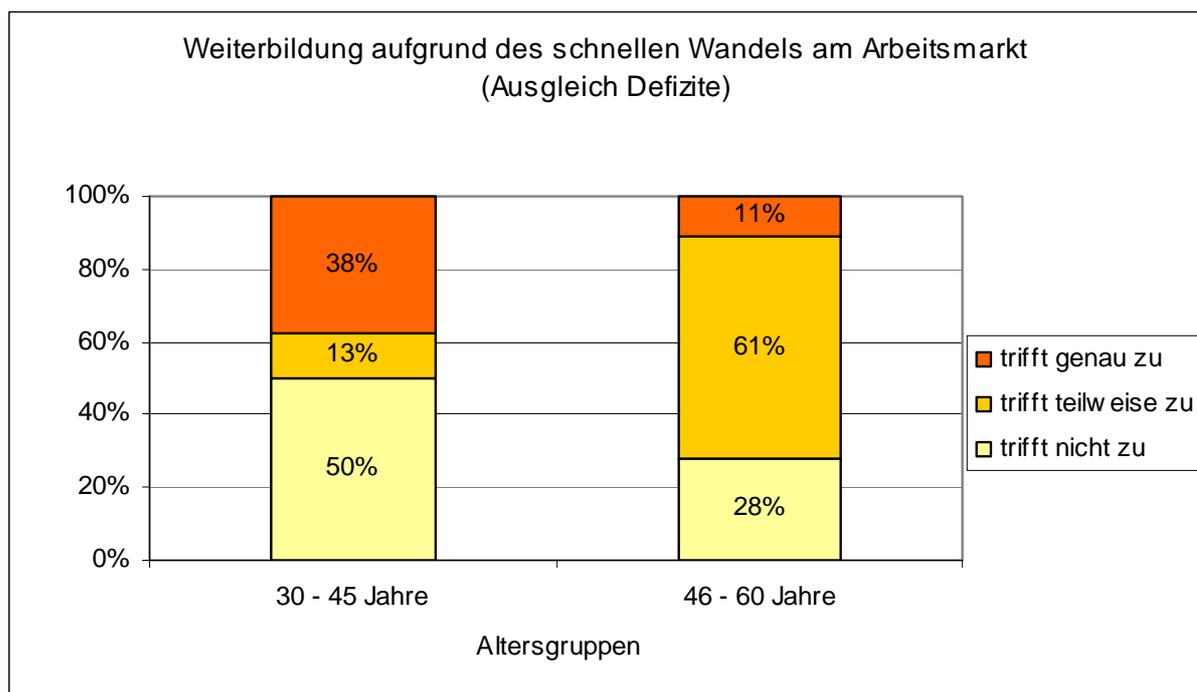


Abb. 30: H8

Hypothese 9: (Fragen 4 und 14)

Je weniger Dienstjahre Französischlehrer(innen) haben, desto wichtiger ist ihnen die berufliche Weiterbildung.

Diese Hypothese muss falsifiziert werden.

Berufliche Weiterbildung wird in Summe sowohl in der Gruppe mit weniger als zehn Dienstjahren als auch in der Gruppe mit mehr als zehn Dienstjahren nahezu gleich wichtig angesehen. Das differenziertere Bild lässt sich allerdings in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 10 Dienstjahren ablesen. Denn in dieser Gruppe trifft diese Hypothese auf 55 Prozent der Befragten genau zu und zu und interessanterweise auf 5 Prozent überhaupt nicht zu. In der Gruppe mit weniger als zehn Dienstjahren trifft diese Hypothese zu 50 Prozent genau und ebenfalls zu 50 Prozent nur teilweise zu. Es liegt der Schluss nahe, dass Weiterbildung vorrangig der beruflichen Verwertbarkeit dient. Konkret heißt das, dass für Lehrer(innen) mit mehr Dienstjahren die berufliche Weiterbildung tendenziell noch wichtiger ist als für Lehrer(innen) mit weniger Dienstjahren.

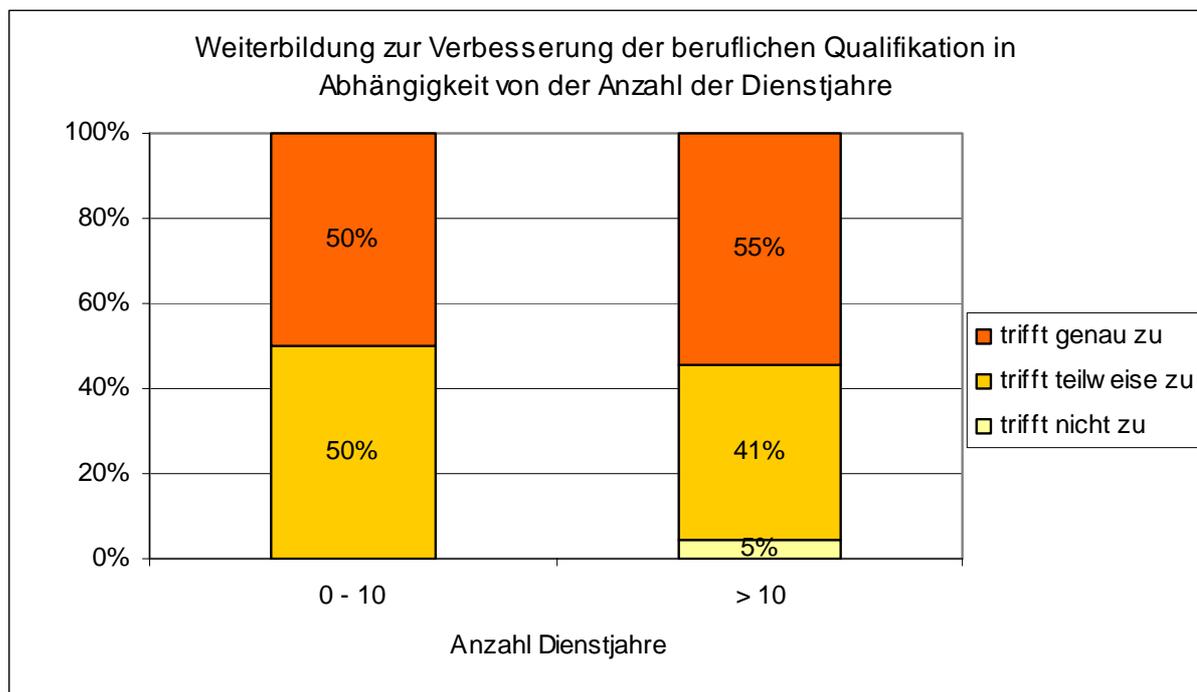


Abb. 31: H9

Hypothese 10: (Fragen 1 und 16)

Französischlehrer sehen in Weiterbildung eher ein adäquates Mittel um wettbewerbsfähig zu bleiben als Französischlehrerinnen.

Diese Aussage kann eindeutig verifiziert werden.

80 Prozent der befragten Französischlehrer (das sind vier von fünf Männern) sehen in der beruflichen Weiterbildung ein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Die restlichen 20 Prozent bestätigen die Hypothese immerhin noch teilweise. Bei den befragten Französischlehrerinnen hingegen betrachten nur 52 Prozent die berufliche Weiterbildung als ein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. 38 Prozent der Frauen bestätigen die Hypothese teilweise und immerhin 10 Prozent der Frauen sehen in der beruflichen Weiterbildung kein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Die Anzahl der Französischlehrer ist zwar gering, doch bestätigt dieses Ergebnis, dass das traditionelle Rollenverständnis noch weitgehend existiert.

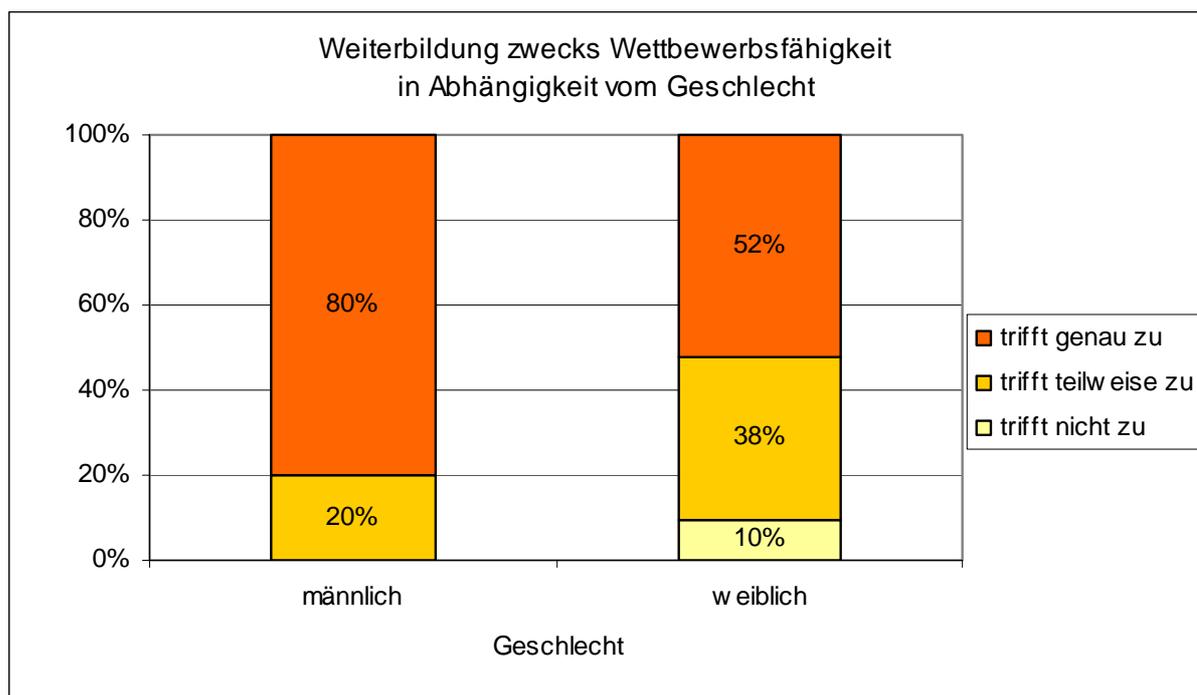


Abb. 32: H10

3.2.2.3 Hypothesen zu den institutionellen Rahmenbedingungen

Hypothese 11: (Fragen 6 und 18)

Französischlehrer(innen) nehmen berufliche Weiterbildung vermehrt in Anspruch, wenn sie diese bezahlt bekommen.

Diese Hypothese muss teilweise falsifiziert werden.

Der Großteil der Befragten nimmt berufliche Weiterbildung auch dann in Anspruch, wenn diese nicht bezahlt wird. Nur für 4 Prozent der Befragten kommt berufliche Weiterbildung nur dann in Frage, wenn diese bezahlt wird. (Frage 18) Diese Hypothese kann insofern nur teilweise falsifiziert werden, als die Bedeutung der Bezahlung mit der Anzahl der absolvierten Veranstaltungen steigt. Immerhin trifft in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr die Feststellung, dass nur bezahlte Weiterbildungsveranstaltungen besucht werden, zu 40 Prozent teilweise zu. D. h. die Bezahlung ist zwar nicht entscheidend für das Weiterbildungsverhalten, bei den Lehrenden mit großem Interesse für Weiterbildung wird das Finanzielle jedoch verstärkt zum Thema.

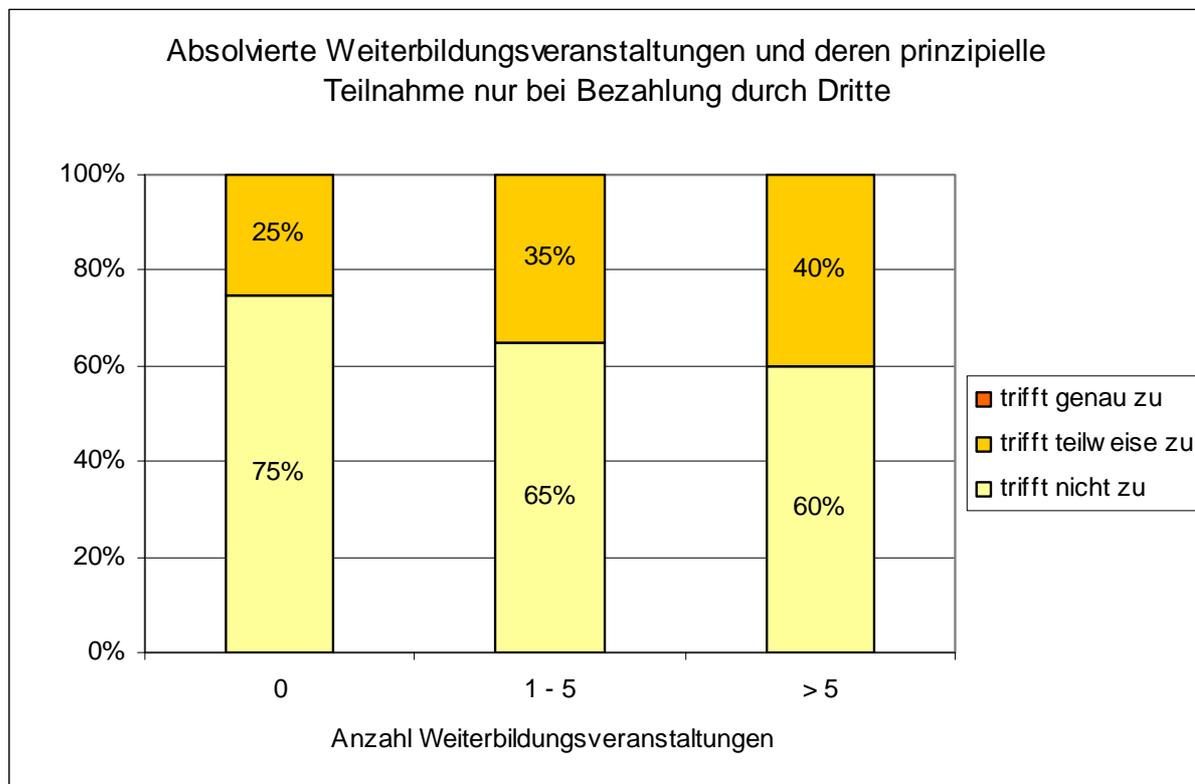


Abb. 33: H11

Hypothese 12: (Fragen 6 und 20)

Französischlehrer(innen) nehmen berufliche Weiterbildung vermehrt in Anspruch, wenn diese in der Arbeitszeit und nicht in der Freizeit stattfindet.

Diese Hypothese kann verifiziert werden.

50 Prozent der Französischlehrer(innen) ohne Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung im Jahr 2007 (15 Prozent der Befragten), geben an, dass für sie die Aussage „berufliche Weiterbildung kommt für mich nur während der Arbeitszeit in Frage“ gänzlich bzw. teilweise zustimmt.

In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit 1 bis 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stimmt diese Aussage bei 41 Prozent der Befragten gänzlich oder teilweise. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stimmt diese Aussage nur mehr bei 40 Prozent der Befragten teilweise. Es liegt die Vermutung nahe, dass bei verstärktem Angebot von Weiterbildungsveranstaltungen in der Arbeitszeit auch jene Gruppe von Französischlehrer(innen) ohne Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen verstärkt dazu bewogen werden könnten.

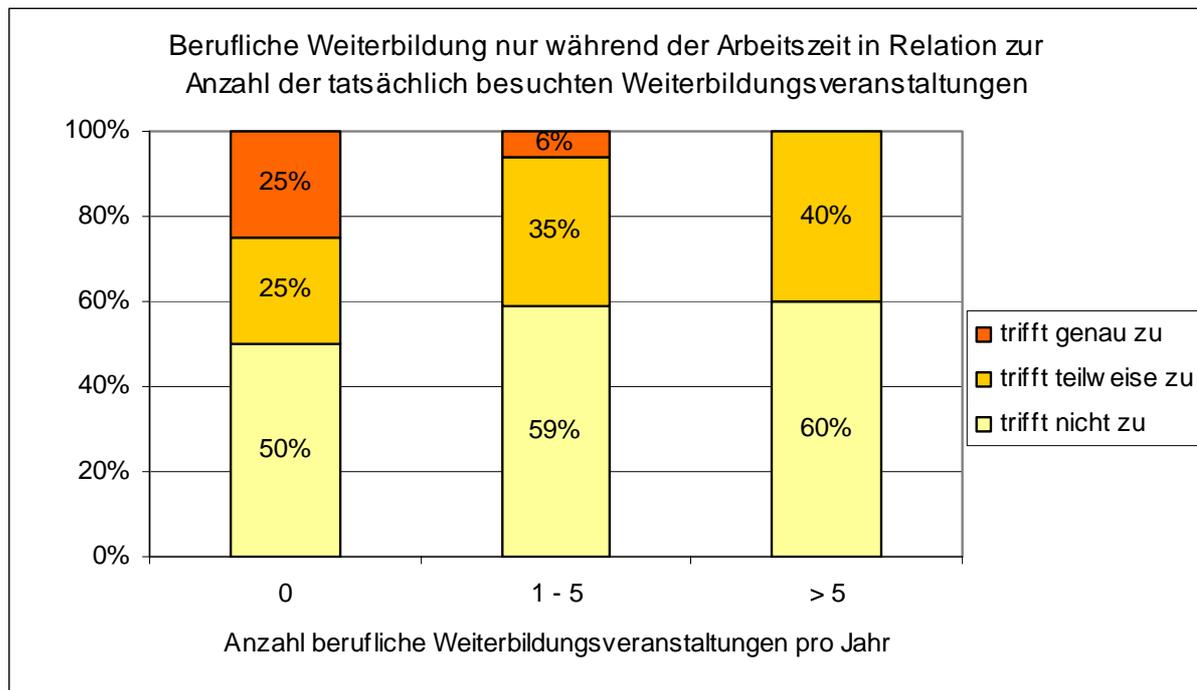


Abb. 34: H12

Hypothese 13: (Fragen 6 und 19)

Französischlehrer(innen) nehmen vermehrt an beruflicher Weiterbildung teil, wenn diese verpflichtend ist.

Diese Hypothese kann falsifiziert werden.

Die Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung hat keinen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen). Es kann festgestellt werden, dass berufliche Weiterbildung von Französischlehrer(innen) auf freiwilliger Basis und nach individuellen Motiven in Anspruch genommen wird.

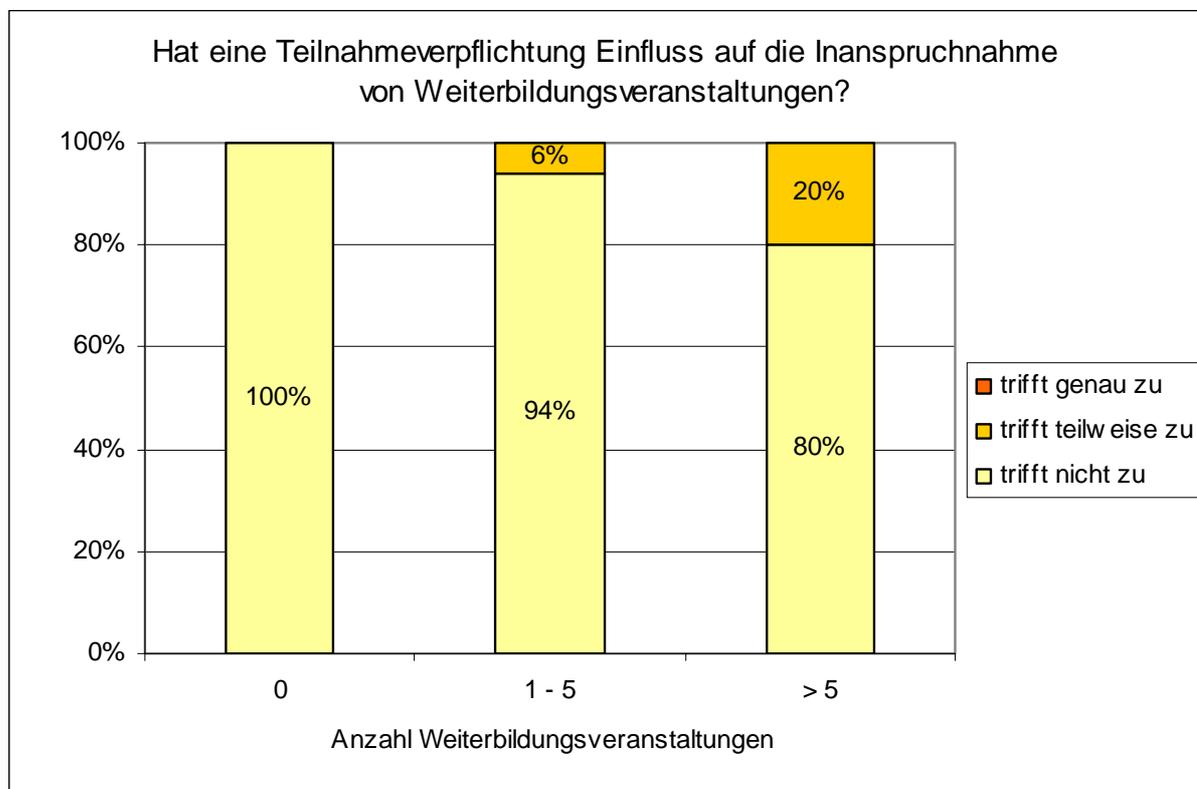


Abb. 35: H13

Hypothese 14: (Fragen 6 und 21)

Französischlehrer(innen), die von ihrer(m) Vorgesetzten in ihrem beruflichen Weiterbildungsstreben positiv bestärkt werden, nehmen vermehrt berufliche Weiterbildung in Anspruch.

Diese Hypothese kann teilweise verifiziert werden.

Französischlehrer(innen) mit ein bis fünf besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stellen die positive Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten im größten Ausmaß fest. Auf 88 Prozent trifft diese Feststellung gänzlich oder teilweise zu. Französischlehrer(innen) die keine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben (immerhin waren es 15 Prozent der Befragten), empfinden eine geringe Wertschätzung der Weiterbildung durch ihre Vorgesetzten. 50 Prozent in dieser Gruppe sagen aus, dass Vorgesetzte die berufliche Weiterbildung nicht schätzen und fördern! Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr registrieren weniger positive Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten als jene Lehrer in der Gruppe mit 1 – 5 Veranstaltungen. Es liegt der Schluss nahe, dass sich engagierte Französischlehrer(innen) ob ihres Einsatzes noch mehr Anerkennung und Wertschätzung erwarten würden. Mit dem größeren Einsatz steigt auch die Erwartungshaltung (z.B. in beruflichen Aufstieg).

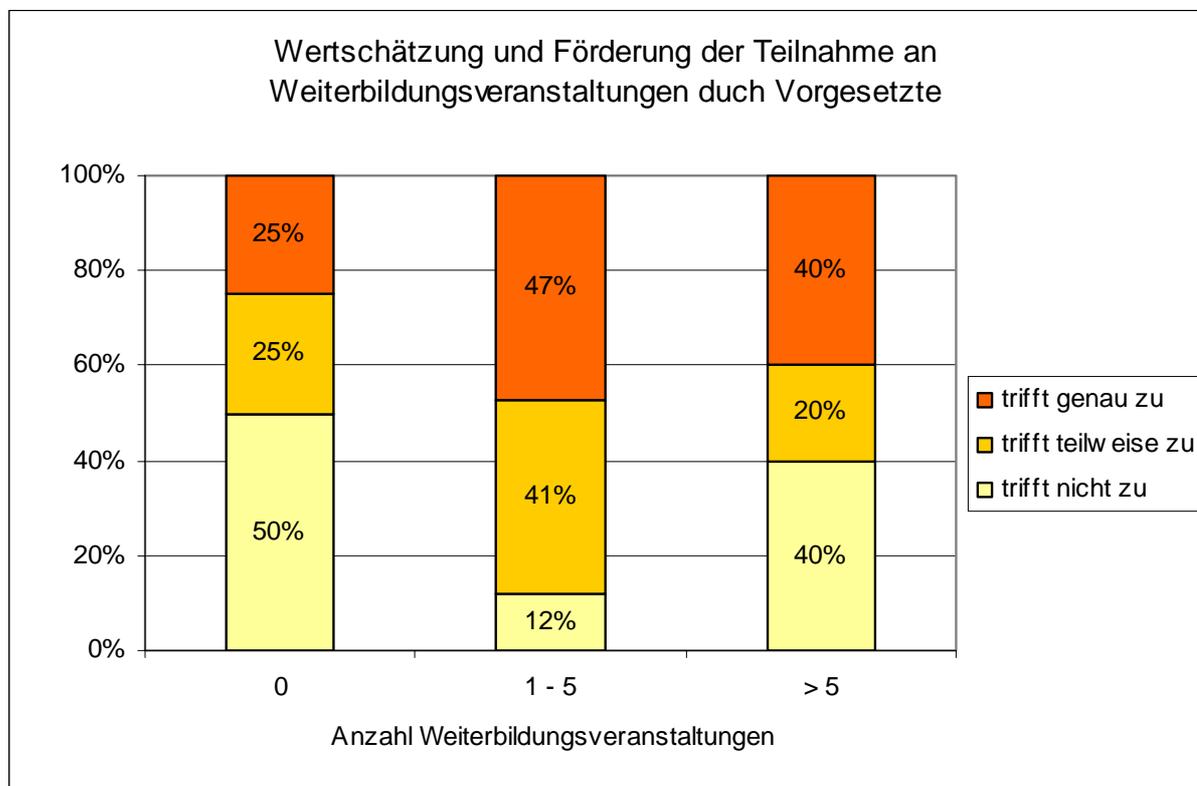


Abb. 36: H14

4 Konklusion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Weiterbildungsmotivation von österreichischen Französischlehrer(innen) zu untersuchen. So sollte mit meiner empirischen Studie ermittelt werden, ob bzw. inwiefern der Weiterbildung der Französischlehrer(innen) kulturell, non-utilitaristische oder humankapitalistische Motive zu Grunde liegen und inwieweit institutionelle Rahmenbedingungen, wie die Faktoren Kosten, Zeit, Freiwilligkeit und Wertschätzung durch Vorgesetzte die Weiterbildungsbereitschaft der Französischlehrer(innen) beeinflussen.

Im theoretischen Teil meiner Arbeit versuche ich den Begriff des lebenslangen Lernens zu definieren und gegenüber anderen Begriffen abzugrenzen. Dabei greife ich auf die historische Entwicklung und das Konzept des lebenslangen Lernens zurück. Einen besonders wichtigen Part nehmen die Dokumente der Europäischen Kommission, des Rates der Europäischen Union und des Europäischen Rates als Basis in der vorliegenden Arbeit ein: Die Europäische Kommission, deren Ziel es ist, Europa zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, bekennt sich klar zum Konzept des lebenslangen Lernens. Mittels dieses Konzeptes soll die Lissabon-Strategie erreicht werden. Die Dokumente demonstrieren auch die zentrale Rolle des Konzeptes des lebenslangen Lernens innerhalb der Europäischen Union.

Mein Forschungsinteresse war es, empirisch zu untersuchen, inwieweit Französischlehrer(innen) Interesse an Weiterbildung haben, was dieses Interesse fördert und was es hemmt. Ein wichtiger Denkanstoß für meine forschungsleitende Frage und meine Arbeit war für mich der Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung (2003), in dem von einem Mangel an Daten zur allgemeinen Erwachsenenbildungsmotivation die Rede ist. Diese Studie enthält Daten erwerbstätiger Österreicher(innen), über die Gründe für ihr Weiterbildungsinteresse bzw. warum sie sich nicht weiterbilden. Den Lehrkräften wird eine wichtige Schlüsselrolle im Konzept des lebenslangen Lernens zugeschrieben, als Förderer von Lernmotivation. Nur jemand, der dem lebenslangen Lernen selbst positiv gegenüber eingestellt ist und der selbst Interesse an Weiterbildung zeigt, wird es auch vermitteln können. Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass Französischlehrer(innen) ein sehr großes Interesse speziell an beruflicher Weiterbildung haben. Wobei ältere Französischlehrer(innen) mehr an Vertiefung der beruflichen Qualifikationen, als an Aufstiegs- oder Umstiegsweiterbildung teilnehmen. Bei den jüngeren Französischlehrer(innen) ist das Motiv der Wettbewerbsfähigkeit ein signifikantes. Jedoch zeigen Französischlehrer ein deutlich höheres berufliches Wettbewerbsbewusstsein als Französischlehrerinnen, was noch auf die Traditionalität des Rollenbildes schließen lässt. Für den Großteil der Befragten

ist die Bedeutung der Bezahlung der Weiterbildung nicht entscheidend für das Weiterbildungsverhalten. Dennoch kann grundsätzlich festgestellt werden: Je mehr an Weiterbildung teilgenommen wird, desto wichtiger wird der Kostenfaktor. Prinzipiell kann von einer hohen Eigenfinanzierungsbereitschaft ausgegangen werden. Auffallend bei der vorliegenden Stichprobe war auch die Altersstruktur: Fast zwei Drittel der befragten Französischlehrer(innen) waren älter als 45 Jahre alt und der Großteil (88 %) hat schon mehr als zehn Dienstjahre unterrichtet.

Inwieweit diese Altersstruktur günstig ist, um anstehende Reformen durchzuführen und das neue EU-Konzept des lebenslangen Lernens mit zu tragen, erscheint fraglich. Das Bewusstsein, dass lebenslanges Lernen, nicht nur den Bereich der Erwachsenenbildung betrifft, sondern Menschen in allen Lebensphasen, muss erst wachsen.

5 Résumé

Le but de mon travail était d'étudier la motivation de professeurs de français concernant la formation de manière permanente. La question directrice de ma recherche était la suivante:

„Quelles raisons amènent les professeurs de français à se former de manière permanente et quelles conditions-cadre institutionnelles influencent le recours effectif à la formation continue?“

Le sondage écrit était effectué en Juin et en Juillet 2008. L'étude empirique était it le cœur de mon travail avec l'apprentissage tout au long de la vie comme cadre théorique.

5.1 La notion de l'apprentissage tout au long de la vie, ses définitions et délimitations

En se basant sur deux approches on peut définir l'apprentissage tout au long de la vie d'un côté comme la nécessité de l'homme de s'arranger avec son insuffisance et un environnement évoluant sans cesse, de l'autre côté comme tout apprentissage dans toute phase de vie. La définition autrichienne de la notion est axée sur les directives de l'UE. En Autriche la stratégie cohérente suivante a été développée pour l'apprentissage tout au long de la vie:

- L'orientation vers les phases de vie: Permettre le début d'un processus de formation à tout moment
- Placer les apprenants au centre: de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage
- Lifelong Guidance: Professionnalisation de la consultation
- L'orientation vers la compétence: Portfolios, reconnaissance de l'apprentissage informel
- L'encouragement de la participation: Motivation.

L'apprentissage peut être défini comme un processus résultant d'un changement relativement constant du comportement ou du potentiel de comportement. Il se base sur l'expérience. La connaissance peut être définie comme le processus de l'enregistrement et de la reproduction du contenu d'apprentissage. Le terme société de la connaissance signifie que la connaissance se transforme de plus en plus en base et ligne directrice des actions humaines. La formation doit être le programme d'humanisation au moyen du travail mental des individus sur eux-mêmes et sur le monde; la formation en tant moyen du façonnement et de l'épanouissement du corps, de l'esprit et de l'âme, de talents et de dons conduisant l'individu vers une individualité développée et le transformant en un participant de la commu-

nauté conscient de sa propre valeur. La notion de la société apprenante permet plusieurs interprétations:

- une société d'individus en apprentissage constant, du „permanently learning subject“
- une société qui, en ce faisant, apprend qu'elle est organisée de manière flexible et qu'elle est capable de réussir à effectuer des tâches et satisfaire à des exigences qui changent sans cesse
- ou une société qui exige et soutient l'apprentissage permanent.

5.2 Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie et son développement historique

Le précurseur du concept de l'apprentissage tout au long de la vie existait déjà dans l'Antiquité. Platon a défini le philosophe comme une personne à la recherche de la vérité. Au sens figuré la philosophie est l'acquisition de savoir. La dialectique permet au philosophe de reconnaître le vrai, ce qui existe. C'est pourquoi les philosophes sont toujours à la recherche et apprennent constamment. Dans les années 1960 l'occident a procédé à une expansion de la formation en tant que réaction sur le choc du Spoutnik. Celle-ci se basait sur le concept du capital humain. C'est-à-dire que cette amélioration du système de formation avait pour objectif de favoriser la croissance économique. La discussion sur la politique de formation des années 1970 était surtout animée par l' UNESCO, l'OECE et le Conseil d'Europe et avait pour sujet l'apprentissage tout au long de la vie. Le titre du rapport Faure (1972) „Apprendre à être“ laisse déjà entrevoir une nouvelle conception de l'apprentissage. Il s'adresse à des hommes de tout âge en soulignant la nécessité d'une éducation incessante et interminable, dont la mission est, au-delà de l'acquisition pure de connaissances, l'acquisition de la capacité d'apprendre. La devise du concept de formation de l'UNESCO est „lifelong learning“ ou „lifelong education“. Une préoccupation particulière de l'UNESCO est la formation de base pour tous et pour toutes. L'OCDE est surtout orientée vers son concept de la „recurrent education“ et vers les exigences du marché de travail. Son idée de base sont des phases alternantes d'apprentissage et de travail. Dans les années 1960 le Conseil d'Europe commence à se pencher sur le concept de l'éducation permanente. Dans les années 1990 le „lifelong learning“ désigne la formation, l'éducation des adultes et la formation continue. En 1995 Le Livre blanc „Enseigner et apprendre: Vers la société cognitive« revendique explicitement le concept de l'apprentissage à vie. Ce concept contient des objectifs tels que l'objectif n°1: „Encourager l'acquisition de connaissances nouvelles. “ Et l'objectif n°4: „Chacun doit maîtriser trois langues communautaires. “ (langue maternelle plus deux langues étrangères).

1996 était l'année clé pour l'apprentissage tout au long de la vie. Dans l'„Année de l'apprentissage tout au long de la vie“, on a assisté à un changement de paradigmes remplaçant „lifelong education“ par „lifelong learning“. En 1996 le rapport Delors de l'UNESCO:

„Learning : the treasure within“ a été publié. Le rapport Delors contient un concept d'apprentissage reposant sur quatre piliers: „Learning to know. Learning to do. Learning to live together. Learning to be.“ Cette nouvelle politique de formation a pour objectif de transformer les hommes en citoyens valables et responsables.

Le chemin vers le 21e siècle commence par la stratégie de Lisbonne, et elle porte son empreinte sur cette ère. Au Conseil européen tenu en mars 2000 à Lisbonne les chefs d'état et de gouvernement ont convenu de transformer l'UE en l'économie de connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde – une économie qui soit capable de réaliser une croissance économique durable avec des emplois meilleurs et plus nombreux et avec une plus grande cohésion sociale.

(Selon Dewe/Weber) la politique européenne de formation peut être divisée en 4 étapes.

La première phase jusqu'en 1985: Dans la politique de l'éducation l'accent est mis sur la formation professionnelle.

La deuxième phase jusqu'en 1992: Encouragement de la dimension européenne dans le domaine éducatif.

La troisième phase jusqu'en 2000: Consolidation de la dimension européenne. Le „ Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive “.

La quatrième phase à partir de 2000: La stratégie de Lisbonne. Jusqu'à l'an 2010 l'Europe doit devenir l'économie de connaissance la plus dynamique et la plus compétitive au monde.

5.3 L'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte de l'UE

La définition de l'apprentissage à vie dans le mémorandum de l'UE: Est qualifiée d'apprentissage à vie toute activité ayant un but précis et servant à l'amélioration continue de connaissances, de capacités et de compétences. En général on peut dire qu'on assiste à une orientation croissante de la formation vers le but, ce qui est certainement le résultat des programmes organisés par la Commission européenne et par l'OCDE. Les documents les plus importants sont les suivants:

Documents rédigés par la Commission Européenne sur l'apprentissage tout au long de la vie

- Le Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995)
- Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000)
Le premier de ses six messages fondamentaux: Des qualifications de base pour tous et pour toutes. L'un d'eux est consacré à l'apprentissage de langues étrangères. Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie
- Rapport sur les indicateurs de qualité pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2002)

- Rapport sur les objectifs concrets et futurs des systèmes de formation (2000)
- Programme de travail „L'éducation générale et professionnelle en Europe“ (2002)
- Investissements efficaces dans l'avenir professionnel – Une nécessité en Europe (2003)
- Rapport sur la nouvelle génération de programmes (2004)
- Capacités et compétences pour la stratégie de Lisbonne (2005)
- Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme (2005)
- Projet du programme d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie (2006)
- Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006)
- Plan d'action visant à promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité et la diversité linguistique (2004-2006)
- Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Rapport (2007)
- Promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (2007)
- Cadre pour l'évaluation des compétences linguistiques en Europe (2007)
- Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de références pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation (2007)
- Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes - C'est toujours le moment d'apprendre (2007)
- Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie (2007)
- La formation comme force motrice pour Lisbonne (2007)
- Rapport d'avancement „Education et formation 2010“ (2004/2006/2008)

Documents rédigés par le Conseil de l'Union Européenne

- Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe (2002)
- Résolution du Conseil (Education) sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2004)
- La formation en tant que force motrice pour Lisbonne (2007)
- Capacités et compétences pour la stratégie de Lisbonne (2005)
- Rapport d'avancement sur la formation et l'éducation (2004)
- Projet de conclusions du Conseil des 23 et 24 mai 2004 en ce qui concerne l'assurance de la qualité (2004)
- Rapport d'avancement conjoint sur l'éducation et la formation 2010 (2004)

Documents rédigés par le Conseil Européen

- Éducation et formation 2010 (2004)

- Conclusions de la présidence (Lisbonne, le 23. et 24. mars 2000)
- Conclusions de la présidence (Santa Maria da Feira, le 19 et 20 juin 2000)
- Conclusions de la présidence (Stockholm, le 23. et 24. mars 2001)

D'autres documents:

- Documents de l'UNESCO
- Documents de l'OCDE

5.4 Critique du concept de la formation tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie est surtout critiqué par les représentants du secteur de la formation continue. Philipp Gonon par exemple considère la formation selon ce concept surtout comme une contrainte sociale au lieu d'un loisir agréable. Paul Baltes parle de l'homme constamment inachevé, qui n'a jamais terminé d'apprendre, de l'homme qui ne vieillit jamais et reste éternellement jeune, tel que l'esprit du temps nous le suggère aujourd'hui. Tauch et Reichert dénoncent les objectifs contradictoires de la politique de l'apprentissage tout au long de la vie: La compétitivité économique d'un côté et l'intégration sociale de l'autre, dont le dernier reste dans la plupart des cas sur le carreau. M. Erich Ribolits, scientifique viennois spécialisé dans le domaine de l'éducation, critique seulement le fait que l'optimisation du but économique du travail figure parmi les objectifs du concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, il est absolument axé sur des idéaux de justice des citoyens: Empowerment pour la fraternité, égalité de chances pour l'égalité et compétition pour la liberté (tous les citoyens de l'UE ont la liberté de compétition).

5.5 L'engagement institutionnel pour l'apprentissage tout au long de la vie

Le concept de „recurrent education“ dans le contexte de l'OCDE: Au début l'OCDE se focalisait surtout sur l'aspect économique, administratif et coordonnateur. L'orientation vers l'aspect économique est surtout due à l'orientation traditionnelle politique de l'OCDE: Car l'OCDE considère que le bien des hommes et la croissance économique se conditionnent mutuellement. L'aspect politique a été de plus en plus exclu ou bien négligé. Au cours du temps le capital humain a été reconnu comme un facteur important de la croissance économique.

Le concept de „recurrent education“ dans le contexte de l'OCDE

L'OCDE a été fondée en 1961. La ligne directrice de la „recurrent education“ est la formation en phases ou l'apprentissage en intervalles. L'épanouissement individuel et l'égalité de chances de formation passe par une plus forte participation ainsi que par

l'autodétermination. La relation entre la société et la formation joue un rôle très important dans la „recurrent education“:

La recommandation de l'UNESCO

Principe directeur: „Formation pour tous et pour toutes“. Dans la recommandation de l'UNESCO l'accent est mis sur la perspective humaniste, et celle-ci est basée sur les déclarations des droits de l'homme. Dans l'an 2000 les six objectifs de la formation mondiale ont été décidés sur la Conférence mondiale à Dakar.

Le Conseil d'Europe avec le concept de l'„éducation permanente“

À la fin des années 1960 le Conseil d'Europe a commencé à se pencher sur le processus désigné d'„éducation permanente“. Les hommes devraient apprendre encore et encore pendant leur vie entière. L'apprentissage dans chaque phase de vie, l'apprentissage formel et informel sont les principaux sujets de ce concept.

5.6 L'apprentissage tout au long de la vie et les langues européennes

Chiffres et faits concernant l'Union européenne

- 490 millions de personnes
- 27 états membres
- 23 langues officielles
- 90 langues régionales avec
- 40 – 70 millions de porte-paroles

Les connaissances linguistiques sont donc une compétence clé pour la mobilité européenne. Tous les citoyens doivent profiter des avantages de l'apprentissage de langues étrangères. Les connaissances en langues étrangères sont des compétences clé dont chaque citoyen a besoin pour la formation, l'emploi, l'échange culturel et l'épanouissement personnel. L'amélioration de l'acquisition de connaissances linguistiques de base doit être envisagée, surtout au moyen de l'enseignement d'un minimum de langues étrangères depuis la petite enfance. La promotion de l'apprentissage de langues et de la diversité linguistique est un objectif déclaré dans le concept de l'apprentissage tout au long de la vie.

5.7 Motivation pour la formation et apprentissage tout au long de la vie

En chemin vers la société de la connaissance, la motivation pour la formation est le préalable fondamental pour l'apprentissage tout au long de la vie. La transformation technologique, économique et sociale qui progresse chaque fois plus vite exige un nombre croissant de nouvelles qualifications dans tous les domaines. Dans ce contexte l'école occupe une place primordiale, en général elle est la première institution de formation et celle qui influence le

plus la motivation et l'attitude générale envers le sujet de l'apprentissage tout au long de la vie. En mots plus simples, les expériences faites à l'école sont essentielles pour l'attitude qu'ils auront plus tard au sujet de l'apprentissage. Elles la marquent même leur empreinte. Si l'apprentissage en général provoque des associations négatives, la disposition à la formation sera faible dans leur vie postérieure. Les psychologues de formation Schober et Spiel formulent dix thèses pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie afin de susciter une motivation d'apprentissage.

- L'encouragement précoce et la favorisation ciblée d'une situation de départ qui promeuve la motivation. L'encouragement précoce et l'établissement d'une attitude positive envers l'apprentissage, la gestion constructive des échecs. Plusieurs études ont démontré combien il est difficile de changer la motivation pour la formation chez l'adulte.
- Il faut tenir compte des intérêts des élèves.
- Intégrer d'autres lieux d'apprentissage, ouvrir l'école comme lieu d'apprentissage et lui conférer une image plus positive.
- Il faut renforcer l'accent mis sur l'apprentissage autoguidé, au cours duquel on apprend à assumer la responsabilité de son propre apprentissage (encourager plus les compétences d'apprentissage).
- L'apprentissage en groupe et dans le cadre de projets doit gagner en importance.
- Renforcement de l'accent mis sur l'élargissement de la compétence comme objectif de l'apprentissage.
- Apprendre à donner et à accepter un feedback servant de motivation.
- Réalisation de l'égalité de chances de formation pour filles et garçons.
- Prise en compte renforcée des besoins de développement des enfants.
- La capacité de stimuler la motivation et la communication entre les enseignants doivent être attribuées plus d'importance dans l'éducation et dans la formation continue.

En général les enseignants estiment ne pas avoir de grandes possibilités de stimuler la motivation à apprendre. La conséquence en devrait être que les compétences pédagogiques des enseignants doivent être promues pour qu'ils puissent faire la même chose avec leurs élèves. Les motivations des adultes pour l'apprentissage sont diverses: Selon l'Institut autrichien de recherche éducative OIfB (Österreichisches Institut für Bildungsforschung) les raisons pour la formation continue sont d'abord le fait de s'y intéresser personnellement et puis la nécessité professionnelle de formation continue. Tandis qu'autrefois la formation d'avancement figurait au premier rang, c'est aujourd'hui la formation d'adaptation. Ce sont les personnes âgées entre 20 et 29 ans qui s'intéressent le plus à la formation continue. L'âge trop avancé est la première raison pour laquelle les Autrichiens disent ne pas participer à un stage de formation continue. A supposer que c'est plutôt un manque de motivation

qui se cache derrière ce motif. Le manque de temps et des raisons pécuniaires sont d'autres motifs mentionnés par un nombre nettement moins élevé de salariés (17%).

5.8 L'apprentissage tout au long de la vie: Concept et modèles selon H.G. Schuetze

Schuetze se penche sur la discussion menée dans les années 1970 dans la politique de l'éducation et fait référence au rapport de l'UNESCO de l'an 1974: „Learning to be. The world of education today and tomorrow“. La publication de ce rapport s'est effectuée presque en même temps que la parution du rapport de l'OCDE „Recurrent education – A strategy for lifelong education“. Le concept de formation de l'apprentissage tout au long de la vie a été développé presque simultanément avec le concept économique du „Human Capital“. Pour la première fois cette approche a promis que des investissements dans la formation et l'éducation pourraient générer des rendements aussi élevés que les investissements dans le capital.

Les 4 modèles de „lifelong learning“ selon Schuetze

- Le modèle culturel, non-utilitariste

avec la devise apprendre pour se former n'est pas axé sur la mise à valeur directe de la formation, mais surtout sur la participation à la vie culturelle de la communauté, l'amélioration de la capacité de juger et de critiquer - formation pour la seule raison de la formation et pour des raisons d'épanouissement personnel. Ce modèle ne prévoit pas de publicité active qui cherche à attirer les groupes bien éloignés de la formation, mais laisse l'initiative à l'individu.

- Le modèle libéral post-moderne

„Des possibilités de formation pour tous ceux qui veulent et peuvent apprendre“ - voilà la devise de ce modèle. C'est-à-dire que tous ceux qui disposent des moyens et répondent aux exigences nécessaires devraient être en mesure de trouver des possibilités d'apprentissage correspondantes. L'égalité de chances est le sujet spécifique de ce modèle. A l'aide de nouveaux développements technologiques il faudrait essayer de démanteler les obstacles à la formation. L'un des objectifs déclarés de ce modèle est la participation politique.

- Le modèle du capital humain

Le sujet fondamental de ce modèle est l'apprentissage préparant à un marché de travail qui change sans cesse. Il traite la formation continue et le développement de qualifications professionnelles et la mise en valeur économique des diplômés (de formation) qui y sont liés. La formation sert avant tous les intérêts économiques. Le sujet spécifique de ce modèle est la formation dans l'objectif de sa mise en valeur économique. La formation sert avant tout les intérêts économiques. C'est l'individu qui porte la responsabilité pour sa formation professionnelle continue.

- Le modèle socio-politique – émancipateur

„Apprentissage pour tous et pour toutes“ L’accent est mis sur l’égalité des chances de formation et de vie. L’intégration active de toutes les couches de population, y inclus celles qui ne répondent pas aux exigences de base, afin de les intégrer dans une société d’apprentissage active. Prônant la formation pour tous et pour toutes, ce concept socio-utopique se base sur l’hypothèse que tous ceux ayant besoin de soutien et d’encouragement les reçoivent et les acceptent de bon gré. Les critiques de ce modèle considèrent surtout l’exigence de l’„apprentissage pour tous et pour toutes“ comme une utopie sociale. Le sujet spécifique de ce concept est la formation avec l’objectif de la mise en valeur économique. Le Lifelong Learning, c’est exclusivement ou avant tout la formation continue pour l’économie, qui a besoin d’une main d’œuvre bien formée et capable de s’adapter pour assurer la compétitivité internationale. Tandis qu’autrefois, la responsabilité pour la formation professionnelle continue revenait surtout à l’économie, c’est aujourd’hui l’individu qui en porte la responsabilité. Il est dans l’intérêt de l’individu de rafraîchir ses connaissances et capacités ou d’acquérir des qualifications supplémentaires (cf. Schütze 2005, p. 233) La formation sert avant tout les intérêts économiques. Les mots-clés sont le capitalisme, la mondialisation des marchés, la commercialisation, l’individualisation et la formation et ils font partie de ce modèle.

5.9 Les résultats de l’étude empirique

La partie empirique de ce mémoire a pour objectif de montrer ce qui incite les professeurs de français à se former de manière permanente et quelles conditions-cadre influencent le recours effectif à la formation continue. Les conditions-cadre institutionnelles tels que les facteurs temps, coûts, volontariat et appréciation de la formation continue sont des facteurs essentiels qui influencent le comportement de formation continue des professeurs de Français. En outre, l’attitude de base est décisive: Le contenu d’apprentissage doit-il être appliqué ou bien utilisé dans le cadre de l’exercice de la profession? Dans ce contexte il est crucial si le / la professeur de français se trouve au début de sa carrière ou si, après bien des années de service, il / elle lorgne déjà vers la retraite. Un obstacle pour la formation est surtout le manque de temps: cette barrière concerne tous les groupes d’âges, mais en particulier tous ceux qui doivent concilier profession et famille. Selon un sondage effectué par Fessel (Le Fessel-Institut, aujourd’hui GfK Austria, est un institut de sondage renommé en Autriche) 60 % des salariés autrichiens n’ont pas d’opinion ferme concernant le financement de la formation continue. Environ un tiers serait prêt à en porter au moins une partie ou même la totalité des coûts eux-mêmes. Sous des conditions-cadre favorables un changement de l’attitude serait également possible. A partir de l’âge de 45 ans l’intérêt pour la formation permanente diminue de plus en plus. Pour mon enquête empirique j’ai choisi une approche de recherche

quantitative au moyen d'un questionnaire et j'ai effectué un sondage standardisé. Pour l'échantillon aléatoire j'ai interrogé des professeurs actifs travaillant à des écoles secondaires d'enseignement général (en Autriche appelée „AHS“, école pour les élèves âgés entre 10 et 18 ans) et des écoles professionnelles de second cycle à Vienne (en Autriche appelée „BHS“, école pour les élèves âgés entre 14 et 19 ans), en Basse Autriche et en Styrie. Dans le cas suivant il s'agit d'un échantillon aléatoire tiré des professeurs interrogés. Mes résultats permettent de détecter des tendances, qui pourraient être représentatives pour le comportement de formation permanente des professeurs de français. Étant donné le petit nombre de personnes interrogées (26 questionnaires), il n'est cependant pas possible d'en tirer des conclusions certaines pour la totalité des professeurs de français en Autriche.

La question directrice de la recherche était:

„Quelles raisons amènent les professeurs de français à se former de manière permanente et quelles conditions-cadre institutionnelles influencent le recours effectif à la formation continue?“

J'ai classé les hypothèses de manière suivante:

- Hypothèses concernant le modèle non-utilitariste,
- Hypothèses concernant le modèle du capital humain et
- Hypothèses concernant les conditions-cadre

J'ai opérationnalisé ces trois catégories d'hypothèses dans le questionnaire.

Les résultats du sondage

Il peut être constaté qu'une tendance à la formation continue pour des raisons d'épanouissement personnel se dessine chez les professeurs de français âgés. La supposition que la motivation pour l'épanouissement personnel par formation continue passe à l'arrière-plan en cas d'obligations familiales a été confirmée par cette enquête. Presque toutes les personnes interrogées affirment que, pour elles, la formation continue professionnelle a les objectifs d'acquisition de savoir, d'élargissement des connaissances et de la participation à la vie culturelle. La motivation d'augmenter leur propre capacité de jugement et de critique par la formation continue dépend carrément du nombre d'années de service des personnes interrogées: Plus d'années ils ont été en service, plus forte est l'aspiration à l'augmentation de leur propre capacité de critique et de jugement par la formation continue. Les professeurs de français ayant été en service pendant plus de 10 ans ont des attitudes divergentes concernant la formation pour la seule raison de la formation: Chez les professeurs de français ayant terminé leurs études linguistiques et pédagogiques dans les années

70 l'intérêt pour le développement personnel par la participation à des stages de formation continue professionnelle n'est plus tellement grand. Les professeurs de français ayant terminé leurs études linguistiques et pédagogiques dans les années 90 n'ont pas encore d'intérêt très marqué pour le développement personnel. On pourrait en tirer la conclusion que les professeurs de français en âge de carrière (45 – 55 ans) attachent plus d'importance sur la formation de la personnalité, car les compétences sociales sont un atout particulier pour les cadres supérieurs. Tous les professeurs de français sont en majeure partie prêts à s'engager professionnellement ou bien à changer d'orientation professionnelle afin d'augmenter leurs chances sur le marché de travail sous forme d'avancement ou de changement. Dans le groupe des professeurs de français avec moins de 10 ans de service la participation à des stages de formation continue est encore plus marquée par la motivation d'augmenter leurs chances sur le marché de travail que dans le groupe des professeurs de français avec 10 ans de service. En général la formation continue est considérée comme très importante. On pourrait en conclure que la formation continue sert avant tout à des fins professionnelles. Les professeurs ayant été en service plus longtemps ont tendance à attacher encore plus d'importance à la formation continue professionnelle que ceux et celles ayant travaillé pendant moins d'années. 80 pourcent des professeurs de français masculins interrogés (soit quatre sur cinq hommes) voient dans la formation continue professionnelle un moyen adéquat pour l'augmentation de leur propre compétitivité. Les autres 20 pourcent confirment cette hypothèse au moins en partie. Seulement 52 pourcent des professeurs de français interrogés de sexe féminin considèrent cependant que la formation continue professionnelle est un moyen adéquat pour l'augmentation de leur propre compétitivité. 38 pourcent des femmes confirment cette hypothèse en partie et tout de même 10 pourcent des femmes n'y voient pas de moyen adéquat pour l'augmentation de leur compétitivité. Le nombre des professeurs de français est certes petit, mais ce résultat confirme que la perception traditionnelle des rôles existe encore. La plupart des personnes interrogées recourt également à la formation continue, si elle n'est pas payée. Seulement 4 pourcent des personnes interrogées n'envisagent qu'une formation continue gratuite pour elles. L'importance attribuée au paiement augmente en fonction du nombre de stages effectués. Le paiement n'est certes pas décisif pour le comportement de formation continue des professeurs de langues. Pour ceux et celles qui s'intéressent fortement à la formation continue la question financière est cependant plus importante. 50 pourcent des professeurs de français qui n'ont pas participé à un stage de formation continue en 2007 déclarent que, pour eux, la phrase „la formation continue professionnelle est seulement intéressante si elle a lieu pendant le temps de travail“ est partiellement ou entièrement pertinente. Dans le groupe des professeurs de français ayant assisté à 1 à 5 stages de formation continue par an cet énoncé est confirmé partiellement ou entièrement par 41 pourcent des personnes interrogées. Il est à supposer qu'une plus

grande offre de stages de formation continue organisés dans le temps de travail pourrait inciter le groupe de professeurs de français sans participation à y participer dans une plus grande mesure. L'obligation de la formation professionnelle continue n'a aucune influence sur le comportement de formation continue des professeurs de français. Il peut être constaté que les professeurs recourent volontairement à la formation professionnelle continue en étant poussés par des motifs individuels. Les professeurs de français ayant assisté à 1 à 5 stages de formation continue par an constatent que leur supérieur apprécie fortement leurs efforts. 88 pourcent confirment cet énoncé partiellement ou entièrement. Les professeurs de français engagés souhaitent encore plus d'approbation et d'appréciation de la part de leur supérieur pour leur engagement. L'engagement accru augmente également les espoirs d'appréciation et d'approbation (par exemple d'avancement professionnel). Les professeurs de français qui n'ont pas assisté à des stages de formation continue (tout de même 15 pourcent des personnes interrogées) ont l'impression que la formation continue est peu appréciée par leur supérieur. 50 pourcent de ce groupe affirment que les supérieurs n'apprécient ni encouragent la formation continue!

6 Bibliographie

6.1 Literatur

ACHTENHAGEN, Frank/ LEMPERT: Wolfgang (Hg) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band I – V). Opladen: Leske und Budrich.

ALHEIT; Peter/ DAUSIEN; Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf.Tippelt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S 565-585.

BALTES, Paul (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B36/2001). Themenheft: Wissensgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

BELL, Daniel (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt. 2. Auflage: Campus.

BOSHIER, Roger (1998): Edgar Faure after 25 years. In: Holford, John/Jarvis, Peter/Griffin, Colin (Hg): International Perspectives on lifelong learning. London: Kogan Page limited, S. 44-49.

BÖTTCHER; Wolfgang (2005): Einige Bemerkungen zur Zukunft der europäischen (Aus-) Bildung. Oder: Zehn Jahre Weißbuch Lehren und Lernen der Europäischen Kommission. In: Tertium Comparationis 11 (2005), Nr. 1, S. 69- 81.

CHIESA, della, Bruno (2004): Gehirnforschung. Eine neue Hoffnung für die Bildungspolitik? In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck: Studienverlag, S. 125-147.

CLUB OF ROME (1979): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Aurelio Peccei (Hg). Wien u. a.

CLUB OF ROME (1979): Zukunftschance Lernen. Aurelio Peccei (Hg). Wien u. a.

COOMBS, Philip, Hall (1969): Die Weltbildungskrise. Stuttgart: Klettverlag.

DELORS, Jacques et al.: Learning – The treasure within (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Library, S. 13-35.

DEWE, Bernd (1996): Bildung in der Lerngesellschaft: Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz, Jan Hendrik (1996). Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.

DOHMEN, Günther (1996): Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nussli, Ekkehard/ Siebert, Horst/ Weinberg, Johannes(Hg): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 39 Juni 1997, Frankfurt/Main (DIE), S. 10 – 26.

DOHMEN, Günther (1996):Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

DOHMEN, Günther (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernkulturen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

DOSSIER DOCUMENTAIRE (2006): In: Böcher,Dunja/Gaignat, Hélène/Delacrétaz, Paolo: Lebenslanges Lernen. Haute École de Gestion. Genève.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über lebenslanges lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel.

EUROPARAT (Hg. (1970): Permanent Education – A compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Cooperation, Strassbourg

EURYDICE (2000): Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. Brussels.

FAURE Edgar, et al. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

FIELD, John (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol: Policy Press.

FIELD, John (2002): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent

FOURASTIE, Jean (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln: Deutz.

GERLACH, Christiane (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen. 1972 bis 1997. Köln: Böhlau Verlag.

GEISSLER, Karl Heinz (1990): Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In Wittwer W. (Hg): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

GONON, Philipp (2002): Lifelong Learning – A Concept or a Slogan? Lifelong learning in the mirror of educational history. In: Harney, Klaus/ Heikkinen, Anja/ Rahn, Sylvias/ Schemmann, Michael (Hg.): Lifelong learning: One focus, different systems. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 45-52.

GOTTFRIED, Adele/ FLEMING, James/ GOTTFRIED, Allen (2001): Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. In: Child development. Vol. 69, No 5 (Oct. 1998), Society for Research in Child Development. Blackwell publishing, S. 1448-1460.

GRUBER, Elke/ ROSC, Regina (Hg) (1995): Bildung und Weiterbildung in der Europäischen Union. Informieren – lernen- fördern. Wien: ÖBV.

HOEHNE, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

HORKHEIMER, Max / ADORNO, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

JOURDON, Manfred (1990): Recurrent Education im Kontext der OECD. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen.1.20.20. Neuwied.

KADE; Jochen/ SEITTER, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske und Budrich.

KELLER, Josef, A./ NOVAK, Felix (1993), Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg/Basel/ Wien 1993, 2. Auflage1993. Herder-Verlag, S. 370.

KNOLL, Joachim H. (1997): Lebenslanges Lernen im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nuissl, Ekkehard/ Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 39. Frankfurt/Main. S. 27-40.

KNOLL, Joachim H. (1996): Bildung im 21. Jahrhundert. Vermächtnis und Chance auf dem Wege in die Lerngesellschaft. In: Bildung und Erziehung 49 , Das Deutsche Digitale Zeitschriftenarchiv, S. 363 – 381.

KNOLL, Joachim H. (1997) globale Bildungsoffensive. Die Ergebnisse der Delors-Kommission und erste Reaktionen. In: Grundlagen der Weiterbildung.

LASSNIGG, Lorenz (2007):Überlegungen und Befunde zu einer Lifelong-Learning-Strategie in Österreich. In: Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. Im Magazin :Erwachsenenbildung, Februar, 2007.

LENZ, Werner (1995): Zwischenrufe. Bildung im Wandel. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

LENZ, Werner (1997): Erwachsenenbildung in Österreich. EB-Länderberichte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (DIE). Frankfurt/Main.

LISSMANN, Konrad, Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.

LINDEMAN, Eduard, Christian (1926): The Meaning of Adult Education. New York: New Republic.

LIESSMANN, Konrad, Paul (2006): In: „Die Presse“, Literatur. Von EHALT, Hubert, Christian.02.12.2006

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Paris: OECD, S. 89.

OECD (1997): Lifelong Investment in human capital. In Education Policy Analysis (S. 29-43). Paris.

OECD (Ed.) (2001): The well Being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris 2002

OECD/CERI: (1973), Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning Paris. S. 24.

NOHLEN, Dieter (1998): Lexikon der Politik, Band 7, Politische Begriffe. München: Beck, S. 255.

PÉPIN, Luce (2006): The history of European cooperation in education and training. Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur

PICHT, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br.: Walter.

REICHERT, Sybille/TAUCH Christian (2003): Trends: Progress towards the European Higher Education Area. Geneva: EUA, 2003 (European University Association; no 11).

RIBOLITS, Erich (1995): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München: Profil.

RUBENSON, Kjell /SCHUETZE, Hans G. (2000): Lifelong learning for the knowledge society: demand, supply, and policy dilemmas. In: Rubenson, K / Schuetze Hans G. (Hg), Transition to the knowledge society: Policies and strategies for individual participation and learning. Vancouver, S. 355-376.

SCHLOEGL, Peter/ SCHNEEBERGER, Arthur (2003):OECD Hintergrundbericht. erwachsenenbildung in Österreich. Studie. S. 53-58.

SCHOBBER, Barbara/ SPIEL, Christiane (2004): Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivation und Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen. In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Studienverlag: Innsbruck.

SCHUETZE, Hans G., (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In: Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hg): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 225-243.

SCHUETZE; Hans G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6, 177 – 188 (2007), DOI 10.1007/s00741-007-0153-4: printed in Austria.

SCHUETZE Hans G. (1995): Weiterbildung im bildungspolitischen Konzept der OECD. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 1.20.30. Neuwied. S. 1- 24.

SCHULTZ , Theodore William (1971): Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research. New York: Free Press.

STEHR, Nico, (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

WEBER, Peter. J. (2004): Bildungspolitik und Sprachenpluralismus in der Europäischen Union. In: Bildung und Erziehung, 57. J. Heft 1 /März 2004, S. 5-25.

WEBER, Peter J./ DEWE, Bernd (2007): Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

UNESCO Rapport: „Learning – the Treasure within” (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

WIESNER Gisela, WOLTER Andrä (Hg.):Die lernende Gesellschaft. Weinheim und München, Juventa Verlag.

YEAXLEES Basil „Lifelong Education, 1929

6.2 Online-Dokumente

Deutscher Bildungsserver: Bildungssysteme international

http://bildungssysteme-international.dipf.de/bi_form.html (02.04.2008)

Das Informationsportal für Lehren und Lernen Erwachsener

www.erwachsenenbildung.at (02.04.2008)

Europäische Kommission: Allgemeine und berufliche Bildung: Allgemeiner Rahmen

www.ec.europa.eu/education/doc (03.04.2008)

Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen

<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memode.pdf> (05.04.2008)

Bericht der Kommission (2001): Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm> (18.05.2008)

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel.

http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/index_de.html (19.05.2008)

Europäische Kommission (2003): Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Unterschiedliche Systeme - gemeinsame Ziele. Der Beitrag der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Lisbon-Strategie.

http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_de.html (31.03.2008)

Europäische Kommission (2001): Lifelong learning. Maßnahmen der Kommission und anderer Einrichtungen zur Unterstützung des lebenslangen Lernens.

http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/supportlll_de.html (17.07.2008)

Europäische Kommission: Offene Koordinierungsmethode

http://europa.eu/scadplus/glossary/index_l_de.htm (18.07.2008)

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (18.05.2008)

Historische Texte und Wörterbücher

www.textlog.de/platon.2.html (15.07.08)

Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger, 2003/ CEDEFOP, Luxemburg

www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4025_de.pdf (16.04.2008)

UNESCO: Basisdokumente Bildung

<http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/index.htm> (02.06.2008)

Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe

<http://www.dipf.de/perine/start/frameset.htm> (22.06.2008)

Europäisches Jahr der Sprachen

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/year2001_de.html (24.05.2008)

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen

www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_EurpoRaumLLLschaffen_1101.pdf (23.04.2008)

Weiterbildungsbeteiligung

www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_154_04_wp.pdf (31.05.2008)

7 Anhang

7.1 Anhang 1: Fragebogen



Befragung zur Weiterbildung von Französischlehrer(innen)

Forschungsfrage:

Welche Gründe veranlassen Französischlehrer(innen), sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen beeinflussen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung?

Betreuende Professorin:

Mag. Dr., Univ.-Prof. Rosita SCHJERVE-RINDLER

Institut für Romanistik

Universitätscampus AAKH, Hof 8

Spitalgasse 2, A-1090 Wien

Verfasserin:

Sabine Gruber

1140 Wien

Wien, im Juni 2008

Sehr geehrte Teilnehmer(in)!

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft an der Befragung über Gründe für die Weiterbildung von Französischlehrer(innen) mitzuwirken. Diese Befragung wird im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Romanistik der Universität Wien durchgeführt. Die erfassten Daten werden selbstverständlich anonym und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Statistische Daten

1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. weiblich männlich
2. In welchem Jahr haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen? JJJJ
3. In welcher Altersgruppe sind Sie: bis 29 Jahre 30 - 45 Jahre 46 - 60 Jahre
4. Wie viele Dienstjahre als Französischlehrer(in) haben Sie? 0 – 5 Jahre 6 – 10 Jahre mehr als 10 Jahre
5. Haben Sie familiäre Verpflichtungen, wie zum Beispiel Kinderbetreuung? ja nein
6. Wie viele Fortbildungsveranstaltungen und Kurse etc. haben Sie im Jahr 2007 besucht? 0 1 - 5 mehr als 5
- 6a. Wie viele Veranstaltungen davon haben Sie in Ihrer Freizeit besucht? 0 1 - 5 mehr als 5
- 6b. Wie viele Veranstaltungen davon haben Sie in Ihrer Arbeitszeit besucht? 0 1 - 5 mehr als 5

15. Um meine Chancen auf einen beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen, bilde ich mich vorrangig weiter. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
16. Es ist mir wichtig, wettbewerbsfähig zu bleiben. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
17. Der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes veranlasst mich an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
18. Ich nehme prinzipiell nur an beruflicher Weiterbildung teil, die mir bezahlt wird. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
19. Ich nehme berufliche Weiterbildung nur dann in Anspruch, wenn ich dazu verpflichtet bin. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
20. Berufliche Weiterbildung kommt für mich nur während der Arbeitszeit in Frage. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
21. Mein(e) Vorgesetzte(r) schätzt und fördert die Weiterbildung seiner/ihrer Mitarbeiterinnen. trifft genau zu trifft teilweise zu trifft nicht zu
22. Haben Sie vom EU-Konzept des „lebenslangen Lernens“ schon einmal gehört? ja nein weiß nicht

Herzlichen Dank für Ihre Beteiligung an der Befragung!

7.2 Anhang 2: Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Geschlechterverteilung	54
Abb. 2: Abschluss Lehramtsstudium	55
Abb. 3: Altersgruppen.....	55
Abb. 4: Anzahl Dienstjahre	56
Abb. 5: Familiäre Verpflichtungen	56
Abb. 6: Weiterbildungsveranstaltungen in Arbeitszeit und Freizeit.....	57
Abb. 7: Stellenwert Weiterbildung	58
Abb. 8: Weiterbildung in persönlichkeitsbildenden Kursen	58
Abb. 9: Weiterbildung zu beruflichen Zwecken	59
Abb. 10: Weiterbildung zur Selbstverwirklichung	59
Abb. 11: Um der Bildung selbst willen.....	60
Abb. 12: Erkenntnisgewinn, Wissenserweiterung	60
Abb. 13: Urteils- und Kritikfähigkeit	61
Abb. 14: Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt	61
Abb. 15: Chancen auf beruflichen Auf- und Umstieg	62
Abb. 16: Wettbewerbsfähigkeit.....	62
Abb. 17: Wandel am Arbeitsmarkt.....	63
Abb. 18: Bezahlte Weiterbildung	63
Abb. 19: Verpflichtende Weiterbildung.....	64
Abb. 20: Weiterbildung während Arbeitszeit	64
Abb. 21: Geförderte Weiterbildung.....	65
Abb. 22: EU-Konzept.....	65
Abb. 23: H1.....	66
Abb. 24: H2.....	67
Abb. 25: H3.....	68
Abb. 26: H4.....	69
Abb. 27: H5.....	70
Abb. 28: H6.....	71
Abb. 29: H7.....	72
Abb. 30: H8.....	73
Abb. 31: H9.....	74
Abb. 32: H10.....	75
Abb. 33: H11.....	76
Abb. 34: H12.....	77
Abb. 35: H13.....	78
Abb. 36: H14.....	79

7.3 Anhang 3: Zusammenfassung

Der Begriff des lebenslangen Lernens: Seine Definitionen und Abgrenzungen

Ausgehend von zwei Ansätzen ist lebenslanges Lernen einerseits die evolutionistisch bedingte Notwendigkeit des Menschen, mit seiner Unzulänglichkeit und einer sich ständig ändernden Umwelt fertig zu werden. Andererseits kann darunter alles Lernen in jeder Lebensphase verstanden werden. Die österreichische Definition orientiert sich an den EU-Richtlinien. In Österreich wurde folgende kohärente Strategie des lebenslangen Lernens entwickelt:

- Lebensphasenorientierung: Aufnahme von Bildungsprozessen jederzeit zu ermöglichen
- Lernende in den Mittelpunkt stellen: neue Lehr- und Lernmethoden
- Lifelong Guidance: Professionalisierung von Beratung
- Kompetenzorientierung: Portfolios, Anerkennung von informellem Lernen
- Förderung der Teilnahme: Motivation.

Lernen kann definiert werden als ein Prozess, der einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert und basiert auf Erfahrung. Unter Wissen kann der Prozess des Speicherns und Abrufens des Gelernten verstanden werden. Wissensgesellschaft bedeutet, dass das Wissen in allen Bereichen zunehmend Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns wird. Bildung soll das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit der Individuen an sich und an der Welt sein. Bildung als Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den Einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen führen. Der Begriff der lernenden Gesellschaft lässt mehrere Interpretationen zu:

- eine Gesellschaft der ständig Lernenden, des „permanently learning subject“
- eine Gesellschaft, die dadurch selber lernt, dass sie flexibel organisiert und in der Lage ist, ständig veränderte Aufgaben und Anforderungen erfolgreich zu bewältigen,
- oder eine Gesellschaft, die kontinuierliches (Weiter-)lernen fordert und unterstützt.

Das Konzept des lebenslangen Lernens und seine historische Entwicklung

Die Vorläufer des Konzepts des lebenslangen Lernens gab es bereits in der Antike Platon sprach schon vom Philosophen, als einen, der auf der Suche nach der Wahrheit ist. Die Philosophie ist im übertragenen Sinn, der Erwerb von Wissen. Durch Dialektik erkennt der Philosoph das Wahre, das Seiende, daher sind Philosophen Suchende und fortwährend Lernende. In den 1960er Jahren wurde auf den Sputnikschock im Westen mit einer Bildungsexpansion reagiert. Diese Bildungsexpansion fußte auf dem Humankapitalkonzept. D. h. mit dem Ausbau des Bildungssystems sollte das Wirtschaftswachstum gefördert werden. Die bildungspolitische Diskussion der 1970er Jahre wurde vorrangig von UNESCO, OECD und

Europarat getragen, die das lebenslange Lernen zum Inhalt hatte. Der Titel des Faure-Reports (1972) „Learning to be“ deutet schon ein neues Verständnis von Lernen an. Er richtet sich an Menschen jeder Altersstufe und betont die Notwendigkeit einer lebenslangen, unabschließbaren Erziehung, deren Aufgabe über die reine Wissensaneignung hinaus, einen Schwerpunkt auf die Aneignung von Lernfähigkeit an sich legt. Die Devise des Bildungskonzeptes der UNESCO ist „Lifelong learning“ oder „Lifelong education“. Ein besonderes Anliegen der UNESCO ist die Grundbildung für alle. Die OECD orientiert sich in erster Linie an ihrem Konzept der „Recurrent Education“ und an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Die Grundidee ist es, dass sich die Phasen des Lernens und des Arbeitens regelmäßig abwechseln sollten. Der Europarat beginnt sich in den 1960er Jahren mit dem Konzept der „Éducation Permanente“ zu beschäftigen. In den 1990er Jahren wird unter „lifelong learning“ meist noch Erwachsenenbildung und Weiterbildung verstanden. Mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. (1995)“ bekennt sich die Europäische Kommission explizit zum Konzept des lebenslangen Lernens. Darin sind die folgenden Ziele klar formuliert, wie Ziel Nr. 1: „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern. Und Ziel Nr. 4: Jeder soll drei Gemeinschaftssprachen beherrschen. (Muttersprache plus zwei Fremdsprachen).

1996 war das Schlüsseljahr des lebenslangen Lernens. Im „Jahr des lebenslangen Lernens“ fand auch der Paradigmenwechsel von „lifelong education“ zu „lifelong learning“ statt. 1996 wurde der Delors-Bericht der UNESCO mit dem folgenden Titel herausgegeben: „Learning the treasure within“ Der Delors-Bericht enthält ein Lernkonzept, das von vier Säulen getragen wird: „ Learning to know. Learning to do. Learning to live together. Learning to be.“, deren neue Bildungspolitik aus den Menschen vollwertige, mündige Bürger machen soll.

Der Weg ins 21. Jahrhundert wird durch die Lissabon-Strategie eingeleitet und prägt diese Ära entscheidend. Auf dem Europäischen Rat im März 2000 in Lissabon einigten sich die europäischen Staats- und Regierungschefs darauf, die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

Die europäische Bildungspolitik kann (nach Dewe/ Weber) in vier Etappen eingeteilt werden. Die erste Phase bis 1985: Fokussierung der Bildungspolitik auf Berufsausbildung. Die zweite Phase bis 1992: Förderung der europäischen Dimension im Bildungsbereich. Die dritte Phase bis 2000: Festigung der europäischen Dimension. Das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Die vierte Phase ab 2000: Die Lissabonner Strategie. Europa soll bis zum Jahr 2010 als dynamischste und wettbewerbsfähigste wissensgestützte Wirtschaft der Welt werden.

Das lebenslange Lernen im EU-Kontext

Die Definition im EU-Memorandum (2000) über lebenslanges Lernen: „Lebenslanges Lernen ist jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ Insgesamt kann gesagt werden, dass eine immer stärkere Zweckorientierung des Lernens bzw. der Bildung festzustellen ist, was sich sicherlich auf die Programme der Europäischen Kommission und der OECD zurückführen lässt. Nachfolgend die wichtigsten Dokumente:

Dokumente der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen

- Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995)
- Memorandum über lebenslanges Lernen (2000)
- Die erste Grundbotschaft (von sechs): Basisqualifikationen für alle.
- Ein wichtiger Bereich davon ist dem Fremdsprachenlernen gewidmet.
- Bericht über die konkreten und künftigen Ziele der Bildungssysteme (2000)
- Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (2001)
- Bericht über die Qualitätsindikatoren des lebenslangen Lernens in Europa (2002)
- Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung in Europa“(2002)
- Wirkungsvoll in die berufliche Zukunft investieren – Eine Notwendigkeit für Europa (2003)
- Bericht über die neue Generation von Programmen (2004)
- Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabonstrategie (2005)
- Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (2005)
- Entwurf Aktionsprogramm für lebenslanges Lernen (2006)
- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2006)
- Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004-2006)
- Rahmen für die Erhebung der europäischen Sprachkompetenz (2007)
- Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt (2007)
- Ein kohärenter Indikator und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung (2007)
- Aktionsplan Erwachsenenbildung – Zum Lernen ist es nie zu spät (2007)
- Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2007)
- Bildung als treibende Kraft für Lissabon (2007)
- Gemeinsamer Fortschrittsbericht „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2004 / 2006 / 2008)

Dokumente des Rates der Europäischen Union

- Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele (2002)
- Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen (2004)
- Zwischenbericht zur allgemeinen und beruflichen Bildung (2004)
- Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates zur Qualitätssicherung (2004)

- Gemeinsamer Fortschrittsbericht „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2004)
- Fähigkeiten und Kompetenzen für die Lissabon-Strategie (2005)
- Bildung als treibende Kraft für Lissabon (2007)

Dokumente des Europäischen Rates

- Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabon, 23. und 24. März 2000)
- Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Santa Maria da Feira, 19 und 20. Juni 2000)
- Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Stockholm, 23. und 24. März 2001)
- Allgemeine und berufliche Bildung 2010 (2004)

Weitere Dokumente:

- Dokumente der UNESCO
- Dokumente der OECD

Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens

Kritik am lebenslangen Lernen als Konzept kommt vor allem aus dem Bereich der Erwachsenenbildung. So sieht Philipp Gonon in diesem Konzept vor allem Sozialzwang und kein Freizeitvergnügen mehr. Paul Baltès spricht vom permanent unfertigen Menschen, der nie genug gelernt hat. Vom Menschen, der nie altert und ewig jugendlich bleibt, wie es uns der Zeitgeist heute suggeriert. Tauch und Reichert prangern die widersprüchlichen Ziele der Politik des lebenslangen Lernens an: Einerseits die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und andererseits das Ziel der sozialen Integration, wobei das letztere meist auf der Strecke bleibt. Die ökonomische Zweckoptimierung der Arbeit als einziges Ziel des Konzeptes des lebenslangen Lernens kritisiert der Wiener Bildungswissenschaftler, Erich Ribolits. Wobei es sich durchwegs an bürgerlichen Gerechtigkeitsidealen orientiert: „Empowerment“ für Brüderlichkeit, „Chancengleichheit“ für Gleichheit und „Wettbewerb“ für Freiheit (alle Bürger in der EU haben die Freiheit zum Wettbewerb).

Institutionelles Engagement für lebenslanges Lernen

Das Konzept „recurrent education“ im Kontext der OECD: Ursprünglich lag das Hauptaugenmerk der OECD auf dem ökonomisch-administrativen und dem koordinierenden Aspekt. Die Ausrichtung auf den ökonomischen Aspekt resultierte aus der traditionellen politischen Ausrichtung der OECD: So sieht die OECD das Wohl der Menschen in Wechselbeziehung mit dem Wirtschaftswachstum. Der bildungspolitische Aspekt wurde mehr oder weniger ausgeklammert bzw. weniger beachtet. Jedoch im Laufe der Zeit wurde das Humankapital als ein bedeutender Faktor für das Wirtschaftswachstum erkannt.

Das Konzept „recurrent education“ im Kontext der OECD

Die OECD wurde 1961 gegründet. Das Leitprinzip der „recurrent education“ ist die Phasenhaftigkeit von Bildung oder Interval-Lernen. Zu individueller Entfaltung und zu gleichen Bil-

dungschancen kommt man durch intensivere Partizipation und Selbstbestimmung. Die Beziehung von Gesellschaft und Bildung spielt eine sehr wichtige Rolle in der recurrent education:

Die UNESCO-Empfehlung

Das Leitprinzip lautet: „Bildung für alle“. In der UNESCO-Empfehlung wird die humanistische Perspektive betont und diese findet ihre Grundlagen in den Erklärungen der Menschenrechte. Im Jahre 2000 wurde die Erreichung der sechs Weltbildungsziele auf der Weltkonferenz in Dakar beschlossen.

Der Europarat mit dem Konzept der „éducation permanente“

Ende der 1960er Jahre begann der Europarat sich mit dem Prozess, der als Éducation Permanente“ bekannt geworden ist, zu beschäftigen. Menschen sollten während ihres gesamten Lebens immer wieder lernen. Lernen in jeder Lebensphase, das formale und informelle Lernen sind die Hauptthemen dieses Konzeptes.

Lebenslanges Lernen und die europäischen Sprachen

Zahlen und Fakten zur Europäischen Union

- 490 Millionen Menschen
- 27 Mitgliedstaaten
- 23 offizielle Amtssprachen
- 90 Regionalsprachen mit
- 40 – 70 Millionen Sprechern

Für die europäische Mobilität sind daher die Sprachenkenntnisse eine überaus wichtige Schlüsselqualifikation. Allen Bürgern sollen die Vorteile des Fremdspracherwerbs zugute kommen. Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger für die Ausbildung, Beschäftigung, den kulturellen Austausch und die persönliche Entfaltung benötigt. Die Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an, soll angestrebt werden. Die Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt ist ein deklariertes Ziel im Konzept des lebenslangen Lernens.

Bildungsmotivation und lebenslanges Lernen

Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft ist Bildungsmotivation die Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen. Der immer rascher fortschreitende technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel erfordert immer mehr und neue Qualifikationen in allen Bereichen. Die Schule nimmt hierbei eine besonders wichtige Stellung ein, meist als die erste und wichtigste Institution für Bildungsmotivation und die Einstellung zu lebenslangem Lernen allgemein.

Vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen, dass Erfahrungen, die in der Schule gemacht werden wesentlich, ja sogar prägend sind für die spätere Einstellung zum Lernen. Wenn das Lernen großteils negative Assoziationen hervorruft, wird die Bereitschaft sich im späteren Leben auf Lernen einzulassen, gering sein. Die Wiener Bildungspsychologinnen Schober und Spiel stellten zehn Thesen auf zur Förderung von lebenslangem Lernen und zur Schaffung von Bildungsmotivation:

- Frühe Förderung und gezielte Stützung der positiven motivationalen Ausgangssituation: Die frühe Förderung und Etablierung einer positiven Lernbereitschaft, der konstruktive Umgang mit Misserfolgen. Aufgrund einiger Studien ist bewiesen, wie schwierig, Bildungsmotivation in späteren Jahren zu ändern ist.
- Die Interessen der Schüler(innen) mehr berücksichtigen.
- Andere Lernorte einbinden und die Schule als Lernort öffnen und positiver besetzen.
- Selbstgesteuertes Lernen, bei dem man lernt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, muss zentraler werden (mehr Lernkompetenzen fördern).
- Das Lernen in Gruppen und an Projekten muss an Bedeutung gewinnen.
- Stärkere Betonung der Kompetenzerweiterung als Ziel des Lernens.
- Motivationsförderlicheres Leistungsfeedback geben und annehmen lernen.
- Realisierung gleicher Bildungschancen für Mädchen und Buben.
- Mehr Berücksichtigung entwicklungsbedingter Bedürfnisse.
- Kompetenz zur Motivationsförderung muss größeren Raum in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Kommunikation zwischen Lehrkräften einnehmen.

Lehrkräfte schätzen ihre Möglichkeiten zur Förderung von Bildungsmotivation meist nicht hoch ein. Das sollte zur Folge haben, dass Lehrkräfte in ihren Lehrer(innen)-Kompetenzen gefördert werden sollten, damit sie dasselbe auch mit ihren Schüler(innen) tun können. Die Lernmotivation Erwachsener ist vielfältig: Gründe für Weiterbildungsmaßnahmen sind laut ÖIfB (Österreichisches Institut für Bildungsforschung) in erster Linie das persönliche Interesse, gefolgt von der beruflichen Notwendigkeit der Weiterbildung. War früher die Aufstiegsweiterbildung vorrangig, so ist es heute die Anpassungsbildung. Das stärkste Weiterbildungsinteresse bekunden die Erwerbstätigen der Altersgruppe der 20 bis 29jährigen. Altersgründe für Bildungsabstinenz (bis zu 35 %) rangieren in Österreich an erster Stelle. Es kann angenommen werden, dass sich dahinter eher Motivationsmangel versteckt. Zeitmangel und Kostengründe treffen auf deutlich weniger österreichische Erwerbstätige zu (ca. 17 Prozent).

Lebenslanges Lernen : Konzept und Modelle nach H.G. Schuetze

Schuetze geht dabei auf die bildungspolitische Diskussion in den 1970er Jahren zurück und bezieht sich auf den UNESCO-Bericht aus dem Jahr 1974: „Learning to be. The world of

education today and tomorrow.“ Die Veröffentlichung dieses Berichts erfolgte fast zeitgleich mit dem Erscheinen des OECD-Berichts „Recurrent education – A strategy for lifelong education.“ Fast zur selben Zeit mit dem Bildungskonzept des lebenslangen Lernens wurde das Wirtschaftskonzept vom „Human Capital“ entwickelt. Dieser Ansatz versprach erstmalig, dass Investitionen in Bildung und Ausbildung zumindest gleich große Renditen wie Kapitalinvestitionen erbringen könnten.

Die vier Modelle des „lifelong learning“ nach Schuetze:

1. Das *kulturell, non-utilitaristische Modell* mit der Devise „Lernen, um sich zu bilden“ ist nicht auf die unmittelbare Verwertbarkeit von Bildung ausgerichtet, sondern viel mehr auf die Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinschaft, die Erhöhung der Urteils- und Kritikfähigkeit, Bildung, um der Bildung selbst willen und auf Selbstverwirklichungsgründe. Dieses Modell sieht keine aktive Werbung um bildungsferne Gruppen vor, sondern überlässt die Initiative dem Einzelnen.

2. Das *liberale postmoderne Modell*

„Lernmöglichkeiten für alle, die lernen wollen und können“ lautet die Devise dieses Modells. Das heißt, alle, die die nötigen Mittel und Voraussetzungen dafür mitbringen, sollten entsprechende Lernmöglichkeiten vorfinden. Die Chancengleichheit ist das spezifische Thema dieses Modells. Mit Hilfe neuer technischer Entwicklungen sollte versucht werden, bestehende Bildungsbarrieren abzubauen. Ein erklärtes Ziel dieses Modells ist die politische Teilhabe.

3. Das *Humankapital-Modell*

Das tragende Thema dieses Modells ist das Lernen für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt. Es geht um Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Qualifikationen und damit verbunden mit der wirtschaftlichen Verwertung der (Bildungs-)Abschlüsse. Bildung dient vor allem wirtschaftlichen Interessen. Das spezifische Thema dieses Modells ist Bildung mit dem Zweck der wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Bildung dient vor allem wirtschaftlichen Interessen. Die Verantwortung für berufliche Weiterbildung, um seine Kenntnisse und Qualifikationen aufzufrischen, trägt der Einzelne selbst.

4. Das *sozialpolitisch – emanzipatorische Modell*

Mit dem zentralen Punkt: „Lernen für alle“. Der Schwerpunkt liegt auf egalitären Bildungs- und Lebenschancen. Die aktive Einbeziehung aller Bevölkerungsschichten, auch jener, die die Grundvoraussetzungen dafür nicht mitbringen, um sie Teil einer aktiven Lerngesellschaft werden zu lassen. Dieses sozial-utopische Konzept, das Bildung für alle propagiert, geht davon aus, dass alle; die Unterstützung und Förderung brauchen, diese auch bekommen und auch bereitwillig annehmen. Die Kritiker dieses Modells sehen in erster Linie den Anspruch „Lernen für alle“ als Sozialutopie. Das spezifische Thema dieses Konzepts ist Bildung mit dem Zweck der wirtschaftlichen Verwertbarkeit. Lifelong Learning dient ausschließlich oder primär der Weiterbildung für die Wirtschaft, die gut ausgebildete und anpassungsfähige

Arbeitskräfte benötigt, um international wettbewerbsfähig sein zu können. Im Gegensatz zu früher, als die Verantwortung für die berufliche Weiterbildung in erster Linie bei der Wirtschaft selbst lag, so hat heute der Einzelne selbst die Verantwortung für Weiterbildung. Der Einzelne hat ein Interesse daran, seine Kenntnisse und Fertigkeiten aufzufrischen oder zusätzliche Qualifikationen zu erwerben (vgl. Schütze 2005, S. 233) Bildung dient vor allem wirtschaftlichen Interessen, Schlagwörter wie Kapitalismus, Globalisierung der Märkte, Kommerzialisierung und Individualisierung der Bildung gehören zu diesem Modell.

Empirische Untersuchung / Les résultats de l'étude empirique

Mit Hilfe des empirischen Teils meiner Arbeit möchte ich zeigen, welche Gründe Französischlehrer(innen) veranlassen, sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung beeinflussen. Diese institutionellen Rahmenbedingungen, wie die Faktoren Zeit, Kosten, Freiwilligkeit und Anerkennung der Weiterbildung sind, meiner Meinung nach, wesentliche Faktoren, die das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen) steuern.. Überdies ist die grundlegende Einstellung, ob das Gelernte beruflich angewandt bzw. verwertet werden soll ausschlaggebend. Sehr wichtig in diesem Zusammenhang ist, ob die Französischlehrerin/ der Französischlehrer am Anfang ihrer/ seiner Karriere steht, oder nach vielen Dienstjahren schon mit einem Auge in Richtung Pension schießt. Ein Bildungshindernis ist vor allem Zeitmangel: diese Barriere trifft auf jede Altersgruppe zu, jedoch ganz besonders auf jene die der Doppelbelastung Beruf und Familie ausgesetzt sind. Weiters sind die selbst zu finanzierenden Weiterbildungskosten ein Grund für viele weiterbildungsabstinent zu bleiben. Laut Fessel - Studie haben 60 % der Erwerbstätigen in Österreich zur Finanzierung von Weiterbildung keine gefestigte Meinung. Rund ein Drittel wäre bereit die gesamten Kosten bzw. zumindest einen Teil selbst zu tragen. Hier wäre auch ein Einstellungswandel bei günstigen institutionellen Rahmenbedingungen möglich. Das Weiterbildungsinteresse sinkt nach dem 45. Lebensjahr kontinuierlich. Wobei aber dennoch die Bereiche Sprachen, EDV und Kunst weiterhin hoch im Kurs liegen bei den über 45jährigen.

Für meine empirische Untersuchung habe ich einen quantitativen Forschungsansatz mittels Fragebogen ausgewählt. Die Gründe, die Französischlehrer(innen) veranlassen sich weiterzubilden und die institutionellen Rahmenbedingungen wurden mittels einer standardisierten schriftlichen Befragung durchgeführt. Für die Stichprobe wurden aktive Französischlehrer(innen) an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und der Steiermark befragt. In diesem Fall handelt es sich um eine Zufallsstichprobe, der von mir befragten Französischlehrer(innen). Aus meinen Ergebnissen lassen sich Tendenzen ablesen, die für das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen) stehen

können. Aufgrund der geringen Anzahl der Befragten (26 Fragebögen) lassen sich aber keine gesicherten Rückschlüsse auf die gesamten Französischlehrer(innen) Österreichs ziehen.

Forschungsfrage und Hypothesen

Die forschungsleitende Frage lautet:

„Welche Gründe veranlassen Französischlehrer(innen) sich weiterzubilden und welche institutionellen Rahmenbedingungen beeinflussen die tatsächliche Inanspruchnahme der Weiterbildung?“

Die für diese Fragestellung entwickelten Hypothesen habe ich in drei Kategorien eingeteilt:

- Hypothesen zum non-utilitaristischen Modell,
- Hypothesen zum Humankapital-Modell und
- Hypothesen zu institutionellen Rahmenbedingungen

Diese drei Hypothesen-Blöcke wurden im Fragebogen operationalisiert, um zu untersuchen, welche Beweggründe für das Weiterbildungsverhalten ausschlaggebend sind und welche institutionellen Faktoren das Weiterbildungsverhalten der österreichischen Französischlehrer(innen) in Wien, Niederösterreich und der Steiermark beeinflussen. Somit kann gesagt werden, dass sich bei Französischlehrer(innen) ein Trend zur Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen im Alter abzeichnet.

Die Ergebnisse der Befragung

Es kann festgestellt werden, dass sich bei Französischlehrer(innen) ein Trend zur Weiterbildung aus Selbstverwirklichungsgründen im Alter abzeichnet. Die nahe liegende Annahme, dass die Motivation der Selbstverwirklichung durch Weiterbildung bei familiären Verpflichtungen in den Hintergrund tritt, wird in dieser Untersuchung bestätigt. Fast alle Befragten geben an, dass berufliche Weiterbildung für sie das Ziel des Erkenntnisgewinns, der Wissenserweiterung und der Teilhabe am kulturellen Leben hat. Die Motivation, durch Weiterbildung die eigene Urteil- und Kritikfähigkeit zu erhöhen, hängt eindeutig von der Anzahl der Dienstjahre der Befragten ab: Je mehr Dienstjahre, desto stärker das Streben nach Erhöhung der eigenen Kritik- und Urteilsfähigkeit durch Weiterbildung. Französischlehrer(innen) mit mehr als 10 Dienstjahren haben in der Frage, Bildung um der Bildung selbst willen, zwar eine in Summe der Aussagen ausgewogene, jedoch unterschiedlich ausgeprägte Position. Bei Französischlehrer(innen) mit Abschluss des Lehramtsstudiums in den 70iger Jahren ist das Interesse der persönlichen Weiterentwicklung durch Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen nicht mehr so wichtig. Bei Französischlehrer(innen) mit Abschluss des Lehramtsstu-

diums in den 90iger Jahren ist das Interesse der persönlichen Weiterentwicklung noch nicht besonders ausgeprägt. Der Schluss liegt nahe, dass Französischlehrer(innen) im Karrierealter (45 – 55 Jahre) verstärkt auf Persönlichkeitsbildung Wert legen, da bei Führungskräften soziale und persönliche Kompetenzen besonders gefragt sind. Sowohl die Gruppe mit weniger als 10 Dienstjahren, als auch die Gruppe mit mehr als 10 Dienstjahren ist größtenteils bereit, sich beruflich zu engagieren bzw. sich neu zu orientieren, um die Chancen am Arbeitsmarkt in Form von beruflichen Auf- oder Umstieg zu erhöhen. Allerdings ist in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit weniger als 10 Dienstjahren die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen noch stärker von der Motivation zur Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt geprägt, als in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 10 Dienstjahren. Bei 25 Prozent der befragten Lehrer(innen) trifft dies genau zu. Berufliche Weiterbildung wird in Summe sowohl in der Gruppe mit weniger als 10 Dienstjahren als auch in der Gruppe mit mehr als 10 Dienstjahren nahezu als gleich wichtig angesehen. Es liegt der Schluss nahe, dass Weiterbildung vorrangig der beruflichen Verwertbarkeit dient. Konkret heißt das, dass für Lehrer(innen) mit mehr Dienstjahren die berufliche Weiterbildung tendenziell noch wichtiger ist, als für Lehrer(innen) mit weniger Dienstjahren. 80 Prozent der befragten Französischlehrer (das sind vier von fünf Männern) sehen in der beruflichen Weiterbildung ein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Die restlichen 20 Prozent bestätigen die Hypothese immerhin noch teilweise. Bei den befragten Französischlehrerinnen hingegen betrachten nur 52 Prozent die berufliche Weiterbildung als ein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. 38 Prozent der Frauen bestätigen die Hypothese teilweise und immerhin 10 Prozent der Frauen sehen in der beruflichen Weiterbildung kein adäquates Mittel zur Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Die Anzahl der Französischlehrer ist zwar gering, doch bestätigt dieses Ergebnis, dass das traditionelle Rollenverständnis noch existiert. Der Großteil der Befragten nimmt berufliche Weiterbildung auch dann in Anspruch, wenn diese nicht bezahlt wird. Nur für 4 Prozent der Befragten kommt berufliche Weiterbildung nur dann in Frage, wenn diese bezahlt wird. Jedoch steigt die Bedeutung der Bezahlung mit der Anzahl der absolvierten Veranstaltungen. Immerhin trifft in der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr, die Feststellung, dass nur bezahlte Weiterbildungsveranstaltungen besucht werden, zu 40 Prozent teilweise zu. D. h. die Bezahlung ist zwar nicht entscheidend für das Weiterbildungsverhalten, bei den Lehrenden mit großem Interesse für Weiterbildung wird das Finanzielle jedoch verstärkt zum Thema. 50 Prozent der Französischlehrer(innen) ohne Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung im Jahr 2007 geben an, dass für sie die Aussage „berufliche Weiterbildung kommt für mich nur während der Arbeitszeit in Frage“ gänzlich bzw. teilweise zustimmt. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit 1 bis 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stimmt diese Aussage bei 41 Prozent der Befragten

gänzlich oder teilweise zu. In der Gruppe der Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stimmt diese Aussage nur mehr bei 40 Prozent der Befragten teilweise. Es liegt die Vermutung nahe, dass bei verstärktem Angebot von Weiterbildungsveranstaltungen in der Arbeitszeit auch jene Gruppe von Französischlehrer(innen), ohne Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, verstärkt zu Weiterbildung bewogen werden könnten. Die Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung hat keinen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Französischlehrer(innen). Es kann festgestellt werden, dass berufliche Weiterbildung von Französischlehrer(innen) auf freiwilliger Basis und nach individuellen Motiven in Anspruch genommen wird. Französischlehrer(innen) mit 1 bis 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr stellen die positive Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten im größten Ausmaß fest. Auf 88 Prozent trifft diese Feststellung gänzlich oder teilweise zu. Französischlehrer(innen) die keine Weiterbildungsveranstaltung besucht haben (immerhin waren es 15 Prozent der Befragten), empfinden eine geringe Wertschätzung der Weiterbildung durch ihre Vorgesetzten. 50 Prozent in dieser Gruppe sagen aus, dass Vorgesetzte die berufliche Weiterbildung nicht schätzen und fördern! Französischlehrer(innen) mit mehr als 5 besuchten Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr registrieren weniger positive Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten als jene Lehrer in der Gruppe mit 1 – 5 Veranstaltungen. Es liegt der Schluss nahe, dass sich engagierte Französischlehrer(innen) ob ihres Einsatzes noch mehr Anerkennung und Wertschätzung erwarten würden. Mit dem größeren Einsatz steigt auch die Erwartungshaltung (z.B. in beruflichen Aufstieg)

7.4 Anhang 4: Lebenslauf

Sabine Gruber

geboren am 11. September 1964 in Knittelfeld/ Steiermark

verheiratet

Kinder: Laurenz (geboren 1994), Antonia (geboren 2002), Lilli (geboren 2004)

Schulbildung

Sept. 1971 - Juni 1975	Volksschule in Zeltweg
Sept. 1975 - Juni 1979	Hauptschule in Zeltweg
Sept. 1979 - Juni 1980	Bundesbildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Judenburg
Sept. 1980 - Juni 1986	Bundeshandelsakademie Judenburg, Matura.

Au-pair-Aufenthalte

1983, 1984, 1985	jeweils zwei Monate in Frankreich
1986, 1987, 1988	jeweils drei Monate in Frankreich

Berufliche Erfahrung

März 1989 - Okt. 2008	Junior-Flugbegleiterin bei Austrian Airlines
Nov. 1996 - Feb. 2008	Chef de Cabine (Senior-Flugbegleiterin) bei Austrian Airlines

Studium

Lehramtsstudium Französisch / Philosophie, Pädagogik, Psychologie	
SS 1987 – SS 1993	Karl-Franzens-Universität Graz
WS 1993 – SS 2008	Universität Wien

Wien, im September 2008

7.5 Anhang 5: Abstract

Die Weiterbildungsmotivation der Französischlehrer(innen)

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Weiterbildungsmotivation von österreichischen Französischlehrer(innen) zu untersuchen. Mittels empirischer Studie wird untersucht, inwiefern dem Weiterbildungsverhalten der Französischlehrer(innen) kulturell, non-utilitaristische oder humankapitalistische Motive zu Grunde liegen und inwieweit institutionelle Rahmenbedingungen, wie die Faktoren Kosten, Zeit, Freiwilligkeit und Wertschätzung durch Vorgesetzte die Weiterbildungsbereitschaft der Französischlehrer(innen) beeinflussen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird der Versuch unternommen den Begriff des lebenslangen Lernens zu definieren und abzugrenzen, dabei wurde auf das Konzept des lebenslangen Lernens und seine historische Entwicklung zurückgegriffen. Das Konzept des lebenslangen Lernens und die vier Modelle nach H.G. Schuetze: kulturell, non-utilitaristisches Modell, liberales postmodernes Modell, Humankapital-Modell und sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell dienen als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Hypothesen. Einen besonders wichtigen Part nehmen dabei die Dokumente der Europäischen Kommission, des Rates der Europäischen Union und des Europäischen Rates als Basis dieser Arbeit ein. Die Europäische Kommission proklamiert lebenslanges Lernen als Strategie für das 21. Jahrhundert, um die Union mithilfe der Lissabon-Strategie bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Der Einfluss der internationalen Organisationen OECD und UNESCO spielt eine wegweisende Rolle im Konzept des lebenslangen Lernens. Kritik am Konzept kommt vor allem aus den Reihen der Erwachsenenbildung, die die Instrumentalisierung des Konzeptes anprangert.

Motivation ist der Schlüssel für lebenslanges Lernen und dabei wird den Lehrkräften eine wichtige Schlüsselrolle im Konzept des lebenslangen Lernens zugeschrieben, als Förderer von Lernmotivation.