

Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

**Bildung und Lernen von Erwachsenen in
Europa**

Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen
des SOKRATES - Programms

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/nuissl99_04.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Ekkehard Nussli (Hrsg.) (1999): Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa

Internationalität gewinnt für den Weiterbildungsbereich zunehmend an Bedeutung, doch ist ihr konkrete Mehrwert ("Added Value") für die erwachsenenpädagogische Praxis eine bislang schwer zu definierende Größe. Dieser Band präsentiert die Ergebnisse einer Evaluation von rund 100 internationalen Kooperationsprojekten, die im Rahmen des EU-Programmes SOKRATES gefördert wurden. Zahlreiche Beispiele zeigen die derzeit bestehenden Möglichkeiten und Grenzen europäischer Kooperation auf, schlußfolgernd werden Perspektiven für eine künftige europäische Weiterbildungspolitik entwickelt. Untersucht werden dabei u.a. die Aspekte: internationale Netzwerkarbeit, Nachhaltigkeit der Ergebnisse, Übertragbarkeit der Produkte, Möglichkeiten der Dissemination.

Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa

Evaluation der Aktion Erwachsenen- bildung im Rahmen des SOKRATES- Programms

Abschlußbericht des Projekts
"MOPED – Monitoring of Projects:
Evaluation as Dialogue"

Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

für die Expertengruppe:

Arne Carlsen, Paolo Federighi,
Joaquín García Carrasco, Ekkehard Nuisl,
Skevos Papaioannou, Naomi Sargant,
André Schläfli

unter Mitarbeit von Susanne Lattke

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Frankfurt am Main 1999

Mit Unterstützung der Europäischen Kommission
Programm SOKRATES, Aktion Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) – der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen, Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa : Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen des SOKRATES-Programms; Abschlußbericht des Projekts „MOPED“ – Monitoring of projects: Evaluation as dialogue“ / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt am Main. Ekkehard Nuissl (Hrsg.) für die Expertengruppe: Arne Carlsen ... Unter Mitarbeit von Susanne Lattke. – Frankfurt am Main : DIE, 1999
Engl. Ausg. u.d.T.: Adult education and learning in Europe
ISBN 3-933222-31-1

© 1999 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE, Frankfurt
Hansaallee 150, D-60320 Frankfurt am Main

Herausgeber: Ekkehard Nuissl
unter Mitarbeit von Susanne Lattke

Autoren:

Arne Carlsen, Danish National Institute for Educational Research, Kopenhagen
Paolo Federighi, Universität Florenz
Joaquín García Carrasco, Universität Salamanca
Ekkehard Nuissl, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE, Frankfurt am Main
Skevos Papaioannou, Universität Kreta
Naomi Sargent, National Institute of Adult Continuing Education (England und Wales), NIACE, Leicester
André Schläfli, Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung, SVEB, Zürich

Umschlag/Layout: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Druck: Druckerei Lokay, Reinheim 1999

Inhalt

Vorbemerkungen	5
Vorwort	9
I. Einleitung	11
II. Ergebnisse europäischer Kooperationsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen	21
a) Nachfrage	22
b) Angebot	26
c) Akkreditierung und Zertifizierung	32
d) Support	37
III. Evaluation und Analyse	45
a) Europäischer Mehrwert	46
b) Innovation	49
c) Vernetzung	54
d) Interkulturelle Kooperation	58
e) Dissemination	61
f) Übertragbarkeit	65
g) Nachhaltigkeit	70
h) Projektadministration	73
IV. Schlußfolgerungen	77
a) Wozu eine europäische Politik für Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen?	77
b) Prioritäten einer europäischen Politik der Erwachsenen- bildung	82
c) Empfehlungen für die Behandlung der Erwachsenen- bildungsdimension in europäischen Programmen	87
V. Anhang	91
a) Liste der von 1995 bis 1997 in der Aktion „Erwachsenenbil- dung“ des SOKRATES Programms durchgeführten Projekte	91
b) Fallstudien und 20-Zeiler	108
c) Die MOPED-Experten	130
Literatur	132

Vorbemerkungen

Mit den Maastrichter Verträgen eröffnete die Europäische Union Politikfelder, die zuvor einer Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft nur nachgeordnet waren. Die wichtigsten von ihnen sind Bildung und Kultur. Sie sind seitdem in wachsendem Maße Gegenstand einer europäischen Innenpolitik, ein Sachverhalt, der erst langsam in das jeweilige nationale Bewußtsein eindringt.

Europäische Innenpolitik in den Bereichen von Bildung und Kultur ist ein höchst komplexes Gebilde, das mit völlig verschiedenen kulturellen Traditionen, regionalen Besonderheiten, einer Vielzahl von Sprachen und gänzlich heterogenen Interessen zu tun hat. Damit nicht genug: Die Mittel der europäischen Innenpolitik sind begrenzt. Dies betrifft nicht einmal so sehr die quantitative Dimension des verfügbaren Geldes (obwohl es auch hier zutrifft), sondern vor allem die verfügbaren politischen Instrumentarien. Aus deutscher Sicht ist die europäische Innenpolitik noch wesentlich besser zu verstehen als etwa aus französischer oder spanischer Sicht: Wie die Bundesrepublik Deutschland ist die Europäische Union ein föderales Gebilde, in welchem die Zentrale – das Europa-Parlament in Straßburg und die Europäische Kommission in Brüssel – nur begrenzte Interventionsmöglichkeiten in nationalen Angelegenheiten hat. Entsprechend wird die europäische Innenpolitik auch hauptsächlich in „Programmen“ umgesetzt, welche befristet sind, mit Zustimmung der Mitgliedsstaaten gestaltet wurden und in gewisser Weise „subsidiär“ die bestehenden Strukturen in den nationalen Staaten antizipieren.

Die ersten größeren europäischen Programme im Bildungsbereich waren LEONARDO und SOKRATES. Sie wurden nach den Maastrichter Verträgen ausgehandelt und ausgearbeitet, im Jahre 1994 publiziert und 1995 in die Realität umgesetzt. Das Programm LEONARDO befaßt sich eher mit berufsbezogenen Aus- und Fortbildungsfragen, während das Programm SOKRATES Elemente wie Sprachenbildung, akademischer Austausch, Jugendbildung und Erwachsenenbildung umfaßt. Diese einzelnen Elemente des Programms, „Aktionen“ genannt, sind jeweils mit einem eigenen Budget und eigenen Vergabeverfahren ausgestattet. Manche dieser operationalisierten Verfahren sind und waren neu, vor allem aber waren sie neu in den Bereichen von Kultur und Bildung, für welche die europäische Innenpolitik nach den Maastrichter Verträgen Zuständigkeiten reklamierte.

Verbunden mit der Neuheit des Politikfeldes, der Neuheit von Verfahrensregeln und der Neuheit eines Programms in diesem Politikfeld war (und ist) verständlicherweise eine geringe Kenntnis über die Wirkungen des Pro-

gramms und seiner Aktionen. Fragen der Evaluation und der Wirkungsforschung hatten daher von Beginn an eine drängende Bedeutung. Mit Blick auf die Absicht, nach Abschluß der befristeten Dauer des Programms SOKRATES zum Jahr 1999/2000 ein entsprechendes Nachfolgeprogramm zu beginnen, erhöhte sich das Bedürfnis, genauere Kenntnisse über Probleme, Erfolge und Wirkungsweise des Programms zu erhalten. Innerhalb der Aktion „Erwachsenenbildung“ führte dies zu dem Beschluß, im Rahmen einer „Complementary Measure“ die Aktion bezogen auf ihre Ziele zu evaluieren. Mit dieser Evaluation wurde – gewissermaßen federführend – das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung im Jahre 1996 beauftragt. Das DIE berief eine internationale Expertengruppe, die im Verlauf der folgenden eineinhalb Jahre die Kriterien der Evaluation festlegte, arbeitsteilig Projekte innerhalb der Aktion evaluierte und in einem abschließenden Bericht an die Europäische Kommission die Ergebnisse dieser Evaluation sowie Empfehlungen für die Ausgestaltung eines künftigen Programms vorlegte. Der hier vorliegende Text ist dieser – für die Veröffentlichung gekürzte und bearbeitete – Endbericht des Evaluationsteams der Aktion „Erwachsenenbildung“ in SOKRATES. Der Name des Projekts war das Akronym „MOPED“, in voller Länge: „Monitoring of projects: evaluation as dialogue“ – Bewertung von Projekten: Evaluation als Dialog. In der Tat erwies sich die Evaluation durch eine interkulturell und multilingual zusammengesetzte Gruppe als ein in höchstem Maße auf Konsens und Dialog angewiesenes Verfahren, das jedoch – und dies stimmt für die künftige europäische Zusammenarbeit auch im Bereich von Bildung und Kultur optimistisch – zu einem innovativen und vorwärtsweisenden Ergebnis kam. Der hier auf Deutsch vorgelegte Evaluationsbericht ist im europäischen Kontext auch in den Sprachen Englisch und Französisch erhältlich.

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bestätigte der Auftrag, die europäische Aktion Erwachsenenbildung zu evaluieren, Ziele und Aufgaben des Instituts sowohl im internationalen Kontext als auch im Bereich von Evaluation und Entwicklung. Auch auf nationaler Ebene ist das DIE in vielfältiger Weise in evaluative Verfahren eingebunden und agiert als Evaluationsinstanz – etwa in der Evaluation von Bildungsinstitutionen oder Bildungssystemen. Die intensive Arbeit des Instituts auf europäischer Ebene im Kontext des europäischen Rings von Serviceeinrichtungen der Erwachsenenbildung (ERDI) und des europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) bedeutete eine große Kenntnis der evaluierten Projekte und der zu evaluierenden Aktion ebenso wie eine hohe Akzeptanz des Instituts in den evaluierenden interkulturellen und internationalen Zusammenhängen. Für das DIE ist es unabdingbar, internationale Zusammenarbeit zu verstärken, transparent zu machen und dort, wo es geht, zu verbessern und zu entwickeln. Die Arbeit des Projekts „MOPED“ und – wie zu hoffen ist –

die Rezeption des hier vorliegenden Evaluationsberichts tragen dazu bei, in dieser europäischen Perspektive weiterzuarbeiten.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung



EUROPÄISCHE KOMMISSION GENERALDIREKTION XXII
Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend
Direktion A – Aktion im Bildungsbereich, Durchführung von
Sokrates
Referat 4

Vorwort

Das SOKRATES-Programm läuft seit 1995. Innerhalb dieses Programms verfolgt die Aktion Erwachsenenbildung insbesondere das Ziel, die transnationale Kooperation zwischen Erwachsenenbildungsinstitutionen zu fördern und dadurch die Qualität der europäischen Erwachsenenbildung zu steigern.

Die allgemeine Erwachsenenbildung umfaßt eine Vielzahl möglicher Inhalte und unterschiedlicher Akteure. Gesundheits- und Umweltfragen gehören ebenso zu den Inhalten wie Themen der interkulturellen Bildung, Alphabetisierungsmaßnahmen oder die Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten für Erwachsene zu Universitäten. Die Anbieterinstitutionen unterscheiden sich dabei von Land zu Land beträchtlich. Sie können sowohl zum formalen wie zum non-formalen System gehören oder auch im informellen Sektor angesiedelt sein (Verbünde, Pair Education).

Diese Situation stellte eine wirkliche Herausforderung dar. Die Aktion Erwachsenenbildung mußte hier den bestmöglichen Weg finden, die europäische Dimension stärken und auf eine derart komplexe Realität Einfluß nehmen zu können. Wir haben uns dafür entschieden, die Aktion Erwachsenenbildung so offen wie möglich zu halten. Dadurch wollten wir einerseits von der Vielzahl der vorhandenen unterschiedlichen Erfahrungen, Systeme und Kulturen profitieren sowie andererseits die Möglichkeiten der Aktion möglichst vielen Interessenten zugänglich machen.

Die Aktion entwickelte sich rasch weiter dank der Unterstützung von seiten der Bildungsgemeinschaft und durch die engagierte Arbeit von Angela Vegliante, die die Aktion während der ersten Jahre innerhalb der Europäischen Kommission betreute.

1997 lagen die ersten Projektergebnisse vor. An diesem Punkt beschloß die Kommission, eine Evaluationsstudie zur Auswertung dieser Ergebnisse zu

fördern. Diese Studie wurde von einer Expertengruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, DIE, durchgeführt. Ziel der Evaluation war es, Indikatoren dafür zu finden, in welcher Form die Aktion mit Blick auf zukünftige Bedarfe am besten weiterzuführen sei. Mittlerweile ist diese Studie abgeschlossen. Ihre Ergebnisse werden über die Publikation dieses Buches hiermit allgemein verfügbar gemacht.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Entscheidung für einen breitgefächerten Ansatz in der Aktion Erwachsenenbildung richtig war. Gerade aus den heterogensten Partnerschaften (Universitäten, Verbände, Bibliotheken u.a.) und dem Zusammenbringen der verschiedenartigsten Erfahrungen haben sich die innovativsten Projekte entwickelt.

Wir hoffen, daß diese Evaluation nicht nur zu einem besseren Verständnis von aktuellen europäischen Tendenzen in der Erwachsenenbildung beitragen wird, sondern auch deutlich macht, welcher Nutzen aus den Erfahrungen und Ideen der Praktiker zu ziehen ist, wenn sie gesammelt, weiterentwickelt und in bildungspolitische Maßnahmen übersetzt werden, die auf regionaler, nationaler oder auch europäischer Ebene Anwendung finden können.

Die Ergebnisse dieser Studie sind eine Bestätigung dafür, daß lebenslanges Lernen in der Gesellschaft als eine Notwendigkeit zu begreifen ist und daß die Bedürfnisse der Lernenden an erster Stelle stehen müssen. Das bedeutet, daß Barrieren abgebaut werden müssen, um den Menschen ihr ganzes Leben hindurch Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten erschließen zu können.

Einige der europäischen Projekte fungierten in dieser Hinsicht als Experimentierstätten. Die von der Aktion geleistete Pionierarbeit und ihre erbrachten Ergebnisse wurden bei der Vorbereitung von SOKRATES II, der zweiten Phase des Programms, miteinbezogen. Entsprechend dem ständig wachsenden Stellenwert, den das Lernen im Erwachsenenalter in unserer Gesellschaft hat, wurde die dritte Aktion von SOKRATES II dem Erwachsenenlernen gewidmet (Erwachsenenbildung und andere Bildungswege). Die neue Aktion, GRUNDTVIG, wurde nach dem ‚Vater der Erwachsenenbildung‘ in den nordischen Ländern benannt: Nicolai F. S. Grundtvig, der im 19. Jahrhundert lebte, war der Überzeugung, daß das Lernen im Erwachsenenalter und das Entwickeln einer kritischen Einstellung eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, daß Individuen ihr volles Potential als Staatsbürger und als Menschen ausschöpfen können. Wir glauben, daß diese Botschaft noch heute relevant ist und daß sie ein Leitprinzip für künftige Bemühungen um die Weiterentwicklung der europäischen Erwachsenenbildungspolitik abgeben kann.

*Joachim Fronia
Referatsleiter*

I. Einleitung

In diesem Buch werden die Ergebnisse einer Evaluation von rund einhundert transnationalen Kooperationsprojekten vorgestellt, die zwischen 1995 und 1997 mit finanzieller Förderung durch die Europäische Union im Rahmen der Aktion „Erwachsenenbildung“ aus dem Programm SOKRATES – dem EU-Programm für den Bereich der allgemeinen Bildung – durchgeführt wurden.

Ziel der Evaluation war es, festzustellen, welchen Gesamteffekt die Aktion bis zu diesem Zeitpunkt hatte hervorbringen können. Im einzelnen wurde dabei untersucht, inwieweit die Projekte dazu beigetragen hatten, die Qualität von Erwachsenenbildung in Europa zu verbessern und die europäische Dimension in der Erwachsenenbildung zu stärken.

Damit konzentrierte sich die Evaluation direkt auf das übergeordnete Ziel der Aktion: „Promotion of the European Dimension in Adult Education“, Förderung der europäischen Dimension in der Erwachsenenbildung, lautete bezeichnenderweise die Überschrift, unter die die Aktion Erwachsenenbildung bei der offiziellen Bekanntgabe des im März 1995 von Europäischem Parlament und Rat verabschiedeten SOKRATES-Programms gestellt wurde (*Official Journal of the European Communities* No. L 87/19 vom 20.4.1995).

Seit den Maastrichter Verträgen, mit denen 1992 die Europäische Gemeinschaft eingerichtet wurde, ist Bildungspolitik zu einem immer wichtigeren Bereich europäischer Politik geworden. In den Verträgen beschlossen die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, ihre gemeinsamen politischen Aktivitäten auf dem Gebiet von Kultur und Bildung zu verstärken und sich noch intensiver Fragen und Aufgaben im Bereich von Wissen, Information und Erziehung zu widmen. Universitäten, Schulen, Unternehmen, Organisationen und Behörden waren – und sind – gleichermaßen aufgerufen, sich an der Umsetzung dieser Bildungspolitik auf europäischer Ebene zu beteiligen.

Dabei spielen naturgemäß diejenigen Bereiche eine besondere Rolle, die eng mit den ökonomischen und sozialen Veränderungsprozessen zusammenhängen. Dies sind in vorderster Linie die berufliche und die allgemeine Erwachsenenbildung, von denen alle Menschen im Laufe ihres Lebens erfaßt werden. Hieraus erwuchs zunehmend das Konzept eines lebensbegleitenden Lernens, innerhalb dessen Erwachsenenbildung (allgemeine und berufliche) eine zentrale Rolle spielt, nicht nur wegen ihrer qualitativen Bedeutung, sondern schon aufgrund ihres quantitativen Ausmaßes.

In den beiden Jahren nach Unterzeichnung der Maastrichter Verträge (1992-94) arbeiteten verschiedene Gremien auf europäischer Ebene an der Frage, wie die verstärkte Bedeutung von Bildungs- und Kulturpolitik angemessen umgesetzt werden könnte. Mit Beginn der griechischen EU-Präsidentschaft 1994 hatten die Pläne bereits konkrete Form angenommen. In diesem Jahr fand in Athen die erste europäische Weiterbildungskonferenz statt. An ihr beteiligten sich auch die Nichtregierungsorganisationen (NGOs). Weitere Konferenzen folgten in den nächsten Jahren in Dresden, Madrid, Florenz und Manchester.

Die Bedeutung von allgemeiner und beruflicher Bildung angesichts der stattfindenden Veränderungsprozesse in unserer Gesellschaft wurde dann 1995 im Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung *„Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“* besonders hervorgehoben. Mit diesem Weißbuch war für künftige bildungspolitische Debatten und Erwägungen in Europa ein Hauptbezugspunkt gegeben. In ihm wurden drei große Umwälzungsfaktoren benannt: die Herausbildung der Informationsgesellschaft, die wissenschaftlich-technische Zivilisation sowie die Globalisierung der Wirtschaft. Diese Umwälzungsprozesse bewirken tiefgreifende Veränderungen in ganz Europa, an deren Ende die Herausbildung einer völlig neuen Gesellschaftsform stehen kann. Dies bringt Risiken wie Chancen mit sich. Um ersteren erfolgreich begegnen und letztere nutzen zu können, sind allgemeine und berufliche Bildung in größerem Maße als je zuvor von entscheidender Bedeutung. Im Weißbuch wurden die wichtigsten Initiativen benannt, die es im bildungspolitischen Bereich in Gang zu setzen galt. Dazu gehörten:

- Förderung des Erwerbs neuer Kenntnisse,
- Annäherung von Schulen und Unternehmen aneinander,
- Bekämpfung von Ausgrenzung,
- Fördern des Erlernens von drei europäischen Sprachen,
- Gewährleistung einer Gleichbehandlung zwischen materiellen und bildungsspezifischen Investitionen.

Die Fähigkeiten und Kompetenzen, denen bei der Anpassung an ökonomische und soziale Entwicklung eine Schlüsselrolle zukommt und die es deshalb bei jedem einzelnen zu stärken gilt, beinhalteten:

- das Erfassen der Bedeutung von Dingen,
- Verstehensvermögen und Kreativität,
- Urteils- und Entscheidungsvermögen,
- Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen,
- ein breites und übertragbares Wissen,
- soziale Kompetenzen.

Nach entsprechenden Diskussionen und Planungen für eine Umsetzung

europäischer Bildungspolitik, insbesondere im Bereich der Weiterbildung, wurden 1995 zwei Gemeinschaftsprogramme gestartet, LEONARDO DA VINCI und SOKRATES. Beide sollten einen Beitrag leisten zum Erreichen der im Weißbuch benannten Ziele. Dabei umfaßte LEONARDO DA VINCI Aktivitäten und Projekte im Bereich der beruflichen, SOKRATES solche der allgemeinen Bildung.

Neben diesen allgemeinen Zielen wurde in diesen beiden Programmen zudem ein besonderes Gewicht auf die Stärkung der „europäischen Dimension“ im Bildungsbereich gelegt, welche durch eine entsprechende Sensibilisierung und Förderung des Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Europäischen Union erreicht werden sollte – dies alles unter uneingeschränkter Anerkennung der in den Mitgliedstaaten herrschenden sozialen und kulturellen Vielfalt und unter Wahrung ihres Reichtums an Traditionen. Angesichts der ständig wachsenden Internationalisierung in allen Lebensbereichen kommt diesem Punkt ein immer wichtigerer Stellenwert zu, nicht nur aus Gründen der Effizienz, sondern auch um die Gefahr einer kulturellen Gleichförmigkeit zu vermeiden.

Die im Rahmen des SOKRATES-Programms 1995 gestartete Aktion Erwachsenenbildung sollte zwei Kategorien von Projekten unterstützen: Projekte, die darauf abzielten, entweder

- A) das europäische Bewußtsein oder das Wissen über Europa zu befördern oder
- B) die Qualität der Erwachsenenbildung durch europäische Kooperation zu steigern.

Die der Aktion zugrundeliegende Philosophie ist ausführlich dargelegt im *SOKRATES Vademecum* sowie im *SOKRATES Leitfaden für Antragsteller*, in dem potentielle Antragsteller auch die notwendigen praktischen Informationen über die Förderungsbedingungen finden können. Beide Publikationen werden jährlich neu von der Europäischen Kommission herausgegeben. Im Laufe der Jahre wurden die SOKRATES-Richtlinien weiterentwickelt, so daß sich Änderungen hinsichtlich der Schwerpunkte wie auch hinsichtlich von Detailfragen ergaben. Von Anfang an jedoch ließen die Richtlinien stets eine große Bandbreite möglicher Projektinhalte oder -ergebnisse zu (dies wird auch aus den Kurzbeschreibungen der bewilligten Projekte in Anhang A deutlich). So konnten in den Jahren 1995 und 1996 gemäß den entsprechenden *Leitfäden für Antragsteller* Projekte der ersten Kategorie beispielsweise folgende Ziele verfolgen:

- Verbreitung von Kenntnissen über die Kulturen, Traditionen und Sprachen der anderen Partnerländer,
- Verbesserung der Kenntnisse der erwachsenen Lerner über politische, wirtschaftliche und administrative Aspekte der Europäischen Union.

Als mögliche Projektaktivitäten wurden beispielsweise angeführt:

- Seminare oder Sommeruniversitäten zur gemeinsamen Entwicklung von Produkten in einem europäischen Team,
- Entwicklung von Lehrmodulen zu politischen, ökonomischen und administrativen Fragen der Europäischen Union,
- Sensibilisierung für die europäische Dimension und Förderung des gegenseitigen Verständnisses über die Arbeit an verbindenden Themen wie z.B. Informationsgesellschaft, Medien, Umweltbildung, Kunst und Kultur, Wissenschaft und Technologie, lokale und regionale Identität.

Projekte der zweiten Kategorie wiederum, d.h. solche, die über den europäischen Austausch von Erfahrungen, Innovation und guter Praxis eine Qualitätssteigerung in der Erwachsenenbildung zu erreichen versuchten, konnten u.a. folgende Produkte und Ergebnisse anstreben:

- Verzeichnisse und Datenbanken,
- Handbücher/Leitfäden zu Schlüsselaspekten der Erwachsenenbildung: Finanzen, Organisation, Validierung, Assessment, Verbindungen zwischen Schul- und Erwachsenenbildung,
- Austausch und Begegnung von erwachsenen Lernenden zu europabezogenen Themen,
- Gegenüberstellung von Methoden und Entwicklung von Modulen für die Ausbildung von Ausbildern in der Erwachsenenbildung.

Jede Organisation oder Institution der Erwachsenenbildung, die ein derartiges Projekt durchführen möchte, kann einen Antrag auf einen SOKRATES-Zuschuß stellen, der im allgemeinen nach dem Prinzip der Kostenbeteiligung vergeben wird. Die Höchstförderungsdauer beträgt drei Jahre, doch sind Projekte mit einer solchen Laufzeit mittlerweile selten geworden. Die maximale Laufzeit beträgt in der Praxis nun eher zwei Jahre. Die Gewährung eines Zuschusses für das zweite (oder gegebenenfalls dritte) Jahr hängt von den im ersten (zweiten) Jahr erzielten Fortschritten des Projekts ab. In jedem Fall ist ein separater Antrag auf Verlängerung der Förderung erforderlich.

Hinsichtlich möglicher Projektinhalte, Arbeitsweisen oder Partnerinstitutionen läßt die SOKRATES-Aktion beträchtlichen Spielraum. Als unabdingbare Voraussetzung muß jedoch in jedem Projekt eine transnationale Partnerschaft zwischen Organisationen aus mindestens drei verschiedenen Ländern gegeben sein. Jeder der Partner muß dabei zudem eine aktive Rolle übernehmen. Die Koordinatorenfunktion im Projekt wird von der antragstellenden Institution übernommen.

Alle eingehenden Projektanträge werden einer zweifachen Begutachtung unterzogen, durch ein Team interner Gutachter wie durch unabhängige externe Experten.

Neben dem europäischen Charakter, den jedes Projekt aufweisen muß, entscheidet eine Reihe zusätzlicher Kriterien darüber, welche Anträge er-

folgreich sein werden. So wurden im Evaluationszeitraum vorrangig Projekte berücksichtigt, die

- innovativ und für einen Erfahrungstransfer geeignet waren,
- die Entwicklung ‚konkreter Produkte‘ wie z.B. Fortbildungsmodule, Leitfäden etc. anstrebten,
- einen hohen Multiplikatoreffekt hinsichtlich Disseminationsmöglichkeiten aufwiesen,
- innerhalb eines angemessenen Zeitraums abgeschlossen werden konnten,
- Evaluationsmaßnahmen beinhalteten,
- die Beteiligung verschiedener Arten von Organisationen vorsahen oder ein breites Spektrum von Zielgruppen ansprachen.

Das SOKRATES-Programm als Ganzes sowie die Aktion Erwachsenenbildung als eine seiner Komponenten waren beide als dynamisches Rahmenwerk für die Förderung und Unterstützung innovativer Aktivitäten im Bildungsbereich konzipiert worden. Daß das Programm auf einen Zeitraum von fünf Jahren angelegt war, bedeutete nicht, daß es im Laufe des Umsetzungsprozesses nicht Änderungen und Verbesserungen erfuhr. In späteren Ausgaben des *Vademecums* und des *Leitfadens* wurden gegenüber dem Stand von 1995 entsprechende Modifizierungen für die folgenden Antrags- und Auswahlrunden von Projekten vorgenommen. Insbesondere die zweite Kategorie von Projekten wurde ausführlicher erläutert und setzt nun neue Schwerpunkte bei Schlüsselfragen der Entwicklung europäischer Erwachsenenbildung (Förderung und Berücksichtigung des individuellen Bedarfs, Verbesserung in der Bereitstellung von Angeboten zur Erwachsenenbildung, Entwicklung von Beratungsdiensten für erwachsene Lernende und für Anbieter, Förderung von flexiblen Systemen der Anerkennung und Zertifizierung).

In diesem Zusammenhang stand auch das Evaluationsprojekt, dessen Ergebnisse hier im einzelnen präsentiert werden sollen. Das Projekt selbst bildete einen Teil des SOKRATES-Programms. Anfang 1997 wurde es von der Europäischen Kommission als ‚ergänzende Maßnahme‘ bewilligt und wurde in den folgenden zwölf Monaten von einem Expertenteam durchgeführt. Seine Hauptaufgabe bestand darin, der Kommission auf der Basis einer wissenschaftlich durchgeführten Evaluation einen Bericht über die bisherige Entwicklung der Aktion Erwachsenenbildung zu geben sowie Empfehlungen hinsichtlich ihres weiteren Fortgangs auszusprechen. Der Evaluierungszeitraum erstreckte sich bis Ende 1997. Bis zu diesem Zeitpunkt waren insgesamt 101 Projekte von der Europäischen Kommission bewilligt und gefördert worden. Eine vollständige Liste dieser Projekte ist in Anhang A zu finden. Etwa siebzig davon wurden einer gründlichen Analyse durch die Experten unterzogen. Die restlichen Projekte wurden erst

im Laufe des Jahres 1997 bewilligt oder begonnen und konnten daher für die Evaluation nur in globaler Weise herangezogen werden. Es war ganz entschieden nicht Zweck der Evaluation, über Erfolg oder Mißerfolg einzelner Projekte zu urteilen. Im Blickpunkt stand ausschließlich die Wirkung und Effizienz der Aktion als Ganzes hinsichtlich der wichtigsten zu erreichenden europäischen Ziele.

Angesichts des übergeordneten Rahmens war es nur natürlich, daß die ‚europäische Dimension‘ auch in der Evaluation selbst zum Tragen kommen mußte. Das internationale Expertenteam war entsprechend zusammengesetzt. Alle Experten waren bereits intensiv auf europäischer Ebene aktiv gewesen und waren mit Fragen internationaler Kooperation und Vernetzung wohl vertraut. Arne Carlsen, Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl und Skevos Papaioannou waren in ihrer jeweiligen Eigenschaft als Direktor der *Nordic Folk Academy*, Präsident der *European Association for the Education of Adults* (EAEA), Präsident des *European Consortium of Research and Development Institutes for Adult Education* (ERDI) und Experte der *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) stark in die Aktivitäten diverser europäischer Netzwerke involviert. Naomi Sargant (*National Institute of Adult Continuing Education – NIACE*) und Joaquín García Carrasco (*Universität Salamanca*) kamen von bedeutenden nationalen Organisationen, die auch auf internationaler Ebene aktiv sind. André Schläfli brachte als Präsident der *Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung* in das Evaluationsvorhaben eine zusätzliche europäische, doch außerhalb der Europäischen Union verortete Sichtweise ein. Alle sieben Experten trugen durch ihre individuell erarbeiteten Evaluationsergebnisse und ihre aktive Beteiligung an den Diskussionen zu diesem Abschlußbericht beträchtlich bei. Schriftliche Beiträge zu einzelnen Kapiteln wurden verfaßt von: Naomi Sargant (II a, III a-b), Arne Carlsen (II b) sowie André Schläfli (II c, III c-e). Die anderen Teile stammen von Ekkehard Nuissl, der auch die Gesamtedaktion des Berichts übernahm. Weitere Informationen zu den Experten sind in Anhang C zu finden.

Der für die Evaluation gewählte Ansatz basierte auf den Prinzipien des Dialogs und Diskurses. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, daß die nach Ländern oder institutionellem Hintergrund differierenden Sichtweisen und Konzepte alle angemessen berücksichtigt wurden. Der Titel des Projekts war in dieser Hinsicht Programm: *MOPED – Monitoring of Projects. Evaluation as Dialogue*. Da die Experten aus sieben verschiedenen Ländern kamen, war es zunächst erforderlich, das gegebene breite Spektrum unterschiedlicher Ansätze und oft auch voneinander abweichender Konzepte zu einem kohärenten Ganzen zu formen, das allen Seiten Genüge tat. Dies wurde in einer Reihe von Arbeitstreffen und Diskussionen erreicht.

In enger Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission vereinbarten die Experten einen Satz von Kriterien, die bei der Evaluation Anwendung finden sollten. Im einzelnen waren dies: *Europäischer Mehrwert, Innovation, Kooperation und Vernetzung, Partnerschaft, Übertragbarkeit, Nachhaltigkeit, Dissemination* sowie *Projektorganisation*. Zum einen sind diese Kriterien eng verknüpft mit den Zielen und Vorgaben des SOKRATES-Programms, aus dessen Richtlinien sie im wesentlichen abgeleitet wurden. Darüber hinaus betreffen sie jedoch auch Aspekte, die sich im Verlauf der Evaluation selbst als wichtig erwiesen (z.B. Projektmanagement).

Die Projektunterlagen und -dokumente bildeten die Materialgrundlage für die Analyse. Zusätzlich wurden Interviews mit den Koordinatoren und Partnern einzelner Projekte durchgeführt. Fallstudien und Kurzbeschreibungen – die sogenannten 20-Zeiler – wurden für interessante Projekte angefertigt und gaben weiteres Material für die Analyse ab. Zwei dieser Fallstudien sowie ein 20-Zeiler sind in Anhang B abgedruckt, um eine Vorstellung von der angewandten Methodik zu vermitteln. Dieser Teil der Forschungs- und Dokumentationsarbeit wurde von den Experten in Einzelarbeit ausgeführt. In regelmäßigen Abständen fanden des weiteren Gruppentreffen statt, auf denen die Informationen und Ergebnisse ausgetauscht sowie Vorgehensweisen und Arbeitsprinzipien diskutiert und vereinbart wurden. Das Grundprinzip des Projekts – Evaluation als Dialog – wurde so realisiert.

Mit den Fallstudien sollte das Spektrum der beteiligten Länder und unterschiedlichen Projekte möglichst umfassend abgedeckt werden. Den Studien lagen bereits dieselben Analyse Kriterien zugrunde, die dann später für die Gesamtevaluation der Aktion verwendet wurden. Listen der angefertigten Fallstudien und 20-Zeiler sind ebenfalls in Anhang B zu finden.

Waren die Ergebnisse der Evaluation in vieler Hinsicht ermutigend, so waren auf einigen Gebieten auch Defizite festzustellen. Als die problematischsten Aspekte erwiesen sich *Dissemination* und *Nachhaltigkeit*. Die meisten der evaluierten Projekte hatten im Lauf ihrer Arbeit Produkte entwickelt, die sich häufig – unbeschadet ihrer hervorragenden Qualität – nach Ende des Projekts als nicht überlebensfähig erwiesen. Die Lösung von Finanzierungsproblemen und die Schaffung adäquater Disseminationsstrukturen bilden in diesem Bereich die beiden größten Herausforderungen für die Zukunft. *Europäischer Mehrwert* ist eine Formel für das übergeordnete Ziel der Aktion, die Stärkung der europäischen Dimension in der Erwachsenenbildung. Dies ist ein weitgefaßtes Konzept, dessen konkrete Umsetzungen und Erscheinungsformen in den einzelnen Projekten sich als äußerst vielfältig präsentierten. Allgemein kann festgestellt werden, daß die erfolgreichsten Varianten von Europäischem Mehrwert diejenigen waren, die die Formen von transnationaler Kooperation und wechselseitigem Austausch annahmen. Angesichts der geltenden Bestimmung, die eine Part-

nerschaft zwischen mindestens drei Ländern zur Förderungsvoraussetzung macht, ist es sicher nicht überraschend, daß die SOKRATES-Projekte eine beeindruckende Zahl an *Netzwerken* hervorbrachten. Als besonders effektiv scheinen sich hier Netzwerke von Institutionen zu erweisen, die in ihren jeweiligen nationalen Kontexten eine eigenständige Rolle für die Erwachsenenbildung spielen. Insbesondere waren Netzwerke beim Aufbau von Supportstrukturen, z.B. Datenbanken, erfolgreich. Die auftretenden Schwierigkeiten hingen zumeist mit einem Mangel an Koordination und zentraler Organisation zusammen. Das Konzept von *Innovation* hat sich als unsicherer Boden erwiesen. Ein solches Konzept läßt sich kaum als absolute Größe bewerten, sondern verlangt nach stark differenzierten Sichtweisen. Die *Übertragbarkeit* von Produkten bildete eine weitere Priorität für das SOKRATES-Programm. Die Evaluation hat gezeigt, daß erfolgreicher Transfer in fast allen Fällen eine vorherige Anpassung und Modifizierung des Produkts voraussetzt, um Probleme zu verhindern, die andernfalls aufgrund von Sprachbarrieren oder unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten auftreten.

In *Kapitel III, Evaluation und Analyse* werden die Evaluationsergebnisse anhand der genannten Kriterien unter Anführung zahlreicher konkreter Beispiele ausführlich dargestellt. Zuvor wird die Aktion Erwachsenenbildung jedoch noch aus einer weiteren Perspektive präsentiert: In *Kapitel II, Ergebnisse europäischer Kooperationsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen* werden die wichtigsten Leistungen der Aktion und ihrer Projekte in den vier Bereichen *Nachfrage, Angebot, Support* sowie *Akkreditierung und Zertifizierung* vorgestellt und gewürdigt. Mit diesen Kategorien, die derzeit auf nationaler wie europäischer Ebene im Weiterbildungsbereich weithin diskutiert werden, wird der Bezug zu einem analytischen Marketingansatz hergestellt. In Kapitel II sollen nicht Probleme und mögliche Lösungen auf analytischem Wege definiert, sondern es soll eine Bewertung der vorliegenden bzw. der zu erwartenden Ergebnisse vorgenommen werden.

Die Nummern, mit denen die Projekte im Text versehen sind, beziehen sich alle auf die vollständige Liste aller evaluierten Projekte in Anhang A. Dort wird auch für jedes Projekt eine kurze Beschreibung, einschließlich der angestrebten Ergebnisse, gegeben.

An dieser Stelle sollte ausdrücklich auf die hervorragende Gesamtleistung hingewiesen werden, die die Aktion Erwachsenenbildung in ihren ersten Jahren erbringen konnte, wie durch die Evaluation der Projekte deutlich wurde. In der Tat erwiesen sich die Projekte in vieler Hinsicht als eine wahre Goldgrube für Innovation und gute Praxis. Ausgezeichnete Ergebnisse wurden vor allem bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden sowie bei der Stärkung europäischer Kooperation und Vernetzung und

beim Ausbau von Ideen- und Erfahrungsaustausch erzielt. Wichtige Beiträge wurden zudem geleistet zur Erhöhung der Sensibilität für Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft wie Umweltfragen, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit.

Mit Blick auf künftige Aktivitäten wird es ebenfalls interessant sein, auch die Defizite zur Kenntnis zu nehmen, die durch die Evaluation zu Tage traten. Themen, zu denen eine höhere Anzahl an Projekten wünschenswert gewesen wäre, finden sich vor allem in den Bereichen *Support* und *Akkreditierung/Zertifizierung*. Besonders auffällig ist hier das Fehlen ausreichender Forschungs- und Evaluationsmaßnahmen im Erwachsenenbildungsbereich. Relativ wenige Projekte auch beschäftigten sich mit lernerorientierten Ansätzen, einschließlich Aktivitäten zur Förderung von Nachfrage und Motivation. All diesen Aspekten sollte eine künftige Bildungspolitik verstärkte Aufmerksamkeit widmen.

Diese und andere *Schlußfolgerungen*, die sich aus der Analyse und Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung ergaben, werden in *Kapitel IV* formuliert und diskutiert. Die genannten Schlußfolgerungen sind dabei nicht einfach als Handlungsempfehlungen zu verstehen, sondern wollen einen Beitrag zur Diskussion über sinnvolle Schwerpunktsetzungen und Perspektiven in der europäischen Erwachsenenbildung leisten. Sie umfassen sowohl Empfehlungen allgemeinerer Art wie solche, die auf politische und praktische Aspekte bei der Umsetzung europäischer Programme zur Erwachsenenbildung abzielen. Was nach wie vor auf einer generellen politischen Ebene vordringlich ist, ist die Schaffung eines neuen Verständnisses von Lernen im Erwachsenenalter, eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Bildung und Lernen für die Gesellschaft wie für den einzelnen. Bildung ist dabei nicht lediglich als Mittel zu sehen, um mit technologischem oder wirtschaftlichem Wandel Schritt zu halten, sondern als eine notwendige Voraussetzung, um gesellschaftliche Veränderungen kritisch reflektieren und ihren negativen Aspekten vorbeugen zu können.

Ein differenziertes System von Erwachsenenlernen muß daher aufgebaut werden, welches sich in das umfassendere System von lebenslangem Lernen einfügt, enge Verbindungen zu anderen Bildungssektoren (Schule, Hochschule) aufweist und Brücken zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung schlägt. Es steht zu hoffen, daß die Trennung dieser beiden Bereiche, wie sie sich auch in der Programmstruktur der Europäischen Kommission wiederfindet (LEONARDO DA VINCI und SOKRATES für berufliche bzw. für allgemeine Bildung, wobei unter SOKRATES u.a. noch die Aktionen COMENIUS für Schulbildung und ERASMUS für den Hochschulbereich laufen), in Zukunft verstärkt durch bereichsübergreifende Kooperationen und Aktivitäten ersetzt wird.

Das Evaluationsprojekt *MOPED – Monitoring of Projects. Evaluation as Dialogue* wurde etwa zur Halbzeit des von 1995 bis 1999 laufenden SOKRATES-Programms durchgeführt. Von daher hatte die Evaluation einen klaren formativen Charakter und sollte vor allem nützliche Einsichten und Anregungen für die zweite Hälfte von SOKRATES vermitteln. Es zeigte sich jedoch, daß auch zum jetzigen Zeitpunkt, da sich die Aktion Erwachsenenbildung langsam ihrem Ende nähert, die Ergebnisse und die daraus erwachsenden Schlußfolgerungen der Evaluation von nicht geringerem Interesse sind als in den Jahren, in denen sie zuerst formuliert wurden. Im nächsten Jahrtausend werden neue europäische Aktionen im Bildungsbe- reich gestartet werden. Auch für ihre Gestaltung sind die hier präsentierten Evaluationsergebnisse relevant, indem sie Hinweise und Informationen liefern sowohl über erfolgreiche Praxis in der Vergangenheit wie auch über bestehenden Bedarfe und Defizite, denen die Aufmerksamkeit von Bil- dungspolitik in den folgenden Jahren gelten muß. Eine wirkungsvolle eu- ropäische Erwachsenenbildungspolitik ist mehr als je vonnöten. Der hier vorliegende Bericht soll einen Beitrag zur Unterstützung der Gestaltung und Umsetzung einer solchen Politik leisten.

II. Ergebnisse europäischer Kooperationsprojekte im Bereich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen

Bei der Evaluation und Analyse der zwischen 1995 und 1997 laufenden SOKRATES-Projekte trat eine Vielzahl innovativer Ansätze in den unterschiedlichsten Gebieten der Erwachsenenbildung zu Tage. Bevor wir uns den analytischen Kriterien und den Ergebnissen der Analyse im nächsten Kapitel im Detail widmen, wollen wir in diesem Kapitel zunächst einen Einblick in das beeindruckende Spektrum an Aktivitäten geben, die im Rahmen des SOKRATES-Programms entwickelt und durchgeführt wurden. Auf diese Weise werden Leser und Leserinnen sich leichter einen Eindruck vom „Material“ der Analyse verschaffen und die Ergebnisse der Evaluation anschließend besser einschätzen können. Soweit nicht anders angegeben, stammen die Zitate in diesem wie auch dem folgenden Kapitel aus den jeweiligen Projekt-Fallstudien.

In diesem Kapitel geht es darum, die Ergebnisse der Projekte entsprechend den produktorientierten Kategorien *Nachfrage*, *Angebot*, *Support* und *Akkreditierung* darzustellen. Die Projekte haben in vielfacher Weise dazu beigetragen, Entwicklungen in diesen einzelnen Feldern der Erwachsenenbildung zu initiieren oder voranzutreiben, über neue transnationale Kooperationen Impulse zu geben und Investitionen anzuregen. Schon die Zahl der Projekte und der an ihnen beteiligten Institutionen und Personen belegt, daß die europäische Erwachsenenbildung nicht nur ein quantitativ und qualitativ breites Feld ist, sondern auch eine große Dynamik entfalten kann.

Die Ergebnisse des Projektes machen deutlich, daß transnationale Zusammenarbeit auch auf nationaler Ebene die Arbeit beflügeln und verbessern kann. Hier wird ein Stück realen europäischen Bewußtseins geschaffen: das Bewußtsein darum, daß die europäische Zusammenarbeit einen Wert für die bisherige eigene Arbeit hat. Auch der Austausch „guter Praxis“ zeigt, wie sehr voneinander profitiert werden kann: Aus der guten Praxis der Erwachsenenbildung in anderen Staaten lernen nationale Verantwortliche auch dann, wenn sie diese – aus unterschiedlichen Gründen – nicht unmittelbar übernehmen.

Bei der Darstellung der Projektergebnisse konzentrieren wir uns hier auf diejenigen Projekte, von denen wir meinen, daß sie in dem jeweiligen Feld (*Nachfrage*, *Angebot*, *Support*, *Akkreditierung*) eine besonders auffällige und wichtige Rolle gespielt haben. Dies mag in den Bereichen von Ange-

bot und Support zu Ungerechtigkeiten führen, da gerade dort sehr viele Projekte angesiedelt waren, die gute Ergebnisse erzielt haben. Uns kam es jedoch vor allem auf den exemplarischen Nachweis guter Praxis und guter Projektergebnisse an, um beispielhaft zu verdeutlichen, wohin die europäische Erwachsenenbildung sich entwickelt, sich entwickeln kann und sich entwickeln sollte.

a) Nachfrage

Bislang hat sich das Weiterbildungsangebot für Erwachsene nicht primär nach der bestehenden Nachfrage gerichtet. Vielmehr wurde es den Lernenden zumeist zu Bedingungen (Zeit, Ort, Zertifizierung) offeriert, die von den Anbietern festgesetzt wurden. Bildungsinstitutionen besaßen bezüglich des Angebots ein Monopol, das durch ihre Kontrolle über die jeweiligen Zugangsvoraussetzungen und Finanzierungsbedingungen noch verstärkt wurde, in vielen Fällen auch durch die Ausübung professioneller Kontrolle über geltende Standards und den Arbeitsmarkt. Solange die nachschulische Bildung das Vorrecht einer kleinen, jungen Elite war, mag dies berechtigt gewesen sein. Jetzt, da wir uns in Richtung eines lebenslangen Lernens bewegen und immer mehr Leute über die gesamte Spanne ihres Lebens hinweg in Bildungsmaßnahmen eintreten oder solche absolvieren, ist dies nicht mehr akzeptabel – schon deshalb nicht, weil der Staat, die Individuen und ihre Familien ebenso wie die Arbeitgeber zunehmend einen Teil der finanziellen Verantwortung für Weiterbildung übernehmen.

In den meisten Fällen geschieht die Weiterbildung Erwachsener in Teilzeit. Oft wird sie von den Erwachsenen selbst bezahlt, die auch zunehmend selbst bestimmen, wann, wo und wie sie lernen wollen. Gerade durch dieses Ansteigen der individuell getroffenen Entscheidungen und auch durch neue Möglichkeiten, wie sie insbesondere durch die neuen Technologien bereitgestellt werden, sehen sich Anbieter gezwungen, die Art der Nachfrage intensiv zu berücksichtigen. Bekanntlich ist es jedoch äußerst schwierig, Nachfrage zu erforschen oder vorherzusagen, selbst wenn Marktforschung und Bedarfsanalyse ihre Trefferquote immer weiter verbessern. Die typische in der Wirtschaft geltende Annahme, daß die Nachfrage das Angebot schafft, funktioniert im Bildungsbereich nicht. Hier gibt es bei weitem keinen perfekten Markt. Gerade diejenigen, deren Bildungsbedarf am größten ist, stehen vor Zugangsbarrieren, die durch eingeschränkte Kenntnisse und eingeschränkte finanzielle Möglichkeiten bedingt sind.

Es gibt bedeutende Bereiche, in denen zunächst ein entsprechendes Angebot bereitgestellt werden muß, bevor die Menschen zur Ausübung individueller Nachfrage ermuntert werden können. Wer bereits gute Fortbildung

gen durchlaufen und gute Bildungserfahrungen gemacht hat, ist dabei eher in der Lage zu erkennen, was er oder sie will, und wird dies entsprechend nachfragen können. Im Gegensatz dazu wissen viele der Bildungsbenachteiligten oder von gesellschaftlichem Ausschluß Bedrohten noch nicht, was sie wollen könnten – oder ob dies überhaupt erhältlich ist. Diese Unterscheidung zwischen latenter Nachfrage und latenten Bedürfnissen, die es zu ermutigen gilt, und offener, aktiver Nachfrage, die leichter wahrzunehmen und zu ermuntern ist, wird für Erwachsenenbildner wie Bildungspolitikern immer entscheidender.

Nachfrage wird durch ein Bündel unterschiedlicher (sozialer, wirtschaftlicher, bildungsbezogener, persönlicher) Faktoren er- oder entmutigt. Durch Forschungen wurde beispielsweise nachgewiesen, daß Menschen weniger berufliche Fortbildung betreiben, wenn sie nicht absehen können, daß sich daraus auch eine entsprechende Arbeit ergibt. Forschungen haben auch ergeben, daß Probleme bei der Ausübung individueller Nachfrage hauptsächlich zu tun haben mit:

- Zeitmangel,
- räumlicher Entfernung der Bildungsinstitutionen,
- Geldmangel,
- Diskrepanz zwischen persönlichen Interessen und vorhandenem Angebot,
- Schwierigkeiten, die viele Leute empfinden, wenn sie sich schriftlich ausdrücken sollen,
- Mangel an Information und Beratung.

In diesem Abschnitt werden wir nicht den Stellenwert dieser Makrofaktoren untersuchen; auch ist im Rahmen der SOKRATES-Aktion Erwachsenenbildung keine eigene Untersuchung zur Nachfrage durchgeführt worden. Vielmehr haben wir Überlegungen angestellt zur Entwicklung der individuellen Nachfrage und zu Aktionen, mit denen diese ermutigt werden kann. Voraussetzung dafür ist die Entfaltung persönlicher Initiative und Verantwortung auf seiten der erwachsenen Lernenden, die entscheiden müssen, welche Bildungswege ihren individuellen Bedürfnissen am besten entsprechen. Eine weitere Voraussetzung ist eine entsprechende Flexibilisierung des Angebots, wovon dann im nächsten Abschnitt die Rede sein wird.

Die Schlüsselkomponenten dabei sind neben Sensibilisierung und Motivationsförderung insbesondere die Bereitstellung von Information und Beratung, durch die sich der Verlauf einer Weiterbildung – einschließlich der Gelegenheit zur Selbsteinschätzung – klar darstellt und die auch Optionen für informelles und selbstgesteuertes Lernen aufzeigen. Entsprechend sind auch Aktionen erforderlich, mit denen die Zugangsbarrieren abgebaut werden, die mit finanziellen Aspekten, Qualifikationsanforderungen oder

zeitlicher und räumlicher Flexibilität zusammenhängen. Besondere Priorität müssen dabei Bemühungen erhalten, die Gruppe der Bildungsbenachteiligten und von gesellschaftlichem Ausschluß Bedrohten zu erreichen und ihre Teilnahme zu erhöhen. Dies betrifft z.B. Gastarbeiter, ethnische Minderheiten, ländliche Bevölkerung oder Menschen mit speziellen Bedürfnissen.

Das Projekt *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59), das auf einer erfolgreichen britischen Initiative aufbaute, ging von der Überzeugung aus, daß unter den Erwachsenen die Nachfrage nach und die Teilnahme an Bildung zu niedrig ist und daß es möglich sein müßte, Motivation und Nachfrage auf nationaler Ebene durch verbesserte Information, Beratung und Support zu erhöhen. Hierzu wurde auf die Massenmedien sowie eine Vielzahl anderer Kommunikationstechniken zurückgegriffen: Fernseh- und Radioprogramme, Helplines, Ausstellungen, Zeitungsartikel, Sitzungen und Seminare, Lobbyarbeit bei Politikern sowie nationale oder regionale Lernpreise.

In dieser Kampagne werden Anbieter, lokale und nationale Agenturen und Rundfunkveranstalter in einem Rahmennetzwerk für landesweite Werbung und Aktionen zusammengebracht, unter dessen „Dach“ dann die Arbeit lokaler und regionaler Gruppen erleichtert wird und zusätzliche Durchschlagskraft gewinnt. Auf diese Weise wird ein weitgefaßtes Spektrum von Aktivitäten ermöglicht, mit denen individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprochen werden kann. Ziel des Projektes war es, ein übertragbares Konzept für ein solches Rahmennetzwerk zu entwickeln, um Adaptationen zu ermöglichen und anzuregen. Des weiteren sollte „der Austausch von Erfahrungen, Innovation und guter Praxis befördert ... und eine Art Motivationsstrategie in jedem Partnerland aufgebaut werden ..., wobei unterschiedliche Modelle für solche Strategien sowie deren potentielle Übertragbarkeit in verschiedene kulturelle Kontexte untersucht werden sollten.“ Auf diese Weise wurde zum einen die politische Wahrnehmung von Erwachsenenlernen und lebenslangem Lernen erhöht, zum anderen wurden individuelle Nachfrage, Teilnahme und Möglichkeiten verbessert.

Verschiedene Partnerländer beschäftigten sich mit der Lernwoche, u.a. Belgien, Frankreich, Deutschland und Norwegen. Die Schweiz und Ungarn waren als stille Partner beteiligt. In Finnland und Deutschland wurden 1998 Lernwochen abgehalten, in der Schweiz bereits 1996. Auch außerhalb Europas fanden Lernwochen statt, und auf der UNESCO-Konferenz in Hamburg 1997 wurde die Einrichtung einer UN-Weltwoche zum Erwachsenenlernen beschlossen.

Sensibilisierung und Förderung von Nachfrage und Teilnahme stellen für viele europäische Länder Schlüsselfragen dar. Das Interesse am Projekt und seinen Ergebnissen war dementsprechend hoch, insbesondere betraf es die

möglichen Strategien, sich die Macht der Medien und das Zusammenwirken vieler Partner nutzbar zu machen. Die Kombination aus einem Stimulus für die gesamte Bevölkerung, mit dem auch die weniger Bevorzugten in großer Zahl erreicht wurden, und der Möglichkeit individuellen Reagierens über leicht zugängliche Telefon-Helplines erwies sich dabei als besonders wirksam.

Bei der Sensibilisierung und Motivationsförderung sowie beim Anbieten von Lerneinstiegsmöglichkeiten kommt den kulturellen und kommunalen Ressourcen und Informationsanbietern in Ergänzung zu den formalen Angeboten eine wichtige Rolle zu. Im Gegensatz zu jüngeren Lernern, die ihre Informationen hauptsächlich aus der Schule oder von den Eltern beziehen, erhalten Erwachsene ihre Kenntnis über Lernmöglichkeiten und ihren Antrieb zum Lernen auf unterschiedlichste Art und Weise und innerhalb eines breiteren Spektrums gesellschaftlicher und kultureller Umgebungen: in Bibliotheken, über Kunst und Kultur, in kommunalen oder ehrenamtlichen Einrichtungen und natürlich am Arbeitsplatz. Derartige Ressourcen werden für ältere Lernende noch wichtiger, und die Bedeutung, die sie insbesondere für Persönlichkeitswachstum und individuelle Entwicklung haben, erwies sich innerhalb der Aktion Erwachsenenbildung in einer Reihe ermutigender Projekte.

Die vielleicht signifikantesten Projekterfahrungen in diesem Bereich stammen von einer Gruppe von Projekten, die sich inhaltlich unter der Überschrift „Kunst und Kultur“ zusammenfassen ließen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Projekte *Centres of Light and Learning*, Nr. 73; *Linking Adult Education With Open Culture and Museum*, Nr. 19; und *Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura*, Nr. 76. In vielen Gemeinden ist ein reiches Potential kultureller Ressourcen vorhanden: Bibliotheken, Kunsteinrichtungen u.a. Diese Ressourcen sollten für Bildungszwecke nutzbar gemacht und für die Förderung von Nachfrage eingesetzt werden. Voraussetzung dazu war, daß offenere Zugangsmöglichkeiten für das Publikum erschlossen und Verbindungen zur Erwachsenenbildung hergestellt wurden. Dem lag die Feststellung zugrunde, daß auch Bibliotheken und Museen – vergleichbar mit der Bildung als Vorrecht von Eliten – ihren Zugang ‚rationiert‘ und auf bestimmte Gruppen von Menschen begrenzt haben. Aus diesem Grund sollten nun die Weiterentwicklung und Öffnung dieser Ressourcen angegangen und die Menschen zur Ausübung ihrer individuellen Nachfrage ermuntert werden. Bibliotheken und Museen sollten in diesem Zusammenhang ihre eigene Infrastruktur überprüfen und neue Angebote aufbauen, um den einzelnen ansprechen zu können. Beispiele für diese Ideen waren in Projekten zu finden, die mit Bibliotheken und Museen kooperierten, um Menschen zum Lesen anzuregen oder kulturelle und andere Lernmöglichkeiten anzubieten.

Manche Projekten verfolgten mehrere Ziele gleichzeitig, so daß sie ebensogut unter diejenigen Aktivitäten einzureihen wären, die sich der Förderung von Nachfrage widmeten, wie unter diejenigen, die eine Flexibilisierung des Angebots anstrebten. Ein Beispiel hierfür ist das dänische Projekt *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26). Hier konnten potentielle Lernende einen Laden besuchen, wo ihnen im Rahmen eines einzigen Vorgangs sowohl der gesamte Informations- und Beratungsprozeß angeboten wurde wie auch die Erstellung eines individuell passenden Lernplans durch einen Anbieter. Auf diese Weise wurden Barrieren und Schwierigkeiten für die Lernenden reduziert. Ebenso wurde im AESAL-Projekt (*Access to European Studies for Adult Learners*, Nr. 58; siehe auch die Fallstudie im Anhang) das Ziel der Erschließung von Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulbildung mit dem Versuch verbunden, Assessmentverfahren mit höherer Ergebnisorientiertheit und verstärkter Qualitätskontrolle zu entwickeln und so die Ausarbeitung von Bildungswegen und Akkreditierungsstrukturen zu unterstützen.

Auch das B.I.S.E.-Projekt (*Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes*, Nr. 45; siehe auch den 20-Zeiler im Anhang) bot nicht nur Materialien zur Selbsteinschätzung für Lernende an, sondern verfolgte überdies das längerfristige Ziel eines übertragbaren Akkreditierungsverfahrens in Form einer Smartcard, auf der ebenso finanzielle Lernkredite wie eine Dokumentation der erreichten Lernerfolge enthalten sein sollten.

An dieser Stelle ist festzuhalten, daß in den ersten zwei Jahren des SOKRATES-Programms trotz der offensichtlichen Bedeutung, die der Förderung von Nachfrage und Teilnahme zukommt, sich nur wenige Projekte auf dieses Gebiet konzentrierten. Dieser Bereich sollte daher in Zukunft eine deutlich verstärkte Berücksichtigung erfahren. Insbesondere ist eine Sensibilisierung und Motivationsförderung bei der Gruppe der Bildungsbenachteiligten und unter gesellschaftlichem Ausschluß Leidenden erforderlich. Des weiteren muß am Abbau von Zugangsbarrieren weitergearbeitet werden, u.a. auch über die Erschließung neuer Finanzierungsquellen. Prioritären Zielgruppen, wie ethnische Minderheiten, Behinderte, Gastarbeiter oder Bewohner ländlicher Gebiete, wird weiterhin unsere besondere Aufmerksamkeit gelten müssen, was auch die Entwicklung geeigneter Kommunikations- und Angebotsformen impliziert.

b) Angebot

Mehr als die Hälfte der evaluierten SOKRATES-Projekte fielen in diese Kategorie. Im folgenden Abschnitt werden einige erfolgreiche Projektergeb-

nisse vorgestellt. Ebenso angesprochen werden der Gesamteffekt des Programms hinsichtlich Angebotsentwicklung sowie die Bedeutung, die die Projektergebnisse für die qualitative Verbesserung von Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene hatten. Eine beträchtliche Anzahl von Projekten trug zur Verjüngung des Erwachsenenbildungssektors in ganz Europa bei, indem sie versuchten, bei allen Beteiligten das gegenseitige Wissen voneinander zu vergrößern und Synergieeffekte zu verstärken. Die Ergebnisse lassen sich anhand einiger Indikatoren darstellen. Wir haben uns entschieden, den innovativen Charakter der Projekte hinsichtlich der folgenden Aspekte zu untersuchen: Zugangserleichterung, stärkere Diversifizierung der Formen von Erwachsenenbildung, adaptierbare Modelle, neue Lehrmethoden, Kooperation zwischen kulturellen und sozialen Organisationen sowie Modelle für eine ‚zweite Bildungschance‘.

Zugang zu Angeboten der Erwachsenenbildung

Viele Erwachsene haben keine angemessenen Zugangsmöglichkeiten zu Erwachsenenbildung aufgrund eines Mangels an Angeboten oder aufgrund von Lernbarrieren. Dies betrifft eine große Anzahl unter den Erwerbslosen, den Behinderten, den niedrigqualifizierten Arbeitern, den Migrantinnen, Frauen im allgemeinen und viele andere Gruppen.

Einige Projekte suchten eine Antwort auf diese gesellschaftlichen Probleme. Ein Beispiel ist das Projekt *The Golden Rule* (Nr. 93), bei dem Theatergruppen mit jungen Leuten aus England, Spanien und Schweden Szenen der europäischen Einigung vorspielten und darüber mit insgesamt über 10.000 Teilnehmenden und Zuschauern diskutierten. Auf diese Weise wurde eine große Anzahl Leute in einen Lernprozeß einbezogen, der zu einem vertieften Verständnis Europas und der europäischen Demokratie führte. Das Projekt *Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts* (Nr. 54) verschaffte behinderten Menschen Zugang zu Bildungsmöglichkeiten im Rahmen eines internationalen Austauschs in Form eines einwöchigen Kurses auf einem Kunstfestival. Das Projekt *A European Adult Education Programme for Trade Unions* (Nr. 51) wiederum, ein innovatives Programm für niedrigqualifizierte und niedrigbezahlte Gewerkschaftsmitglieder, entwickelte in Kooperation mit Universitäten Fernunterrichtsmodule.

Ebenso ist das Projekt *Aurora* (Nr. 95) zu nennen, in dem vielen Frauen bei der Überwindung von Ängsten gegenüber den Informationstechnologien geholfen wurde, indem man sie im Gebrauch des Internet unterwies. Über 200 Artikel, die von diesen Frauen verfaßt wurden, wurden dann auch im Internet publiziert. Das Projekt *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26) schuf eine vertraute Lernumgebung in Form eines von der Straße aus leicht zugänglichen ‚Bildungssupermarktes‘ mit großer Schaufenster-

front und Auslagen von attraktiven Bildungsangeboten und erleichterte so den Zugang zu Lernmöglichkeiten. Das Angebot an maßgeschneiderten Bildungsprogrammen, in denen auch Finanzierungsmöglichkeiten enthalten waren, machte dem Kunden das ‚Einkaufen‘ leicht. Das ADEPT-Projekt (*Adult Education in European Perspective for Target groups*, Nr. 85), in dem Handarbeit mit einem Sprachkurs kombiniert wurde, zeigte einen idealen Weg auf, wie Sprachenlernen und berufsorientierte Fortbildung für Migrantinnen integriert werden können.

Diejenigen Projekte, die ein besonderes Augenmerk auf den Zugang von Personen zur Erwachsenenbildung richteten, die bislang dort noch wenig vertreten waren, beschäftigten sich auch in enger Weise mit Aspekten der Nachfrage. Grundsätzlich setzt die Entwicklung eines bedürfnisgerechten Angebotes eine entsprechende Analyse dieser Bedürfnisse voraus. In den evaluierten Projekten wurden vielfältige innovative Möglichkeiten gefunden, solche Bedürfnisse aufzuspüren und in pädagogische Strategien umzusetzen, wobei der Mensch als der eigentliche Mittelpunkt der Bemühungen nie aus dem Auge verloren wurde. Eine der Leistungen der Projekte besteht darin, daß sie dies im Rahmen transnationaler Diskussionen und in einer nachvollziehbaren Weise zustande brachten.

Stärkere Diversifizierung der Formen von Erwachsenenbildung

Eine weiteres Hindernis bei der Befriedigung von Lernbedürfnissen besteht in den Standardpaketen, die zumeist als Bildungsmöglichkeit angeboten werden. Was vom einzelnen jedoch nachgefragt wird, kann sich von einem einzigen Lernelement bis hin zu einem komplexen Studienprogramm bewegen. Anbieter sind oft nicht in der Lage, diesen individuell unterschiedlichen Bedürfnissen entgegenzukommen.

Das Projekt mit der aussichtsreichsten Antwort auf dieses Problem war *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26). ‚Lernboutiquen‘ sind spezialisiert auf das Erstellen maßgeschneiderter Module für individuelle Bedürfnisse auf der Grundlage einer Beratung der Lernenden. Indem die unterschiedlichen Unterrichtselemente, die von lokalen Anbietern oder Unternehmen erhältlich waren, kombiniert wurden, konnte ein reiches Spektrum an Möglichkeiten für individuell zusammengestellte Bildungspakete erschlossen werden. Die Schaffung eines variablen Angebotspektrums, wie sie hier erreicht wurde, bildet einen einzigartigen Beitrag zur Lösung des Problems der zu geringen Bandbreite vorhandener Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene.

Insgesamt jedoch zeigte es sich, daß zu diesem Aspekt – zumindest in der ersten Phase der Aktion Erwachsenenbildung in SOKRATES – noch zu wenig Projekte gefördert wurden. Dies lag auch daran, daß nur wenige entsprechende Anträge eingingen. Es wäre eine wichtige bildungspolitische

Aufgabe, Institutionen und Personen zu motivieren, hier weitergehende Projekte durchzuführen und gute Erfahrungen auszutauschen.

Adaptierbare Modelle

In vielen Bereiche des Erwachsenenlernens sind keine geeigneten Modelle vorhanden, die mit ausreichendem Erfolg adaptiert werden könnten. In einigen Teilen Europas sind Modelle entwickelt worden, die auch von anderen zu benutzen sind. Freilich werden diese Modelle bei der Anwendung in einem anderen kulturellen oder sozialen Kontext stets gewisse Änderungen erfahren. Allgemein besteht in Europa ein Bedarf an anregenden Lernumgebungen, und ebenso besteht ein Bedarf an mehr Wissen darüber, wie Erwachsene lernen. Ein weiterer großer Bedarf betrifft die notwendige Stärkung aktiver Staatsbürgerschaft und demokratischer Erfahrungen in Europa. Das österreichische Projekt *Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle* (Nr. 01) entwickelte Module für einen europäischen Studiengang, der mit einem entsprechenden Zertifikat abschloß. Das Projekt *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97) führte den nordischen Studienzirkel in acht weiteren europäischen Ländern ein. Die 31 Teilnehmenden führten dabei ein Tagebuch mit einer Analyse der Ergebnisse für eine mögliche Nutzung des Modells in ihrer Heimatumgebung. Der Studienzirkel bildet ein einzigartiges Modell, das in unterschiedlichsten Kontexten in ganz Europa von Nutzen sein kann. In ihm wird eine pädagogische Methode mit dem Aufbau von Selbstvertrauen kombiniert. Das Modell kann sowohl im Rahmen formaler Bildung wie für die Staatsbürgerbildung eingesetzt werden.

Wie wir noch ausführlicher im Abschnitt *Übertragbarkeit* (Kapitel III f) sehen werden, gibt es jeweils unterschiedliche Probleme und Möglichkeiten der Adaptation oder des Transfers von Modellen. Die Chancen, die in der Übertragung entwickelter Modelle liegen, sind noch keineswegs vollständig ausgelotet und ausgeschöpft. Hier sollten Projekte initiiert und gefördert werden, die sich speziell mit der Übertragung bereits entwickelter Modelle befassen, da es hierzu einer eigenständigen bildungspolitisch begründeten Vorgehensweise bedarf. Auch die Ergebnisse solcher Übertragungen wären zu evaluieren.

Entwicklung neuer Lehrmethoden

Viele Erwachsene sind aufgrund negativer Erfahrungen mit Schulunterrichtsmethoden nicht zur Weiterbildung motiviert. In dieser Hinsicht konnte eine Reihe von Projekten Erfolge erzielen beim Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses bezüglich neuer Lehrmethoden.

Das Projekt *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57) schuf neue Angebotsformen von Erwachsenenbildung am Arbeitsplatz

und bezog darin Arbeitgeber wie Gewerkschaften ein. *Simulab, WWW-Simulations in Adult Education* (Nr. 91) entwickelte pädagogisch strukturierte Problemlösungssituationen und Rollenspiele im Internet, die in Sprachkursen für Erwachsene eingesetzt werden konnten. Das Projekt *Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts* (Nr. 54) entwickelte ebenfalls eine neue Methode, bei der die Teilnehmenden im Rahmen von Kunstfestivals in Lernprozesse eingebunden wurden, und *The Golden Rule* (Nr. 93) bezog Tausende von Teilnehmenden in eine Diskussion über die Zukunft Europas ein. Das Projekt *Aurora* (Nr. 95) nutzte wie *Simulab* das Internet, um eine bestimmte Zielgruppe zu motivieren.

Es ließen sich leicht weitere Beispiele für neu entwickelte Lehrmethoden anführen. Gerade im Bereich der Lehre und der Lernorganisation wiesen die Erwachsenenbildungsprojekte in SOKRATES große Kreativität und Vielfältigkeit auf. Es wäre nützlich, hier eine Sekundäranalyse der Projekte in bezug auf Lehr-/Lern-Verfahren anzuschließen, um eine Status-quo-Beschreibung des europaweit erreichten Standes beim Lehren und Lernen Erwachsener zu erhalten.

Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und kulturellen oder sozialen Einrichtungen

Neue Lernbedürfnisse erfordern bereichsübergreifende und transdisziplinäre Lehrpläne. Eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen kann hier die Rahmenbedingungen liefern, die zu einer besseren Befriedigung dieser neuen Bedürfnisse notwendig sind.

Das Projekt *INTERLAB 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino europeo* (Nr. 75) beschäftigte sich mit Analphabetismus und versuchte, das kulturelle und landschaftliche Erbe in Lehrmaterialien zu verwerten. In *A European Adult Education Programme for Trade Unions* (Nr. 51) wurde eine Kooperation zwischen Gewerkschaften und Universitäten etabliert, und das Projekt *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97) brachte Heimvolkshochschulen in Kontakt mit einem breiten Spektrum anderer Institutionen.

Eine besondere Rolle spielten auch Kooperationen des Erwachsenenbildungsbereichs mit Museen und Bibliotheken. Beispiele dafür sind das Projekt *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19) sowie die beiden Projekte, in denen Bibliotheken für erwachsenenpädagogische Zusammenhänge genutzt werden sollten (*The Centres of Light and Learning*, Nr. 73; und *Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura*, Nr. 76). Hier zeigte sich die Nähe von Erwachsenenbildung zu Kultur- und Bildungseinrichtungen ebenso, wie auch die erweiterten Möglichkeiten für Menschen deutlich wurden, über kulturel-

le Interessen und Angebote in Bildungszusammenhänge einzutreten. Die Zukunft der Erwachsenenbildung liegt in der Kooperation mit einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen. Kooperationen dieser Art existieren bereits durchaus, doch sind sie vielfach unbekannt. Von daher sollte Kooperation auch in Zukunft auf nationaler wie transnationaler Ebene gefördert werden, wobei dann jeweils zielbezogen ein breites Spektrum von Personen und Institutionen aus verschiedenen Ländern zusammenzubringen wäre.

Eine zweite Bildungschance

Viele Erwachsene erhalten keine zweite Bildungschance. Zwei der evaluierten Projekte erarbeiteten Modelle, um eine solche Chance anzubieten: *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57), und die *A European Adult Education Programme for Trade Unions* (Nr. 51).

Insgesamt war die Zahl der Projekte, die sich um eine zweite Chance beim Lernen Erwachsener drehen, bislang sehr gering. Angesichts der Bedeutung dieses Themas und des damit verbundenen Aspekts des gesellschaftlichen Ausschlusses wäre es wünschenswert, zukünftig noch mehr Projekte oder Projektteile in diesem Bereich zu fördern. Gerade auch mit Blick auf Akkreditierung und Zertifizierung im internationalen Bereich kann ein entwickeltes System der zweiten Chance einen neuen bildungspolitischen Schub bedeuten.

Spezielle Angebotsinhalte

Entsprechend der Vorgabe des SOKRATES-Programms enthielten relativ viele Projekte die Beschäftigung mit der europäischen Bürgerschaft als inhaltlichen Schwerpunkt. Zu ihnen gehören *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97), *The Golden Rule* (Nr. 93) sowie die explizit auf die europäische Bürgerschaft gerichteten Projekte der ersten „Welle“ der Aktion Erwachsenenbildung: *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) und *Des Citoyennetés des Européens à la Citoyenneté Européenne* (Nr. 46). Aber auch viele der anderen Projekte – so etwa dasjenige für Herausgeber von Fachzeitschriften, *Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe* (Nr. 41), oder diejenigen zur Umweltbildung enthielten starke Anteile einer Beschäftigung mit der europäischen Bürgerschaft.

Einen weiteren wichtigen Schwerpunkt bei den Projektinhalten stellten umweltbezogene Fragen dar. Dies wurde nicht nur anhand der beiden Projekte *European Adult Education – Responsibility for Our Environment* (Nr. 16) und *European Environmental Action* (Nr. 69) deutlich, sondern – er-

freulicherweise – auch in der Thematisierung von Umweltproblematik in zahlreichen anderen Projekten.

Schließlich ist festzustellen, daß sich ein größerer Teil der Projekte explizit auf Zielgruppen konzentrierte, deren Beteiligung an Erwachsenenbildung erhöht oder deren Lebensbedingungen über entsprechende Bildungsangebote verbessert werden sollten. Hierzu gehören etwa die Projekte *Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle* (Nr. 01), *Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts* (Nr. 54) und *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57), das sich an Arbeiter richtete.

Gerade in bezug auf Inhalte und Zielgruppen hat sich gezeigt, daß eine bildungspolitische Vorgabe durch die Europäische Kommission nützlich ist, um auch übernational Akzente in der Erwachsenenbildung zu setzen. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß Inhaltsbereiche und Zielgruppen in den verschiedenen Regionen Europas von unterschiedlicher Qualität sind. Hier würde eine wichtige Aufgabe der nationalen Agenturen darin bestehen, in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission ein Akzentrastrer für Inhalte und Zielgruppen für die Erwachsenenbildung in Europa zu diskutieren und zu empfehlen.

c) Akkreditierung und Zertifizierung

Die Begriffe Wissensgesellschaft, Globalisierung und Fusionen von Großbetrieben führen wirtschaftlich zu einer neuen Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt. Dies zwingt sowohl die Wirtschaft als auch die Erwachsenenbildung zu Überlegungen, die von der einzelnen Person ausgehen. Schlüsselqualifikationen, persönliche Kompetenzen, ‚lernen zu lernen‘, Umgang mit dem Computer und Kommunikationsfähigkeiten werden zu neuen Schlagwörtern. Erneut betont wird im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen das selbständige Lernen. Auch die Erfahrungen außerhalb der Arbeitswelt erhalten im Zusammenhang mit der Freizeitgesellschaft einen größeren Stellenwert. Der Begriff des Berufes verliert je länger je mehr an Bedeutung, der Begriff der Kompetenzen tritt in den Vordergrund. Aus der Optik der Erwachsenenbildung erfolgt die Frage, wie Erfahrungen, Kursfolge, Lernen am Arbeitsplatz validiert und akkreditiert werden können. Wie können Erfahrungen als Präsident einer Organisation, als Mutter, als Lokalpolitiker auch für sich selber nutzbar gemacht und für Bewerbungen für eine neue Arbeitsstelle sichtbar gemacht werden? Das ist beispielhaft eine der anstehenden Fragen.

Dieses Kapitel fokussiert die Projektresultate, die Akkreditierungen und Zertifizierungen vorsehen. Ziel der Akkreditierung ist es, die Mobilität zwischen

allgemeinen und beruflichen Sektoren, dem formalen und dem non-formalen Bereich sowie zwischen Erwachsenenbildung und Arbeit zu fördern.

Erfassung der persönlichen Kompetenzen

Die bekanntesten Begriffe in diesem Bereich sind „Assessment“ und „Portfolio“.

Beim **Assessment** werden Kompetenzen von Personen anhand einer Reihe von komplexen Aufgaben geprüft. Mehrere Personen verfolgen als Beobachtende das Verhalten der Teilnehmenden und tragen am Schluß ihre Einzelbeobachtungen zusammen. Diese Assessments werden als Eignungsabklärung zur Aufnahme in eine Ausbildung eingesetzt, zur Kontrolle des Lernerfolgs bei der Abschlußprüfung, zum Training sozialer Kompetenzen und zur Bedarfsanalyse, sprich Fördermaßnahmen und Ausbildungsmaßnahmen.

Die Idee des **Portfolio** kommt aus der franko-kanadischen Gegend. Sowohl als Lern- wie als Qualifikationsmappe wird das Portfolio verstanden. Es sollen außerschulisch erworbene Kompetenzen dokumentiert und zur Geltung gebracht werden. Diese nordamerikanische Tradition, die im Zweiten Weltkrieg versuchte, im Krieg erlernte Fähigkeiten auf den zivilen Arbeitsmarkt zu übertragen, wurde weitergeführt. Vom Krieg über die Anerkennung von Frauenarbeit und damit zur Problematik bei der Eingliederung in die Arbeitswelt erlebt das Portfolio im Sinne einer Qualifikationsmappe eine Renaissance. Es ermöglicht nämlich, institutionell nicht anerkannte Lebenserfahrung zu dokumentieren und diese so einem Gleichwertigkeitsverfahren zu unterziehen. Das Portfolio wird vielfach auch mit der modularen Weiterbildung verbunden.

Während Assessmentmethoden eher fremdbestimmt sind, wird die Portfoliomethode eher für Selbstevaluationen eingesetzt. Die Assessmentmethoden sind speziell in der Wirtschaft und in den Betrieben verbreitet, die Portfoliomethoden dienen als Standortbestimmungen und zur Selbstreflexion in der Erwachsenenbildung. Die Entwicklung zeigt nun, daß das eine nicht ohne das andere auskommt. Die Portfoliomethode wird in einem ersten Schritt zur Selbstevaluation und zum Einbringen von früheren Lernerfahrungen als Grundlage benutzt, in der Akkreditierung werden eher Assessmentmethoden in einem zweiten Schritt eingesetzt. Das B.I.S.E.-Projekt *Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes* (Nr. 45) konzentrierte sich auf die Standortbestimmung. Von den Projektverantwortlichen wurde eine eigentliche Akkreditierung abgelehnt und dagegen ein prozeßhaftes und selbstreflektorisches Vorgehen als vorrangig betrachtet. Mit einer CD-ROM werden Selbstreflexion und Selbstevaluation Schritt für Schritt geleitet. Auf einer Diskette werden die Resultate festgehalten. Ausgangspunkt der Reflexion ist die Fra-

ge „Wer bin ich?“. Werte und Erfahrungen werden eingegeben, schließlich wird mit dem Schritt „Wohin gehe ich“ die zukünftige Planung vorbereitet. Dadurch werden eigene Fähigkeiten und Kompetenzen bewußt, frühere Erfahrungen können später validiert werden, die Weiterbildung kann aufgrund dieser Auswertung modular aufgebaut werden. Das BISE-Projekt geht von der Annahme aus, daß alle Menschen ein Anrecht auf Weiterbildung haben. Um möglichst jene, die noch keine Weiterbildung betrieben haben, zu motivieren, soll ihnen mit dieser Form der Selbstevaluation klar gemacht werden, daß sie trotzdem etwas gelernt haben und bereits etwas können.

Im Projekt *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) wurden in den europäischen Studien ebenfalls Self-Assessmenttests entwickelt, die auf einer Diskette festgehalten werden können. Das Projekt *AURORA* (Nr. 95) förderte die Selbstreflexion bezüglich Sprachen und neuen Technologien bei Frauen. Im Projekt *ADEPT: Adult Education in European Perspective for Target groups* (Nr. 85) wurden Migrantinnen über ein modulares System dort abgeholt, wo sie standen. Aufgrund ihrer bestehenden Fähigkeiten wurde die neue Kultur näher gebracht, und ihre Fähigkeiten wurden weiter gefördert.

Anerkennung und Validierung der persönlichen Kompetenzen

Die oben genannten Beispiele sind in der öffentlichen Erwachsenenbildung schon recht weit entwickelt und verbreitet. Sie werden in vielen Kursen mit Erwerbslosen eingesetzt. Für die Integration in die Arbeitswelt ergeben sich dadurch jedoch Probleme. Die Kompetenzen und die erworbenen Qualifikationen sind zu wenig klar definiert. Sie können gegenüber einem Arbeitgeber nicht sichtbar und geltend gemacht werden. Pro Jahr werden von Millionen von EU-Bürgern mehrere Millionen Kurse besucht. Untersuchungen zeigen, daß 50% des Lernens nicht organisiert geschehen. In dieser Zeit werden ebenfalls wichtige Kompetenzen erworben. Dazu gehören ehrenamtliche Arbeit, Familienarbeit, Reisen, politische Arbeit, kulturelle Arbeit, in anderen Sprachen sich verständigen, aber auch die täglichen Erfahrungen im Umgang am Arbeitsplatz usw. Auch diese neu erworbenen Kompetenzen sollen, nachdem sie in der Standortbestimmung bewußt gemacht wurden, in einem zweiten Schritt nach außen sichtbar werden.

Das bekannteste Akkreditierungssystem ist sicher das System der „National Vocational Qualifications“ (NVQs) aus England. Mit den NVQs werden Fähigkeiten und Kompetenzen zertifiziert. Es handelt sich um ein System, das weiterentwickelt werden kann. Viele Projekte, die sich mit Fragen der Akkreditierung auseinandersetzen, nehmen dieses System als Orientierungspunkt. Im APEL-Projekt (*Assessment of Prior Experiential Learning*, Nr. 05) wurden verschiedene Formen der Selbst- und Fremdeva-

luation, Instrumente und Akkreditierungen zusammengestellt. In einem zweiten Schritt sollte versucht werden, ein mögliches europäisches Zertifizierungs- oder Akkreditierungssystem zu entwickeln. In einem dritten Schritt müssen allenfalls auch die individuellen Finanzierungsaspekte (Stipendien, Bildungsscheine, Steuerabzüge, Weiterbildungsfonds) evaluiert und entwickelt werden. Zu den Fragen der Finanzierung der Weiterbildung bestanden im übrigen zwischen 1995 und 1997 keine Projekte in der Aktion Erwachsenenbildung des SOKRATES-Programms.

Auch im Projekt *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) wurde versucht, ein ganzeuropäisches System auf der Basis der NVQs zu entwickeln. Diese Phase konnte jedoch wegen Zeitknappheit nicht ausgearbeitet werden. Das Projekt *Adult Literacy and Development of Lifelong Learning* (Nr. 57) orientierte sich ebenfalls am NVQ-System. Dort wurde versucht, verschiedene Stufen eines Literacy-Trainings zu entwickeln und entsprechende Akkreditierungen innerhalb der NVQs vorzuschlagen. Das Projekt *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) der Fondation Mitterand ging von einer Selbstevaluation von Verhaltensweisen gegenüber anderen Kulturen (Rassismus-Skala) aus und versucht, diese in einer Skala transeuropäisch zu vergleichen. Im übrigen sind auch die nordischen Länder daran, das formale und das non-formale System zu verbinden. Zu diesem Zweck wird auch ein paralleles Kompetenzsystem für Erwachsene entwickelt, das ohne Prüfungen zu einer Akkreditierung führen soll.

Nicht zu vergessen sind das traditionelle universitäre Abschlußsystem und die Prüfungssysteme, die zu universitären Studien führen. Es besteht immer noch eine klare Trennung zwischen den beruflich orientierten Systemen (z.B. NVQs) und den Universitäts- und Fachhochschulsystemen. Das Projekt *Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle* (Nr. 01), in dem Studien über Feminismus betrieben wurden, setzte sich die Entwicklung eines europäischen Zertifikats zum Ziel, das sich an universitären Zertifikaten orientiert.

Weitere Anmerkungen zur Akkreditierung

Zugang: In den meisten der evaluierten Erwachsenenbildungsprojekte aus SOKRATES wurde ein Zugang zum Weiterbildungssystem für alle gefordert. Dazu wurde ein Netz von Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt. In diesem Zusammenhang taucht auch immer wieder der Begriff der modularen Weiterbildung auf. In einem Baukastensystem sollen die verschiedenen Kompetenzen einander folgen. Leider gab es kein Projekt, das sich Gedanken über das modulare System im allgemeinen machte. Hingegen wurde in verschiedenen Projekten das modulare System entwickelt.

Instrumente für die Erfassung der Akkreditierung: In den Projekten *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) und *Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes – B.I.S.E.* (Nr. 45) wurden Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen aufgezeigt. Im B.I.S.E.-Projekt war eine Smartcard vorgesehen, auf der neben den üblichen biographischen Angaben auch Abschlüsse und Akkreditierungen erfaßt werden (Chipkarte). Im Projekt *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) wurde ein Bildungspaß entwickelt.

Train the Trainer: Einzig im Projekt *APEL – Assessment of Prior Experiential Learning* (Nr. 05) wurden unter den Fachleuten Erfahrungen bezüglich Akkreditierungen ausgetauscht. Zu den Themen Training von Assessoren, Begleitung in Selbstevaluationsprogrammen, Entwicklung von Systemen und Standards fehlten Projekte.

Verbindung zwischen Theorie und Praxis: In verschiedenen Projekten wurde das Fehlen eines Glossars beklagt: Begriffe wie „Wissen“, „Fähigkeiten“, „Know-how“ werden z. T. kulturell unterschiedlich benutzt und führen dann zu entsprechend unterschiedlichen Akkreditierungssystemen.

Soziologische Ebene: Sowohl Arbeitgeber wie Arbeitnehmer, Lerner und Anbieter sind an einem transparenten modularen Weiterbildungssystem und ebenso an einem Akkreditierungssystem interessiert. In diesem Zusammenhang wird das APEL-Projekt (Nr. 05), dessen Resultate im Internet aktualisiert werden sollen, sicher noch weitere Informationen bringen.

Zukünftige Projekte im Akkreditierungsbereich: Während im SOKRATES-Erwachsenenbildungsprogramm von 1995 bis 1997 nur ganz wenige Projekte im Akkreditierungsbereich zu finden waren, fanden sich in LEONARDO DA VINCI, dem EU-Programm zur beruflichen Bildung, und im Rahmen anderer EU-Initiativen im Bildungsbereich (z.B. der „Tests zur Bewertung von Wissen und Kompetenzen“) über 30 Projekte zu diesem Gebiet. Diese Projekte betrafen – und betreffen – bestimmte Zielgruppen und verschiedene Berufssektoren. Sie orientieren sich an verschiedenen Kompetenzbereichen, analysieren verschiedene Trainingsbereiche und werten unterschiedliche Assessments aus. Sie umfassen einige Projekte zu einem gemeinsamen Referenzsystem sowie Projekte zur Transparenz der Qualifikationssysteme und versuchen, europäische Normen zu entwickeln. Zu beachten sind auch verschiedene Projekte aus dem LEONARDO DA VINCI-Programm, in denen Euroqualifikationsbücher, Chipcards, Bildungspässe u.a. entwickelt und geprüft werden. Es bietet sich daher an, diese Projekte und die Erwachsenenbildungsprojekte im SOKRATES-Programm, die sich mit Akkreditierungsfragen beschäftigen, zusammenzufassen. Zumindest sollten sie einer gemeinsamen Evaluation unterzogen werden, um einen umfassenden Überblick über den Akkreditierungsbereich zu erhalten.

Die geringe Zahl der SOKRATES-Erwachsenenbildungsprojekte zu Fragen der Akkreditierung zeigt, daß dieser Bereich noch zu wenig bewußt wahrgenommen wird. In der Tat wurden zu dieser Thematik auch wenige Projektanträge gestellt. Die reale Situation bleibt hier hinter politischen Postulaten zurück. Das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* betont wiederholt die Wichtigkeit eines gemeinsamen Referenz- und Akkreditierungssystems. Hier handelt es sich um einen eigentlichen Paradigmenwechsel, insofern das Diplom- und Prüfungssystem nicht als das einzige System anerkannt wird, sondern Qualifikationen und Kompetenzen ebenso wie Erfahrungen außerhalb des Arbeitsbereichs validiert werden können. Die große Mobilität innerhalb der Wirtschaft wird ebenfalls dazu führen, gemeinsame Portfolio- und Assessmentmethoden zu entwickeln. Folgende Aspekte können in weiteren Projekten behandelt werden:

- Verbindung zwischen Selbst- und Fremdevaluation;
- Assessmentverfahren im Vergleich zu Portfolioverfahren;
- Verbindung von formalem und non-formalem System;
- Reflexionen zu verschiedenen Stufen des Lernens und von Akkreditierungen;
- Wege, die Millionen von Kursen zu validieren und sie mit dem modularen Weiterbildungssystem zu verbinden;
- Schulung der Auszubildenden im Akkreditierungsbereich und Schulung von Assessoren;
- Bildungstransparenz für Sozialpartner, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Anbieter und Lerner;
- Vergleich der verschiedenen Systeme in den verschiedenen Ländern und Definition eines europäischen Kreditsystems;
- Entwicklung entsprechender Erfassungsinstrumente wie Qualifikationsbücher, Chipcards, angeleitete Selbstevaluation am Computer usw.;
- Entwicklung der theoretischen Überlegungen und Vergleich der verschiedenen theoretischen Systeme in den verschiedenen Ländern;
- Kontaktseminare zwischen Praktikern und Theoretikern zur Entwicklung einer gemeinsamen Sprache.

Bezüglich Akkreditierung liegt noch sehr viel Arbeit vor uns. Unzweifelhaft handelt es sich hier um einen Bereich, der in Zukunft verstärkt unterstützt und ausgearbeitet werden muß.

d) Support

In dem Maße, in dem sich Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen verstärken, erweitern und bedeutender werden, bedürfen sie der systema-

tischen Unterstützung. Bei Lehrangeboten, Curricula und Bildungsplanung muß auf bereits vorliegende Konzepte und Daten zurückgegriffen werden können. Für Bedarfsanalysen von Adressaten benötigt man geeignete und erprobte Instrumente und eine entsprechende Kenntnis über ihre Anwendung. Für die Umsetzung von Bildungskonzepten in organisierten Lernveranstaltungen werden qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen gebraucht. Für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen und den Fortgang von Bildungstheorie bedarf es einer „scientific community“, welche praktische Fortschritte und wissenschaftliche Erkenntnisse in einem ausgewogenen System weiterentwickelt. Für die Methodik des Lehrens und Lernens müssen Arbeitsweisen entwickelt und erprobt werden, welche Lernerfolge nicht nur versprechen, sondern auch einzulösen vermögen.

Diese generelle Notwendigkeit einer Unterstützung von Weiterbildung in bezug auf Konzeptentwicklung, Beratung, Information und Fortbildung besteht nicht nur auf nationaler, sondern in zunehmenden Maße auch auf internationaler Ebene. Daß sich die Notwendigkeit für eine europäische Infrastruktur des Supports in den letzten Jahren mehr und mehr entwickelt hat, wurde auch gerade in den evaluierten Projekten der SOKRATES-Aktion Erwachsenenbildung deutlich.

Von Beginn an haben Projekte in SOKRATES Supportfunktionen angestrebt und erreicht, so daß mittlerweile erste Erfahrungen über internationale Supportstrukturen vorliegen und erste Ansätze geschaffen sind.

Mit der Konzentration des Staates und der öffentlichen Hände auf zentrale Funktionsmechanismen der Erwachsenenbildung und mit einem erhöhten Anteil privatwirtschaftlich finanzierter Anteile wird die Frage der Unterstützungsstrukturen und damit des notwendigen Minimums staatlicher Gestaltung immer wichtiger. Dies gilt für die Einzelstaaten wie auch für die Europäische Gemeinschaft.

Projekte, die sich mit Support und Service beschäftigen, bilden daher den Grundstock einer zukünftigen staatlichen Gestaltung der Erwachsenenbildung. Eine wichtige Aufgabe europäischer (Bildungs-)Politik ist dabei, die nationalen Systeme von Support und Service zu koordinieren, die gemeinsam notwendigen Tätigkeitsfelder zu fokussieren und qualitativ zu verbessern. Dies betrifft im wesentlichen folgende Felder: Informationssysteme, Fortbildung der Lehrenden, Publikationen, Beratung sowie Forschung und Evaluation.

Informationssysteme

Es bedarf auf nationaler wie europäischer Ebene eines Systems von Informationssicherung und Vermittlung als Grundlage pädagogischer und politischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. Zu diesem Zweck sind Datenbanken erforderlich, welche die notwendigen Informationen sammeln,

sichten, sichern und verfügbar machen. Die Probleme, die sich hier durch die unterschiedlichen Informationssysteme in den Mitgliedsländern, die unterschiedlichen Aktualisierungsformen und die (angesichts unterschiedlicher Begriffe, Kriterien, Wortschatz) schwierige Netzwerkarbeit ergeben, sind dabei gesondert zu bearbeiten. Eine europäische (Erwachsenen-)Bildungspolitik ist nur mit dem systematischen Aufbau von Informationssystemen möglich.

Einige der evaluierten SOKRATES-Projekte konzentrierten sich auf den Aufbau von Informationssystemen. Hier ist zuallererst *ALICE* zu nennen (*ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe*, Nr. 07; siehe auch die Fallstudie im Anhang). Diesem Projekt ist es gelungen, eine solide und umfassende Informationsgrundlage über die non-formale Erwachsenenbildung in den europäischen Ländern vorzulegen, wobei nicht nur Kompatibilität der Daten zwischen den Ländern erreicht, sondern auch die dauerhafte Zugänglichkeit und Aktualisierung des Informationssystems sichergestellt wurde. Mit diesem Projektergebnis ist nicht nur die Grundlage für eine Weiterführung geschaffen, sondern auch ein Modell für Datenbasen anderer Bildungsbereiche vorhanden, aus dem etwas gelernt werden kann hinsichtlich möglicher Probleme, der Lösung von Problemen und der Nützlichkeit eines Informationssystems. Auch wenn der Zugang zur *ALICE*-Datenbank zum Zeitpunkt der Evaluation noch wenig genutzt wurde (dies ist für solche auf Dauer angelegten Produkte durchaus normal), liegt damit doch eine wesentliche Grundlage für zukünftige europäische Zusammenarbeit vor.

Ein weiteres hervorragendes Beispiel für eine auf europäische Zusammenarbeit zielende Supportstruktur ist das Terminologie-Projekt *Multi-lingual Data-base of Adult Education Terminology* (Nr. 98). In ihm ist es gelungen, forschend und praktisch Tätige aus verschiedenen Ländern der Europäischen Gemeinschaft zusammenzubringen, um die für den Bereich der Erwachsenenbildung in den einzelnen Sprachen jeweils wichtigen und gültigen Begriffe auszutauschen und gegeneinander abzugrenzen. Auf diese Weise entstand eine terminologische Datenbasis, welche in Zukunft für die übersprachliche Zusammenarbeit in Europa unabdingbar sein wird. Das Ergebnis dieses Projektes ist nicht nur als Druckschrift und CD-ROM erhältlich, sondern auch im Internet zugänglich. Auf dieser Basis wird es möglich sein, zukünftig praktische, politische und wissenschaftliche Fragen der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens in unterschiedlichen Sprachen wesentlich präziser bearbeiten zu können als bislang. Informationssysteme dieser Art bilden nicht nur eine Supportstruktur auf europäischer Ebene, sondern – je nach Konzept – auch auf nationaler Ebene. So sorgte das Projekt *INTERLAB 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino europeo* (Nr. 75) für eine neue

Struktur der Kooperation von Universitäten, regionalen Verwaltungen und Kulturinstitutionen. Dies erfolgte nicht nur in direkter Zusammenarbeit, sondern auch in der Konstitution einer eigenen Datenbank, die für eine dauerhafte Fundierung dieser neuartigen Kooperationsstruktur sorgen kann. Insgesamt zeigten die Erwachsenenbildungsprojekte in SOKRATES, welcher bedeutender Nutzen in Informationssystemen für die Unterstützung der sich entwickelnden Weiterbildung liegt. Erkennbar wurde aber auch, welche große Arbeit und welcher großer Bedarf noch darin liegt, diese Informationssysteme zu erweitern, ihre dauerhafte Aktualisierung zu garantieren und den Zugang zu ihnen zu verbessern.

Fortbildung der Lehrenden

Ein wesentlicher Teil der Qualität, Zukunftsfähigkeit und Effizienz der Erwachsenenbildung in Europa hängt davon ab, daß die Lehrenden auf einem ausreichend hohen Level qualifiziert sind und fortgebildet werden. Zu diesem Zweck ist ein System erforderlich, um das Qualifikationsniveau der Lehrenden festzustellen, zu vereinheitlichen bzw. aufeinander abzustimmen und ein gemeinsames System von Fortbildung zu entwickeln. Die Fortbildung der Lehrenden muß dabei sowohl fachliche als auch pädagogisch-didaktische und ökonomische Elemente enthalten. Auf europäischer Ebene ist darüber hinaus ein abgestuftes System der Akkreditierung von Lehrenden anzustreben. Die Fortbildung der Lehrenden kann nur über geeignete Module erfolgen. Diese Module sind thematisch und inhaltlich aufeinander abzustimmen und in ein vernünftiges System zu bringen.

Beachtliche Entwicklungen in der Fortbildung der Lehrenden wurden in zahlreichen der evaluierten SOKRATES-Projekte zur Erwachsenenbildung hervorgebracht. Dies gilt auch für Projekte, in denen dies nicht explizit im Zentrum des Projektzieles stand.

Einen großen Fortschritt machte das Projekt *Training of Volunteers in Adult Education* (Nr. 87) beim Erreichen der schwierigen Gruppe der nebenberuflich und ehrenamtlich tätigen Lehrenden. Die Ergebnisse dieses Projektes sind noch zu wenig bekannt, so daß sein Effekt auf einer Weiterentwicklung der Informationssupportstrukturen basiert. Teacher training spielte eine bedeutende Rolle auch in den Projekten *Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts* (Nr. 54), *AURORA* (Nr. 95) und *Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d'un réseau transnational européen spécialisé en matière des adultes en milieu rural* (Nr. 08), in denen jeweils implizit eine Fortbildung der Lehrenden organisiert wurde und in einer Art „Beiprojekt“ eine gesonderte Reflexion über dieses Thema stattfand. Besonders bemerkenswert war dabei auch die Verwendung des Internets für die Fortbildung von Lehrenden.

Neben den weiteren zahlreichen Fortbildungsansätzen ist noch auf den besonderen Typus des Projekts *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37) hinzuweisen. In diesem Projekt gelang es, in einer Art Selbstqualifizierung unter Anleitung eine große Gruppe von Älteren in die nebenberufliche und ehrenamtliche Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung zu bringen. Dies ist ein Modell, wie zukünftig der wachsende Bildungsbedarf in einer Mischung selbstorganisierten und angebotenen Lernens über einen erweiterten Personenkreis zu bewältigen ist.

Publikationen

Zu den wichtigen nationalen und europäischen Supportstrukturen der Erwachsenenbildung zählen geeignete Publikationen. Sie sind die aktive Ergänzung der passiv vorgehaltenen Datenbanken, welche auf Zugriff die entsprechenden Informationen liefern. Publikationen setzen Themen, initiieren Innovationen und ermöglichen einen zielgerichteten Diskurs. Publikationen umfassen nicht nur Printmedien, sondern auch elektronische Medien einschließlich der heute unerläßlichen Nutzung des Internets. Es ist notwendig, europäische Publikationen zu vernetzen, Kenntnisse und Bewußtsein der nationalen Publikationen zu verbreiten und auf europäischer Ebene eine bildungspolitisch und pädagogisch begründete Struktur von Publikationen zu entwickeln.

Nahezu alle SOKRATES-Projekte haben ihre Produkte in Publikationsform vorgelegt – als Handbücher, als CD-ROM oder neuerdings als Informationspaket im Internet. Dies ist jedoch mit Publikationen hier nicht gemeint; gemeint sind Publikationstypen, welche kontinuierliche Supportstrukturen für die Erwachsenenbildung ermöglichen. Gezielt in diese Richtung gingen die beiden Projekte *Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe* (Nr. 41) und *Adult and Continuing Education Quarterly ‚Lifelong Learning in Europe‘* (Nr. 42). Im ersteren gelang es, ein Netzwerk von Herausgebern von Erwachsenenbildungspublikationen in Europa zu konstituieren, in dem gemeinsame Probleme von Publikationen bearbeitet, ein Informationsaustausch organisiert und perspektivisch konkretere Zusammenarbeit vereinbart werden kann. Im letzteren Falle entstand ein Quartalsjournal, das in der Lage ist, kontinuierlich über Fragen der europäischen Erwachsenenbildung zu informieren, kritische Diskussionen anzuregen und zu dokumentieren sowie ein Forum für gute Praxis und kritische Reflexion zu bieten. Durch die Übernahme der Folgekosten des Journals seitens der finnischen Regierung bestehen Aussichten, diese auf europäischer Ebene unabdingbare Supportstruktur fortzuführen. Damit hätte dieses Projekt beispielhaft die Funktion erfüllt, eine Entwicklung zu initie-

ren, die Erstinvestition zu übernehmen und eine dauerhafte Supportleistung zu veranlassen.

Gemessen an den Notwendigkeiten einer europäischen Publikationsstruktur ist aber festzustellen, daß bislang noch zu wenig geschehen ist. Notwendig sind zukünftig Publikationsdienste und -organe, die für eine informative Vernetzung sorgen.

Beratung

Zu einem immer größeren Teil der (Erwachsenen-)Bildung werden Beratungssysteme. Sie betreffen nicht nur die Beratung der Lernenden für den Zugang zu Bildungsprozessen und in der Begleitung ihrer Lernprozesse, sondern auch die Beratung von Organisationen der Erwachsenenbildung sowie von Lehrenden. Hier ist es erforderlich, Strukturen und Prinzipien von Beratungstätigkeit zu formulieren, zu diskutieren und auf europäischer Ebene vergleichbar zu machen.

Beratungskonzepte und -materialien wurden in einigen der evaluierten SOKRATES-Projekte entwickelt. Eine besondere Rolle spielten dabei die Projekte *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) und *Méthodes et Techniques de Gestion des Projets Transnationaux pour l'Education des Adultes* (Nr. 86). Im ersteren wurde ein Manual entwickelt, das – differenziert nach unterschiedlichen Elementen wie Kooperation, Finanzierung, Planung etc. – Ratschläge gibt für die Organisierung von Wochen (oder Tagen) der Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen europäischen Ländern. Dieses Manual ist, verbunden mit direkter Beratungstätigkeit (die allerdings perspektivisch sichergestellt werden müßte) eine solide Grundlage für die Entwicklung von Erwachsenenbildungstagen auch in Regionen, in denen dies bislang noch nicht angedacht war. Das zweite Projekt entstand aus der Erkenntnis, daß es im Bereich der Erwachsenenbildung noch keine Erfahrungen darüber gab, wie internationale Projekte zu konzipieren, durchzuführen, zu managen und abzuschließen sind. Das Ergebnis des Projektes ist ein Ratgeber für gutes Management internationaler Projekte, eine wichtige Grundlage für die zukünftige Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

Mit den vorliegenden Ergebnissen sind einige wichtige Beratungsaktivitäten modellhaft entwickelt und erprobt worden. Allerdings ist auch festzustellen, daß in diesem Beratungsbereich noch ein großer Bedarf an Entwicklungsarbeit besteht.

Forschung und Evaluation

Ein bislang eher stiefkindartig behandeltes Feld von Support und Service sind Forschung und Evaluation. Sie sind jedoch notwendige Voraussetzungen dafür, daß schon erzielte Ergebnisse nicht in Vergessenheit geraten (ins-

besondere durch Evaluation), daß aus Fehlern gelernt wird und daß über Forschung Entwicklungsprobleme definiert, Lösungsmöglichkeiten beschrieben und Potentiale geweckt werden. In der Erwachsenenbildung ist insbesondere die entwicklungsorientierte Forschung von Bedeutung, die sich weniger auf den Erkenntniserwerb an sich, sondern auf die Entwicklung neuer Ansätze und Modelle konzentriert.

Insgesamt wird man feststellen müssen, daß Forschung und Evaluation bislang im Rahmen der SOKRATES-Projekte zur Erwachsenenbildung zu kurz gekommen sind. In einigen der Projekte – etwa *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07) und *Méthodes et Techniques de Gestion des Projets Transnationaux pour l'Éducation des Adultes* (Nr. 86) – sind Erhebungen zur Vorbereitung auf das Produkt vorgenommen worden, allerdings nur eng bezogen auf das jeweilige Projektziel. Auch kann man sagen, daß die Monitoring-Seminare, die von der Europäischen Kommission für Projektkoordinatoren veranstaltet wurden, nicht nur den internationalen Austausch und das Bewußtsein der gemeinsamen Zielsetzung im Programm gefördert haben, sondern auch unterschiedliche evaluative Aspekte berücksichtigten. Aber auch dieser Aspekt der sozial organisierten und kooperativen Evaluation im Monitoring-Verfahren wäre auszubauen.

Forschung und Evaluation werden zu Hauptthemen der künftigen Entwicklung von Erwachsenenbildung werden müssen, da nur sie die notwendige Basis für eine adäquate Beratung von Institutionen und Personen bereitstellen können.

Das einzige wirklich auf Evaluation und Forschung konzentrierte Projekt in SOKRATES war im evaluierten Zeitraum das Projekt *MOPED – Monitoring of Projects. Evaluation as Dialogue*, dessen Produkt hier vorliegt. In ihm ging es um eine dialogisch strukturierte Evaluation der Ziele und Maßnahmen der Projekte auf der Basis europäischer SOKRATES-Förderung im Bereich Erwachsenenbildung. Es ist zu hoffen, daß seine Ergebnisse eine zukünftige Forschung und Evaluation auf europäischer Ebene anregen und unterstützen.

III. Evaluation und Analyse

Der SOKRATES Leitfaden für Antragsteller enthält eine Reihe thematischer Punkte, welche für die Experten die analytischen Kriterien für die Evaluation lieferten: *Europäischer Mehrwert*, *Innovation*, *Vernetzung*, *interkulturelle Kooperation*, *Dissemination*, *Übertragbarkeit*, *Nachhaltigkeit* sowie *Projektadministration*. Zu jedem dieser Punkte wurde bei der Evaluation der einzelnen Projekte eine Reihe spezifischer Fragen untersucht, um zu aussagekräftigen Ergebnissen für die Gesamtevaluation der Aktion Erwachsenenbildung zu kommen:

Europäischer Mehrwert: Inwieweit hat sich aus der europäischen Kooperation im Projekt ein Mehrwert ergeben (bezüglich der Thematik, der nationalen Diskussion usw.)? Inwieweit haben sich aus dem Projekt neue Themen, Begriffe, Vorstellungen oder Strukturen entwickelt (oder werden sich voraussichtlich entwickeln), die über nationale Anliegen hinausweisen?

Innovation: Inwieweit hat das Projekt neue Ansätze in der Erwachsenenbildung genutzt? Konnte es neue Möglichkeiten für Zielgruppen, Lehrende oder Anbieter erschließen? Stellten diese neuen Ansätze für alle beteiligten Länder eine Innovation dar, oder resultierten sie aus dem Transfer bereits vorhandener Modelle oder Konzepte von einem Partnerland in ein anderes?

Vernetzung: In welchem Umfang wurden die in den Partnerorganisationen vorhandenen Potentiale an Wissen, Erfahrung und Kapazitäten genutzt? Bildeten die Partnerinstitutionen eine homogene oder eine heterogene Gruppe (bezüglich ihrer internen Strukturen, Arbeitsweisen, ihres Verständnisses von Bildungspolitik usw.)?

Interkulturelle Kooperation: Welche Sprach- oder kulturellen Barrieren traten im Projekt auf? Wie wurde mit ihnen umgegangen? Wurden neue Glossare entwickelt, um Terminologieprobleme zu lösen und Schlüsselbegriffe zu definieren?

Dissemination: Welche Vorkehrungen wurden im Projekt für eine angemessene Dissemination der Produkte getroffen? Waren die gegebenen Bedingungen ausreichend, um diese Pläne umsetzen zu können? Können die Ergebnisse des Projekts mit denjenigen anderer Projekte verbunden werden, und wurden die entsprechenden Möglichkeiten dazu überprüft? In welchem Umfang bestand im Projekt Kenntnis über Arbeitsweisen und Ergebnisse europäischer Nachbarprojekte?

Übertragbarkeit: Ist das vom Projekt angestrebte Ergebnis in andere Zusammenhänge, Institutionen oder Regionen/Länder prinzipiell übertragbar, und wurde ein solcher Transfer geleistet. Welche Voraussetzungen waren dafür

zu schaffen? Handelte es sich um einen Transfer von Produkten, Strukturen, Konzepten? Fand personaler Transfer (Austausch) statt? Welche Probleme ergaben sich beim Transfer?

Nachhaltigkeit: Welchen Nutzen hat das Projekt für die europäische Erwachsenenbildung erbracht? Hatte dieser einen dauerhaften Charakter, oder war dies zumindest angestrebt? Wie sehen die notwendigen Bedingungen für eine dauerhafte Nutzung der Projektergebnisse aus?

Projektadministration: Wie sahen die Erfahrungen der Projektkoordinatoren hinsichtlich Antragsverfahren, Zeitrahmen, Finanzierungsbedingungen, Kostenkalkulation, Berichterstattung, Betreuung usw. aus?

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Analyse der Aktion Erwachsenenbildung zu diesen Fragen und Kriterien zusammengefaßt wiedergegeben.

a) Europäischer Mehrwert

Im SOKRATES-Leitfaden wird ein besonderes Gewicht auf die Stärkung der europäischen Dimension innerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung gelegt. Diese kann sich beziehen auf:

- einen europäischen Inhalt oder
- den Umfang transnationaler Kooperation oder Dissemination von Projektergebnissen.

Eine nähere Bestimmung dessen, was europäische Dimension ausmacht, wird den Antragstellern bzw. den Gutachtern der Projektanträge überlassen. Die Überzeugung, daß aus der Zusammenarbeit einzelner Länder ein Mehrwert gewonnen werden kann, ist für unsere europäische Partnerschaft entscheidend. Die Frage aber, was genau den „Europäischen Mehrwert“ eigentlich bildet, wird uns ins künftigen Jahren noch weiterhin beschäftigen. Für die Evaluation, die in einem relativ frühen Stadium der neuen SOKRATES-Aktion durchgeführt wurde, mußten zunächst Arten und Ebenen von Aktivitäten definiert werden, die als europäisch betrachtet werden konnten, um anschließend nach ihren Wirkungen zu fragen. Unterstellt wurde dabei, daß „europäische Dimension“ mehr umfaßt als bloße Übertragbarkeit – dieser Punkt wird ausführlicher in Abschnitt f behandelt –, aber auch mehr als bloße Partnerschaft (vgl. Abschnitte c und d).

Die SOKRATES-Richtlinien fordern bei jedem Projekt eine Partnerschaft von mindestens drei verschiedenen Ländern. Dies stellt bereits an sich eine erste Grundlage für transnationale europäische Kooperation dar. Die Möglichkeit und die Herausforderung, mit anderen Ländern zusammenzuarbeiten, werden deutlich hochgeschätzt und führen zu einem verbesserten Verständnis anderer Länder; einige Projekte sahen gerade hierin den größten

Vorteil. Im B.I.S.E.-Projekt (*Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes*, Nr. 45) wurde beispielsweise konstatiert, daß gerade der gegenseitige kulturelle Austausch von allen sehr geschätzt wurde. Auch da, wo die Partner ein und dieselbe Sprache sprachen, wie im österreichischen Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), wurde vermerkt, daß „zunächst eine heillose Begriffsverwirrung“ geherrscht und daß der internationale Austausch das „ganze Projekt dynamischer“ gemacht habe.

Ein einfacher Transfer von Projekten kann derartige Erfahrungen zeitigen. Er birgt jedoch auch die Gefahr eines kulturellen Imperialismus, sofern er nicht mit Sensibilität und Flexibilität durchgeführt wird. *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) ist eines der Projekte, die von der „Transfer“-Idee ausgingen. Mittlerweile ist das Projekt in einer Reihe anderer Länder adaptiert worden. Eine europäische Metaebene der Analyse und Entwicklung wurde freilich bislang nicht ausgearbeitet.

Einfache, aber sehr gute Beispiele für Europäischen Mehrwert stellen die Projekte dar, die Datenbanken mit Informationen zu bestimmten Themen europaweit aufbauten, vielfach in Verbindung mit einem Netzwerk von entsprechenden Fachleuten. So war es etwa Ziel des Projektes *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07), die transnationale Kooperation sowie den Austausch von Information, Erfahrung und guter Praxis zu fördern, was im wesentlichen über den Aufbau einer entsprechenden Datenbank, in gedruckter Form und auf Diskette, geschehen sollte. Daneben hat ALICE auch ein Netzwerk von Institutionen aufbauen können. Derartige Projekte sind nicht nur insofern von Nutzen, als sie den Zugang zu Informationen in anderen Ländern erleichtern, sondern auch dadurch, daß sie eine gemeinsame Struktur für die Information bereitstellen.

Unter den evaluierten Projekten gab es eine Reihe kleinerer, aber effektiver Vorhaben, die darauf abzielten, die vorhandenen Ressourcen und Informationen für in der Erwachsenenbildung Tätige in ganz Europa zu vergrößern; insbesondere für diejenigen, die selbst wieder als Vermittler von Information agieren. In diesen Projekten ging es etwa um den Aufbau einer mehrsprachigen Terminologiedatenbank (*Multi-lingual Data-base of Adult Education Terminology*, Nr. 98), um die Entwicklung eines Lehrgangs für Herausgeber von Erwachsenenbildungsfachzeitschriften (*Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe*, Nr. 41), der sie zur Kooperation ermuntern soll, oder um die Neuherausgabe einer vierteljährlich erscheinenden Zeitschrift *LLINE (ACE: Adult and Continuing Education Quarterly ,Lifelong Learning in Europe'*, Nr. 42), an der ein angebundenes Netzwerk von Forschern und Prak-

tikern beteiligt ist. Längerfristig stellt sich für diese Projekte, aber auch für die diversen europaweiten Informationsdatenbanken, das Problem der Aufrechterhaltung und Aktualisierung, sobald die ursprünglichen Projektarbeitsgruppen und -finanzierungen nicht mehr gegeben sind.

Das Projekt *Second Chance for Disabled Adults – a Second Chance in Adult Education* (Nr. 89) war insofern ungewöhnlich, als es Dachverbände für Behinderte, darunter auch diejenigen, die mehrheitlich von Behinderten selbst getragen werden, mit Bildungsinstitutionen aller Ebenen zusammenbringen wollte mit dem Ziel, den Behinderten effizientere Bildungsmöglichkeiten zu bieten, insbesondere unter Nutzung von „modifiziertem Fernunterricht oder Informations- und Kommunikationstechnologien“. Das Projekt arbeitete nicht auf europäischer Ebene, doch ist die ursprüngliche Idee einer Datenbank weiterentwickelt worden zu einer operativen Internet-Netzstruktur online, was bei Telekom-Gesellschaften auf Interesse stieß. Das weitere Ziel bestand in der Entwicklung europäischer Standards.

In einigen Projekten wurde der Aufbau von transnationalen oder europäischen Datenbanken oder Netzwerken als Teil eines ehrgeizigeren Projektziels gesehen, welches, ab initio, die Verständigung über Bildungsphilosophien sowie die Entwicklung von Lehrgängen oder Materialien mit „europäischer“ Reichweite voraussetzte. Das Projekt *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37) stellte einen Mangel an europaweiten Daten fest und bemühte sich um die Entwicklung eines standardisierten Beschreibungssystems und eines einheitlichen Modells für eine europaweite Arbeit. Im Projekt *A European Adult Education Programme for Trade Unions* (Nr. 51) sollten Universitäten und Gewerkschaften zusammengebracht werden, um ein innovatives und kollektives europaweites Programm zu entwickeln, das sich an Gewerkschaftsmitglieder, insbesondere an niedrigqualifizierte und schlechtbezahlte Arbeiter richtet, die angesichts der Veränderungen am Arbeitsplatz mit vergleichbaren Problemen konfrontiert sind. In sieben Ländern insgesamt waren Arbeitsgruppen tätig, wobei neue Partnerschaften zwischen Universitäten und Gewerkschaften etabliert wurden. Module wurden in die verschiedenen Sprachen übersetzt, und eine ganze Reihe von Fernlehrmodellen wurde entwickelt.

Leichter ist die Idee des „Europäischen Mehrwerts“ in Projekten auszumachen, die es sich von Anfang an zum Ziel gesetzt hatten, das Wissen über Europa und europäisches Bewußtsein zu fördern, aktive europäische Staatsbürgerschaft voranzutreiben oder grenzüberschreitende europäische Themen zu akzentuieren. Freilich ist es in den meisten Fällen noch zu früh, um beurteilen zu können, inwieweit die entsprechenden Ziele erreicht wurden. Als Beispiele seien zwei Projekte genannt, die das europaweite Problem des Rassismus angingen: *Learning to Live in a Multicultural Society*

(Nr. 18) hat Beispiele guter Praxis aus sechs Ländern im Umgang mit den Problemen einer multikulturellen Gesellschaft ermittelt und ein Handbuch für Manager und Führungskräfte entwickelt, mit dem Vorurteilen und Diskriminierung vorgebeugt werden soll. Das Handbuch wurde in Englisch, Holländisch, Französisch, Deutsch und Spanisch publiziert. Es fand eine gute Aufnahme, doch ist es derzeit noch nicht möglich, seine längerfristige Wirkung zu beurteilen.

In einem weiteren größeren Projekt, *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43), an dem die meisten Länder der Europäischen Gemeinschaft beteiligt waren, wurde die Idee eines europäischen Passes gegen Rassismus ausgearbeitet. Mit diesem soll der einzelne direkt angesprochen und sein Engagement verlangt werden. Als unterstützende Materialien wurden eine CD-ROM und ein Bildungspaket mit Materialien für Lehrende und einem Video für die Lernenden produziert.

Das Ziel, das hinter der SOKRATES-Aktion als ganzer stehen muß, besteht darin, die europäischen Bildungspolitiker von der wachsenden Bedeutung des Erwachsenenlernens und des lebenslangen Lernens zu überzeugen. Projekte wie *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59), das Erwachsenenlernen europaweit zu einem öffentlichen Diskussionsthema machte, oder *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26), welches direkt auf eine Stärkung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit abzielte, sowie Projekte, in denen Bürger zu einer aktiven Teilnahme an der europäischen Demokratie ermuntert werden sollen, spielen eine wichtige Rolle beim Schaffen von Mehrwert.

Drei Probleme bleiben bestehen: Zunächst einmal sind viele dieser Projekte schon von sich aus sehr ehrgeizig, zeit- und kostenaufwendig. Der Zeitraum, der für die Entwicklung von Projekten mit komplexen Ergebnissen zur Verfügung steht, ist hingegen sehr kurz. Damit hängt auch das Problem der zukünftigen Finanzierung von Projekten zusammen. Erst mit entsprechender Unterstützung werden diese Projekte in ihrem Umfang und ihrer Funktion einen wahrhaft europäischen Charakter annehmen können. Und drittens wird vermutlich nur eine längerfristig angelegte Evaluation eine derart umfassende Wirkung wie die des „Europäischen Mehrwerts“ sichtbar machen können.

b) Innovation

Dem *SOKRATES Leitfaden für Antragsteller 1996* zufolge sollten die Projekte dazu beitragen, den Austausch von Erfahrungen, Innovation und guter Praxis zu fördern, um dadurch die Qualität der Erwachsenenbildung in

Europa zu verbessern. Des weiteren sollten Projekte vorrangig berücksichtigt werden, die „innovativ“ waren und sich für einen Erfahrungstransfer eigneten. Der Leitfaden legte jedoch darüber hinaus nicht fest, worin Innovation besteht. Auch wurde keine spezielle Angebots- oder Unterrichtsform empfohlen, abgesehen von der allgemeinen Aufforderung, Formen des Fernunterrichts miteinzubeziehen, wo dies möglich ist.

Innovation ist ein unsicheres Konzept. Was in einem Kontext eine Innovation darstellt, kann in einem anderen Zusammenhang ganz konventionell erscheinen. Häufig sind bei Methoden und Techniken Moden zu beobachten, und eine schon ältere Technik kann durchaus wiederentdeckt und unter einem anderen Etikett als etwas Neues verkauft werden. Das Innovationskonzept ist zudem insofern paradox, als eine neue Methode nicht mehr innovativ ist, sobald sie einmal benutzt wurde. Wir wollen an dieser Stelle jedoch nicht zu theoretisch werden und auch nicht zu idealistisch hinsichtlich Innovation. Das traditionelle Unterscheidungsmuster aus der Wirtschaft läßt sich genauso gut auf die Bildung anwenden, und so können wir dann Projekte herausgreifen, die neue Gruppen von Lernenden erreichen, neue Curricula oder Materialien entwickeln, neue Unterrichtssysteme oder -orte nutzen oder eine Kombination dieser verschiedenen Ziele verfolgen. Was in den meisten der evaluierten Projekte nicht berücksichtigt wurde – was aber in der Wirtschaft von größter Wichtigkeit wäre –, ist eine Untersuchung der Kosteneffizienz. Innovation hängt immer von den jeweiligen Umständen ab. Somit kann man auch davon ausgehen, daß Innovation ebenso in der Verbesserung eines bereits vorhandenen Systems bestehen kann.

Eine Reihe von Projekten beschäftigte sich mit spezifischen Zielgruppen, insbesondere solchen, die irgendeine Form des gesellschaftlichen Ausschlusses erfahren, z.B. Menschen mit Behinderungen oder Menschen in ländlichen Gebieten (*Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts*, Nr. 54 und *Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d'un réseau transnational européen spécialisé en matière des adultes en milieu rural*, Nr. 08). Im allgemeinen gingen diese Projekte von der Idee aus, daß neue Technologieformen nicht nur dabei helfen können, diese Zielgruppen zu erreichen, sondern auch die Kommunikation und den Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die im selben Bereich arbeiten, erleichtern. Dies kann z.B. über den Aufbau von Datenbanken erfolgen, die nicht nur in gedruckter Form, sondern auch online oder auf CD-ROM verfügbar gemacht werden. Ein andersgeartetes Beispiel ist das Projekt *ADEPT: Adult Education in European Perspective for Target groups* (Nr. 85). Hier wurde bei Tätigkeiten wie Handarbeit, Weben und Kochen auf dem vorhandenen kulturellen Hintergrund von Migrantinnen aufgebaut und eine Verbindung mit sprachlichen Materialien herzustellen versucht. Diese, z.B. Infor-

mationen über Arbeitsämter oder Sozialämter, sollten zugleich der sozialen Integration dienen. Das Projekt nahm dabei ein Modul, das in Dänemark entwickelt wurde, als Ausgangspunkt und modifizierte es entsprechend. Viele Projekte verfolgen bei ihrer Arbeit mehr als nur ein Ziel oder greifen auf mehr als nur eine Methode zurück, z.B. das *Aurora*-Projekt (Nr. 95).

Die Nutzung neuer Technologien war in vielen Projekten zu finden, freilich öfter für eine Kommunikation der Partner untereinander als für eigentliche Lehr- und Lernzwecke. Ein Projekt, bei dem das Internet auch zum Lehren und Lernen genutzt wurde, ist *Simulab, WWW-Simulations in Adult Education* (Nr. 91). Hier wurden pädagogisch strukturierte Problemlösungssituationen simuliert und Rollenspiele im World-Wide-Web entworfen, die für Sprachkurse für Erwachsene genutzt werden können. Die Homepage enthält zudem eine Datenbank mit interessierten Nutzern.

Eine ganze Reihe von Projekten hatte ursprünglich die Herstellung von CD-ROMs geplant, auf denen Lernmaterial bereitgestellt werden sollte. Die Kosten und professionellen Anforderungen einer solchen Arbeit waren vermutlich von etlichen unterschätzt worden. In der Tat wurden CD-ROMs dann nur von wenigen Projekten tatsächlich entwickelt. Video und Disketten wurden statt dessen als billigere, leichter zu modifizierende und für eine größere Zahl von Nutzern zugängliche Alternativen gewählt.

Innovation und Experimentieren sind für das Ziel, neue Lerner zu erreichen, von höchster Wichtigkeit. Einige Projekte verfolgten dieses Ziel, indem sie kulturelle Institutionen, vor allem Bibliotheken und Museen für Innovationen im Bereich des Erwachsenenlernens zu gewinnen suchten. Bibliotheken gaben dabei insofern einen interessanten Fall ab, als argumentiert wurde, die Bibliotheken selbst müßten ihre Strukturen ändern, um den neuen Bedürfnissen entsprechen und weitere Publikumskreise erreichen zu können. Im Projekt *Centres of Learning and Light* (Nr. 73) sollten Bibliotheken als Hebel für Veränderungen eingesetzt werden, indem Zugänge zu kulturellen Veranstaltungen, vor allem Dichterlesungen, geboten und Einzelpersonen und Familien zur Nutzung von Bibliotheken ermuntert wurden.

Das Projekt *Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura* (Nr. 76) ging noch weiter, indem es Bibliotheken als Bildungsinstrumente einsetzen wollte: Der Projektbeschreibung zufolge bestand die Hauptinnovation in der Definition und Erprobung von Modellen, die die Regeln modifizieren sollten, welche von den Bibliotheken beim Verbreiten von Information und bei der Bereitstellung von Lesegelegenheiten für verschiedene Bevölkerungsgruppen traditionell befolgt werden. Das individuelle Recht auf Lesen hat sich noch nicht in allen europäischen Ländern durchgesetzt, und ein vom Projekt vorgebrachtes Argument war, daß der Ausschluß von Kultur und Bildung ein europaweit anzutreffendes Phä-

nomen darstellt. Der Projektbericht weist zudem darauf hin, daß die Durchsetzung einer Anzahl grundlegender Rechte für europäische Bürger auf Zugang zu neuen Technologien und Information eine vordringliche Aufgabe sei. Die Integration von Bildung in kulturelle Systeme sei wichtig für die Entwicklung neuer Modelle für die Förderung von Nachfrage. Im Ergebnis lieferte das Projekt ein Handbuch für die Leitung einer „Publikumsbibliothek“. Dieses soll auch beim Anbieten von „individuellen Lehrprogrammen“ Unterstützung bieten, mit denen „Informationen und Bildungsinstrumente bereitgestellt werden, die dem Publikum den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern“ sollen.

Bei einigen Projekten lag die Innovation in der Art der Partnerschaft begründet. *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57) konzentrierte sich auf Basisqualifikationen am Arbeitsplatz und bemühte sich, soziale Partnerschaften zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften bei der Angebotsbereitstellung miteinzubeziehen. In *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) haben wir ein interessantes Beispiel für ein innovatives Modell, das in einem Land zur Förderung von Nachfrage entwickelt und anschließend in einer Form in andere Länder transferiert wurde, die den neuen Partnern ausreichenden Spielraum für weiterführende Innovation ließ. Die wichtigste Innovation bei diesem Konzept bestand darin, ein weites Spektrum an gesellschaftlichen Gruppen und Akteuren zusammenzuführen – insbesondere auch aus dem Rundfunkbereich –, um Erwachsenenlernen zu einem öffentlich diskutierten Thema zu machen. In diesen ersten Phasen erwies sich das Projekt als durchaus erfolgreich; auf einer weiteren, potentiellen Ebene europäischer Entwicklung, auf der es dann europäische Ziele zu verfolgen gilt, die über die ursprüngliche Idee hinausgehen, konnte es soweit jedoch noch keine Innovation vorweisen. Daß aber die grundlegende Idee erfolgreich war, zeigt bereits die Tatsache, daß in der von der Fünften Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA) in Hamburg 1997 verabschiedeten Erklärung die Durchführung einer „UN Adult Learners' Week“ beschlossen wurde.

Ein weiteres wichtiges Projekt, in dem die Ziele verfolgt werden, neue Lernende zu erreichen und die Nachfrage zu fördern, ist B.I.S.E. (*Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes*, Nr. 45) – ein ungewöhnliches Projekt insofern, als es sich auf die persönlichen Lern- und Arbeitserfahrungen und Kenntnisse des Individuums konzentrierte. Jeder einzelne, so wurde argumentiert, erwirbt während seines Lebens bestimmte Kompetenzen. Das Projekt machte es sich zur Aufgabe, Mittel und Wege zu finden, diese Kompetenzen zu erfassen und zu bewerten, um sie schließlich nach außen dokumentieren zu können. Dieser Bereich ist Neuland für Erwachsenenbildner, und Grundlagenforschung

ist hier ebenso dünn gesät wie praktische Erfahrung. Bewertung und Akkreditierung früherer Lernerfahrungen bilden einen wesentlichen Bestandteil in modularen Kreditsystemen, mit denen der Wiedereinstieg von Erwachsenen in die Arbeitswelt oder ihre Umschulung für einen neuen Beruf ermöglicht werden sollen – beides wird im kommenden Jahrhundert von extremer Wichtigkeit für den einzelnen wie für die Wirtschaft sein. Die ursprünglichen Materialien zur Selbsteinschätzung wurden im Vereinigten Königreich von der Workers' Educational Association (WEA) entwickelt. Sie wurden von der Projektgruppe weiterentwickelt und in Englisch und Französisch sowohl als Druckmedium wie auf CD-ROM publiziert. Die wichtigste zusätzliche Innovation sollte darin bestehen, die Selbsteinschätzung mit einer Smartcard zu kombinieren, welche die Grundlage für eine Bildungskreditkarte abgäbe. Diese würde sowohl finanzielle Daten wie Angaben zum Bildungswegang speichern und Lernkredite enthalten. Smartcards für einzelne Funktionen existieren bereits. Auch gewinnt die Idee von Lernkonten oder Lernanrechtsscheinen immer mehr an Boden. Andererseits ist die Technologie, die für die Umsetzung komplexer Vorhaben in dieser Richtung erforderlich ist, noch nicht ausreichend entwickelt und erwies sich vorerst für das Projekt als zu teuer. Die Stunde für diese Idee wird voraussichtlich erst noch kommen.

Abschließend sollten in diesem Abschnitt zwei weitere Projekte genannt werden, die sich insofern als innovativ erwiesen, als sie ihre Konzepte der Wirtschaftswelt entnahmen. Die Ausgangsüberlegung des Projekts *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02) war, daß Heimvolkshochschulen im Wettbewerb mit Hotels und anderen Anbietern stehen und daß sie daher ihre Qualitätsstandards überprüfen müssen. Als Innovation sollte versucht werden, EFQM- und ISO-Praktiken in Bildungsinstitutionen einzuführen. Ein Handbuch zum Qualitätsmanagement wurde entwickelt, das mit einer Fortbildung für Prüfer verbunden werden sollte.

Das zweite Projekt, *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26) kombiniert diverse Konzepte aus der Wirtschaft, um den Lernenden einen maßgeschneiderten und praktischen Beratungs- und Unterstützungsservice bieten zu können. Eine solche „Boutique“ hat ein „Bildungsschau fenster“ an einer Einkaufsstraße und beratendes Personal, das dem Lernenden beim Erstellen eines individuellen Lernplans zur Seite steht. Im Hinterzimmer befindet sich ein Verhandlungstisch für alle möglichen lokalen Anbieter von Kursen. Im Laden werden maßgeschneiderte Lehrprogramme für Individuen und Unternehmen verkauft. Das gesamte Spektrum an Institutionen wird herangezogen, um ein modularisiertes Bildungsprogramm aufzustellen. Im Projekt wurde zudem die Entwicklung von eigenen Lernmodulen für das Netzwerk betrieben.

Es war klar zu erkennen, daß in den Projekten eine reiche Vielzahl an in-

novativen Praktiken vorhanden war. Viele von diesen werden voraussichtlich noch Wirkung hinsichtlich künftiger „guter Praxis“ zeitigen. Vorläufig ist es jedoch noch zu früh, um voraussagen zu können, welche davon längerfristige Wirkungen hervorbringen werden. Eine Folgestudie zu genau diesem Thema wäre hier zweifellos von beträchtlichem Nutzen.

c) Vernetzung

Der Gedanke, Personen, Einrichtungen und Strukturen der Erwachsenenbildung europaweit zu vernetzen, ist ein zentrales Ziel in den entsprechenden SOKRATES-Projekten. Operationalisiert wird dieses Ziel dadurch, daß Projekte nur dann bewilligt werden, wenn Partner aus mindestens drei verschiedenen Ländern an dem jeweiligen Projekt beteiligt sind. Dabei sind die Partner nicht festgelegt. Nach den SOKRATES-Richtlinien können sowohl gemeinnützige als auch private oder staatliche Organisationen teilnehmen. Partner können Anbieterinstitutionen, Universitäten, Forschungsinstitute, kulturelle Institutionen, ja auch Verlage, Medien, Verbände und bereits bestehende Netzwerke sein. Diese offene Politik ermöglicht unterschiedlichste Kooperationen und Vernetzungen.

Die Art und Weise, in der die Partnerschaften in den Projekten strukturiert waren, und die Formen und Ergebnisse ihrer Zusammenarbeit bildeten daher ein wesentliches Evaluationskriterium. Im Ergebnis ließen sich dabei sowohl Netzwerke im engeren Sinne wie auch zielbezogene Kooperationen beobachten.

Netzwerke

Netzwerke sind – verglichen mit den kooperativen Partnerschaften – strukturierter und verbindlicher, möglicherweise auch künftig stabiler. Der Typus „Netzwerk“ war bei den SOKRATES-Projekten in zweierlei Weise zu beobachten:

Zum einen entstanden „infrastrukturelle Netzwerke“, insbesondere im Bereich des Informationsservice. In ihnen sind jeweils relativ viele Partner aus relativ vielen Ländern einbezogen. Meist geht es dabei darum, einen Service für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Erwachsenenbildung, in der Politik und in der Administration aufzubauen.

Solche Projekte sind z.B. *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07), in dem eine Datenbank zur informellen Weiterbildung entstand, *ACE: Adult and Continuing Education Quarterly* ‚*Lifelong Learning in Europe*‘ (Nr. 42), das eine europäische Zeitschrift für Erwachsenenbildung entwickelte und fortführte, oder *Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d’un réseau transnational européen spé-*

cialisé en matière des adultes en milieu rural (Nr. 08), in dem einzelne Partner aus dem ländlichen Bereich vernetzt wurden. Kennzeichnendes Merkmal dieses Typus von Netzwerk ist, daß jede Partnerinstitution verpflichtet ist, ihre auf das Projektziel bezogenen Daten zuverlässig und verbindlich an eine Zentrale zu liefern und sich einer zentralen Rasterung anzuschließen. Kennzeichnend ist auch, daß die Produkte dieser Projekte vorwiegend auf CD-ROM und zunehmend auch im Internet verfügbar sind. Probleme ergaben sich hier insbesondere bei der Entwicklung und Anwendbarkeit gemeinsamer Raster sowie auch bei den unterschiedlichen Voraussetzungen der Partnerinstitutionen (vor allem im kapazitativen Bereich). Die Entwicklung und Umsetzung eines Rasters unabhängig vom kulturellen Hintergrund der jeweiligen Länder wurde unterschiedlich gelöst (vgl. Abschnitt f zu *Übertragbarkeit*), ist aber nach wie vor ein zentrales Problem. Ein weiteres Problem bestand darin, die Arbeit des Netzwerkes, dessen Aufbau hohe Investitionen erforderte, kontinuierlich fortzusetzen (vgl. dazu Abschnitt g zu *Nachhaltigkeit*).

Im Vergleich zu den „infrastrukturellen Netzwerken“ geht es bei dem zweiten Typ, den „professionellen Netzwerken“, darum, den Austausch von spezifischem Wissen zwischen ganz bestimmten Gruppen zu organisieren. Hierzu gehört etwa das Projekt ADEPT: *Adult Education in European Perspective for Target groups* (Nr. 85), in dem konkrete didaktische Module für die Schulung von Migrantinnen in drei Ländern entwickelt wurden. Ähnlich gelagert sind Projekte wie *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19), in dem Spezialisten im Bereich der Erwachsenenbildung im Museum untereinander Modelle austauschten. Das Projekt *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37) umfaßte elf Länder, in denen Fachpersonen im Bereich Alltagsbildung Modelle zusammenstellten und im Netzwerk verbreiteten. Und in dem Projekt *Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe* (Nr. 41) tauschten Herausgeber und Redakteure der bestehenden nationalen Fachorgane ihre Ideen aus und verabredeten Kooperationen.

Auch in dieser Form der Netzwerke zeigten sich Probleme der Organisation und des Projektmanagements. Ein geringeres Problem war hingegen die Frage der unterschiedlichen Voraussetzungen der Institutionen, weil es hier weniger um Vollständigkeit der erfaßten Regionen und Nationen ging. Unter dem Aspekt von Qualität, Dissemination und Transfer der jeweiligen Arbeitsprodukte zeigte sich aber, daß sowohl das infrastrukturelle Netzwerk als auch das professionelle Netzwerk von europabezogenen Institutionen wie etwa einem auf diese Arbeit konzentrierten „Europäischen Institut für Erwachsenenbildung“ koordiniert werden müßten.

Kooperation

Kooperationen sind eine lockere Form der Zusammenarbeit und weniger als Netzwerke auf Stabilität, Verbindlichkeit und Kontinuität angelegt. Im SOKRATES-Programm wurden unterschiedlichste Kooperationen betrieben und realisiert.

So besteht ein Typ von Kooperation z.B. darin, daß ein bestimmtes Modell oder Produkt von Erwachsenenbildung ausgetauscht wird. An Anfang steht dabei meist die Idee einer Organisation, die diese im eigenen Land bereits erfolgreich umgesetzt hat. Kollegen aus anderen Ländern werden anschließend eingeladen, ein Erfahrungsaustausch wird betrieben, und die beteiligten Partner werden so motiviert, die zugrundeliegende Idee in ihrem Land zu kopieren oder zu adaptieren. Beispiele hierfür finden sich etwa in den Projekten *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) oder in der Verbreitung der Studienzirkel aus dem Norden im Projekt *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97). Die typischen Probleme dieser Projekte ergaben sich daraus, daß hier einem aktiven Partner mehrere passive gegenüberstehen; dies steht meist im Widerspruch dazu, daß die angebotenen Modelle (wie etwa die Weiterbildungswoche) im jeweiligen Partnerland aktiv umgesetzt werden müssen. Die jeweilige Modifikation und Adaptation des Modells ist daher zum Gegenstand der Projektarbeit selbst zu machen.

Ein anderer Typ von Kooperation besteht darin, gegenseitig Ideen kennenzulernen. Dabei erfolgt ein Austausch von Erfahrungen und Beispielen von erfolgreicher Arbeit. Obwohl dies vielfach ursprünglich gar nicht geplant war, bestand in den meisten Projekten, die auf eine europäische Partnerschaft abzielten, das erste Jahr in einem solchen Austausch. Dabei ging es darum, sich besser kennenzulernen, sich gegenseitig bestehende Modelle vorzustellen und die Institutionen untereinander stärker zu vernetzen. Dies war beispielsweise der Fall im Projekt *APEL – Assessment of Prior Experiential Learning* (Nr. 05), in dem bestehende Akkreditierungsmodelle ausgetauscht wurden.

Ein wichtiges Kriterium für die Unterscheidung verschiedener Typen von Partnerschaft in Projekten ist die Frage von Aktivität und Passivität. Aktive Partner sind diejenigen, welche das Projekt bestimmen, das Management vorantreiben und in der Regel auch die formale Koordination haben, passive Partner (in manchen Fällen auch „sleeping-partners“ genannt) wollen von den Aktivitäten profitieren, bringen aber selbst weniger ein und können oft die von den aktiven Partnern offerierten Modelle im eigenen Land nicht weiter umsetzen. Bei der Definition von Partnerschaften in Projekten ist daher zukünftig genauer darauf zu achten, wie die aktiven und passiven Rollen unter den Partnern verteilt sind.

Auch die Frage von Homogenität und Heterogenität spielt eine wichtige Rolle für eine Partnerschaft. Viele Projekte beklagten zwar einerseits die

heterogene Zusammenstellung der Partner, empfanden sie aber auch zugleich als Bereicherung. So ergaben sich etwa im Projekt *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57) ungewöhnliche Kombinationen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften einerseits und Erwachsenenbildungsinstitutionen andererseits. Originell war dabei, daß diese heterogene Zusammensetzung in jedem der Partnerländer aufgebaut werden mußte, was wiederum in den jeweiligen Partnerländern auch zu neuen Synergien führen kann. Speziell im Bereich „Training the trainers“ werden eher homogene Gruppen bevorzugt. Interessant ist, daß auch sogenannte homogene Gruppen (z.B. im Projekt *Linking Adult Education With Open Culture and Museum*, Nr. 19) oft am Schluß feststellten, daß die Konzepte und Partner eigentlich doch sehr heterogen waren. Je intensiver die Kooperation in der Partnerschaft ist, desto deutlicher treten die unterschiedlichen kulturellen, regionalen und personellen Hintergründe zutage.

Es scheint, daß Projekte mit einem guten Projektmanagement auch im Rahmen einer „Netzwerk“-Kooperation erfolgreich sind (vgl. P. Federighi et al., *The Preparation and Management of Transnational Adult Education Projects*, Amersfoort 1997). Optimal ist eine Zusammensetzung, in der jeder Partner seinen Teil der Verantwortung übernimmt und diesen entsprechend auch im eigenen Land umsetzt. Dazu bedarf es aber einer fairen Aufteilung der Ressourcen. Projekte, in denen die Verantwortung nicht mitgetragen wird, sind in der Gefahr, vorzeitig zu scheitern (vgl. etwa das Projekt *ERDI AE Networking*, Nr. 84, in dem bei der Entwicklung eines Rasters ungenügende Feedbacks gemeldet wurden). Es scheint, daß Projekte mit wenigen Partnern oft qualitativ bessere Produkte entwickeln können. Ebenso kann die Umsetzung mit wenigen Partnern rascher und effizienter durchgeführt werden (z.B. das Projekt *ADEPT: Adult Education in European Perspective for Target groups*, Nr. 85, in dem vier Partner ein Qualitätshandbuch für Bildungshäuser entwickelten).

Schließlich wurde in fast allen Projekten erwähnt, daß die Phase des Sich-Findens der Partner sehr viel mehr Zeit erforderte als vorgesehen oder erwartet. Vielfach wurde das erste Jahr benötigt, um sich gegenseitig kennenzulernen, die Projektziele gemeinsam genauer zu definieren und das Projekt umzusetzen. Da die Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung in der Europäischen Union erst am Anfang steht, ist es oft sehr schwierig, die richtigen Partner zu finden. Entweder wird auf bereits bestehende Partnerschaften zurückgegriffen, die für das Projekt gar nicht besonders geeignet sind, oder es kostet viel Zeit und Aufwand, die richtigen Partner zu finden. Wie notwendig dabei eine Hilfe ist, wurde etwa in den Projekten *Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d'un réseau transnational européen spécialisé en matière des adultes en milieu rural* (Nr. 08)“, Publi-

co e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura (Nr. 76) und *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19) deutlich, in denen die Partner über den europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) zusammengeführt wurden. Im Projekt *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) konnte erst nach intensiver Suche eine sehr heterogene Gruppe zusammengestellt werden.

Je partnerorientierter das Projekt geführt wird, desto mehr Zeit wird am Anfang benötigt, die richtigen Partner zu finden und die Zusammenarbeit systematisch zu begründen. Dies wirkt sich jedoch im zweiten Jahr außerordentlich positiv aus. Es ist zu erwarten, daß die Partnerschaften in den Projekten in den nächsten Jahren leichter zusammenfinden werden und bereits besser vorstrukturiert sind. Hilfreich wäre dafür allerdings eine zentrale Institution, welche die jeweiligen Projektpartner bei der Suche nach geeigneten Partnerschaften unterstützen, Kommunikation fördern und Kontakte herstellen kann.

d) Interkulturelle Kooperation

Ein wesentliches Ziel des SOKRATES-Programms und der Aktion Erwachsenenbildung ist es, die Wahrnehmung der europäischen Kulturen zu verbessern, sie in einen Austausch zu bringen und ihre gegenseitige Akzeptanz zu erhöhen. Die SOKRATES-Richtlinien ermuntern alle Projekte, das Wissen über die Kultur des eigenen Landes, dessen Traditionen und Sprachen gegenseitig auszutauschen und Gemeinsamkeiten innerhalb von Europa aufzudecken und gemeinsam zu entwickeln. Die gegenseitige Sensibilisierung und das Verständnis sollen über die Teilnahme verschiedener Länder als Partner an einem Projekt gefördert werden. Der Aspekt der „interkulturellen Kooperation“ stellte daher ein wichtiges Evaluationskriterium dar. Beleuchtet wurden dabei das Sprachen- und Kulturproblem einerseits sowie die Frage, ob kulturelle und sprachliche Unterschiede eher als Hinderungsgrund oder als Stimulus erkannt und behandelt wurden.

Hinsichtlich des Umgangs mit dem Sprachenproblem waren in den Projekten im wesentlich zwei Grundtypen erkennbar: Zum einen gab es Projektverbünde, in denen eine einheitliche Sprache gesprochen wurde, zumeist Englisch oder Französisch. Diejenigen Partnereinrichtungen und Partnerländer, welche diese Sprachen nicht sprachen, mußten sich im Rahmen des Projekts anpassen, da alle Projektdokumente in dieser einen „Arbeitsprache“ verfaßt wurden. Ebenso fanden alle Diskussionen in dieser Sprache statt. Beispiele für diese Regelungen sind die Projekte *Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes – B.I.S.E.*, (Nr. 45, Arbeitssprache: Französisch), *European Adult Learners'*

Weeks (Nr. 59, Englisch) und *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02, Deutsch).

Ein anderer Typ arbeitete mit Übersetzungsdiensten (für schriftliche Materialien) oder simultanen bzw. konsekutiven Übersetzungen innerhalb der Gruppendiskussionen. Hier sprach und schrieb jeder Partner möglichst in seiner eigenen Sprache. Ansatzweise war dies zu beobachten in den Projekten *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19) und *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07). Freilich neigten auch diese beiden Projekte in der Praxis eher zur Verwendung einer einheitlichen Arbeitssprache (in beiden Fällen war dies Englisch).

Die unterschiedlichen Sprachen wurden meist als Bereicherung erlebt, behinderten aber auch eine effiziente Arbeitsweise. Begrifflichkeiten mußten gegenseitig erklärt werden, was zeitraubend und schwierig ist. Zielsetzungen wurden zum Teil unterschiedlich verstanden, was im weiteren Verlauf zu unerwarteten Konflikten führte. Andererseits erweiterte die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Sprachen die Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen und die Akzeptanz der europäischen Realität, was einen „impliziten“ Lerneffekt für die beteiligten Personen und – in der Folge – auch für die Institutionen hatte. In allen Fällen erhöhten die unterschiedlichen Sprachen die Kosten für die Projektarbeit, was nicht immer (auch mangels bestehender Erfahrungen) ausreichend in die Kalkulationen eingeplant worden war.

Problematischer als die Sprache selbst war die Unterschiedlichkeit der kulturellen Voraussetzungen. Dazu gehören etwa gesetzliche Rahmenbedingungen, aber auch soziale Hintergründe und historische Verstehensweisen. Dies erzeugte große Probleme bei den Begrifflichkeiten und in der Zieldefinition. In manchen Projekten mußte zuerst ein Glossar entwickelt werden, damit die unterschiedlichen Partner das gleiche Verständnis des zu entwickelnden Projektes hatten. Umgekehrt wurden die einzelnen Partner herausgefordert, jeweils in ihren Ländern kulturelle Anpassungen vorzunehmen. Immer wieder zeigte es sich, daß das gegenseitige Verständnis von Erwachsenenbildung nur nachgeordnet rein sprachlicher Natur ist. So berichteten etwa auch die Partner aus dem Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), in dem nur deutsch gesprochen wurde, über unterschiedliche Auffassungen im Bereich der Entwicklung von Qualität der Erwachsenenbildung. Gemeinsam entwickelte Raster in nur einer Sprache werden vielfach als hinderlich empfunden. Beispielsweise wurde sowohl im Projekt *ERDI AE Networking* (Nr. 84) als auch im ALICE-Projekt (*Information Service on non Formal Adult Education and Europe*, Nr. 07) das Raster von einigen Beteiligten nicht akzeptiert oder als schwer akzeptabel eingeschätzt, da es nicht ihrem kulturellen Verständnis und ihrer sozialen Realität entsprach.

Unterschiedliche Auffassungen bestanden in den Projekten auch hinsichtlich der Übersetzungen. In einigen Projekten wurden die Texte sinngemäß übersetzt und kulturell angepaßt. In anderen Projekten wiederum wurden sie wörtlich übersetzt und konnten dann teilweise gar nicht verstanden werden. Hier muß eine zukünftige Kultur der Übersetzungen in konkreten Arbeitszusammenhängen gefunden werden.

Ein weiteres kulturelles Hindernis war die technische Entwicklung. Während in den nordischen Ländern das Internet beispielsweise schon länger eingeführt wurde, ist es speziell in den südlichen Ländern erst später etabliert worden. Auch die Medien CD-ROM und Diskette konnten nur zum Teil in den Partnerinstitutionen eingesetzt werden. Das Benutzen der Produkte wurde dadurch relativiert und teilweise unmöglich. Im ALICE-Projekt (Nr. 07) konnte die produzierte Diskette von einigen Partnern beispielsweise nicht gelesen werden. Aus diesem Grund wurden in den Projekten nach wie vor noch viele druckschriftliche Dokumente erstellt.

Teilweise wurde die Existenz unterschiedlicher Kulturen zu einem – nicht immer explizit formulierten – Programm der Projekte selbst. So wurde in jenen Projekten, in denen viele Länder mit ihren Modellen und Beispielen Erfahrungen einbringen konnten, dies von allen Beteiligten als große Bereicherung empfunden (z.B. in *Older Adults as helpers in learning processes*, Nr. 37, oder *APEL – Assessment of Prior Experiential Learning*, Nr. 05). Um sich besser kennenzulernen, hatten sich in der ersten Phase auch einige Partner über Videos gegenseitig vorgestellt. Auch dieser Aspekt, der vielfach ursprünglich gar nicht vorgesehen war, hat zum gegenseitigen Verständnis viel beigetragen (z.B. im B.I.S.E.-Projekt: *Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes*, Nr. 45). In einigen Projekten mußte zunächst eine gemeinsame Philosophie entwickelt werden, etwa in *B.I.S.E.* (Nr. 45), *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), und *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58). Im letzteren Projekt wurde ein Glossar entwickelt und zur Grundlage der Projektarbeit gemacht. Im Projekt *Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Letteratura* (Nr. 76) ergaben sich große Probleme in den kooperativen Studien, da drei unterschiedliche Sprachen verwendet wurden.

In einigen Projekten ergab sich ein weiterer kultureller Unterschied durch die Struktur der Partnerschaft. Im Projekt *AESAL* (Nr. 58) arbeiteten private Organisationen mit universitären Non-Profit-Organisationen zusammen. Diese hatten unterschiedliche Auffassungen, die im Projekt prozeßhaft bearbeitet werden mußten; dies kostete sehr viel Zeit.

Wie sich kulturelle Unterschiede und Auffassungen konkret auswirken können, zeigte beispielhaft ein Ereignis aus dem Projekt *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26): Die Berliner Partner hatten zu einem öffent-

lichen Meeting abends um 22.00 Uhr eingeladen, um das Projekt bekannt zu machen. Die dänischen Partner (aus ihrem Land kommt das Konzept der Learning Boutiques) verzichteten auf eine Teilnahme, da sie davon ausgingen, daß um zehn Uhr abends niemand teilnehmen würde. Es erschienen jedoch 80 Personen, die enttäuscht waren, daß die dänischen Kollegen nicht anwesend waren. Solche Ereignisse und Anekdoten ließen sich in unterschiedlichen Projekten finden. Sie können zum gemeinsamen Verständnis über die europäischen Grenzen hinweg beitragen, wenn sie denn reflektiert und bearbeitet werden.

In verschiedenen Projekten wurde auch die schwierige Zusammenarbeit zwischen Ländern Nordeuropas und Ländern Südeuropas betont. Speziell die griechischen Kolleginnen und Kollegen beklagten sich, zu wenig von den Projekten zu profitieren und von der Brüsseler Zentrale „abgehängt“ zu sein. Umgekehrt wiederum wurden die griechischen Kollegen oft als sehr passive Partner erlebt. Es zeigte sich, daß die Erwachsenenbildung im Norden anders verlaufen ist als im Süden Europas. Eventuell müßte diese Nord/Süd-Problematik in einem spezifischen Projekt aufgearbeitet werden, um Folgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ermöglichen. Mit Blick auf Projekte innerhalb einer künftig erweiterten Europäischen Union gilt das gleiche auch für zu erwartende Schwierigkeiten, die durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe in West- und Osteuropa bedingt werden. Auch hier sind bereits im Vorgriff gezielt Projekte zu ermöglichen (möglichst innerhalb eines Programms), welche die unterschiedlichen kulturellen Ausgangsweisen bearbeitbar machen.

e) Dissemination

Dissemination war zwar nicht explizit Bestandteil des Programmes SOKRATES oder seiner Richtlinien, implizit jedoch wesentlicher Aspekt bei der Bewertung der Projektergebnisse. Gerade bei denjenigen Projekten, die ein weiter zu vertreibendes und zu verwendendes Produkt erzeugen, ist die Frage der Dissemination von entscheidender Bedeutung.

An dieser Stelle ist es freilich nicht möglich, die Aspekte der Dissemination abschließend oder vollständig anzusprechen oder zu klären. Der Hauptgrund dafür ist, daß die meisten der untersuchten Projekte zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht oder erst seit kurzer Zeit abgeschlossen waren, so daß die Verbreitung ihrer Produkte erst zu einem späteren Zeitpunkt angemessen evaluiert werden kann. Allerdings lassen sich hier die wesentlichen Überlegungen in den Projekten, wie die Produkte zu disseminieren sind, sowie auch die unterschiedlichen Typen von Produkten und die damit verbundenen Disseminationsmöglichkeiten darstellen.

Im wesentlichen existierten vier unterschiedliche Typen von Produkten: Die eher traditionell orientierten schriftlichen Produkte, technische Produkte oder solche, die Multimedia mit einbeziehen, Produkte, die sich auf Multiplikatoren beziehen, und Produkte, die im Kontext von Netzwerken eine Rolle spielen.

Bei den schriftlichen Produkten wurden zum einen Leitfäden und didaktische Lehrmittel angestrebt bzw. liegen vor. So gibt es etwa einen Leitfaden zur Qualitätssicherung aus dem Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), einen didaktischen Leitfaden aus dem Projekt *INTERLAB 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino europeo* (Nr. 75) oder im Projekt *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37) ein didaktisches Hilfsmittel zur Frage, wie ältere Personen mit ihren Know-how in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Soweit dies beurteilt werden kann, sind die Leitfäden inhaltlich daraufhin orientiert, in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt und umgesetzt werden zu können. Dies gilt sowohl für den sprachlichen Bereich als auch für die Aufbereitung des jeweiligen Stoffs in Form von Modulen, die auf unterschiedliche Kontexte bezogen werden können. Allerdings ist, soweit beobachtbar, die Verbreitung der Leitfäden bislang sehr zweifelhaft. Besonders auffällig ist dies etwa bei dem Ergebnis des Projekts *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43), in dem ein Koffer mit Videocassetten und CD-ROM für den Unterricht gegen Rassismus in einer Auflage von 9.000 Exemplaren produziert wurde, deren Verbleib in Erwachsenenbildungseinrichtungen jedoch gänzlich unsicher ist.

Auch Handbücher speziell für Lehrende und Trainer in der Erwachsenenbildung waren vielfältig zu verzeichnen. So haben das Projekt *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) ein Handbuch für Organisatoren, das Projekt *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07) ein Handbuch für die Nutzung von Informationen, das Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02) ein Handbuch für Qualitätssicherungsexperten und das Projekt *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19) ein Handbuch über innovative Trends im Bereich von Erwachsenenbildung und Museen produziert. Auch für diese Handbücher liegen jedoch keine systematischen Disseminationsstrategien vor. Die bisherige Verbreitung ist – soweit man das überhaupt beurteilen kann – eher zufällig und punktuell. Zukünftig wird man bei Projekten jeweils auch die intendierten Disseminationsstrategien für die Produkte überprüfen müssen. In diesem Zusammenhang wird es unerlässlich sein, eine europaweite Institution damit zu beauftragen, den einzelnen Projekten bei der Dissemination im Anschluß an die Projektkaufzeit behilflich zu sein. In der relativ kurzen Laufzeit des SOKRATES-Programms von bislang vier Jahren zeigte sich, daß schriftliche Produkte immer häufiger abgelöst wur-

den durch technische oder multimediale Produkte; in manchen Fällen geschah dies sogar während der Laufzeit eines Projektes selbst. Für das technische Produkt „Diskette“ entschieden sich dabei etwa die Projekte *APEL – Assessment of Prior Experiential Learning* (Nr. 05), mit einem Überblick über Akkreditierungsbeispiele, *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07) mit dem jeweiligen Datenbestand und *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) mit einer Diskette für ein Selbstassessment. CD-ROMs wurden produziert in den Projekten *INTERLAB 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino europeo* (Nr. 75) mit einschlägigen Adressen und Beispielen guter Erfahrungen, *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) mit Informationen für Trainer und mit Texten für den direkten Einsatz im Unterricht, *Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Éducation des Adultes – B.I.S.E.* (Nr. 45) mit einem interaktiven Standortfindungsprogramm und *AESAL* (Nr. 58) mit einem Verzeichnis von europäischen Einrichtungen mit Fernstudienunterlagen. Videos wurden erzeugt in den Projekten *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37) mit Präsentationen von konkreten Praxisbeispielen und *Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires* (Nr. 43) mit einem Videofilm gegen Rassismus. Immer häufiger wurde auch die Absicht bekundet, die Produkte im Internet zu präsentieren, wobei es vor allem um das Auffinden von Erfahrungen, um Projektergebnisse und Projektadressen ging. Hier sind zu nennen als Beispiele die Projekte *APEL* (Nr. 05), *INTERLAB* (Nr. 75), *ALICE* (Nr. 07), *AESAL* (Nr. 58) und *European Environmental Action* (Nr. 69). In den zur Zeit der Evaluation noch laufenden Projekten wurde das Internet immer häufiger als alleinige oder komplementäre Disseminationsquelle angegeben.

Ähnlich wie bei den schriftlichen Produkten war bei den technischen oder multimedialen Produkten nicht erkennbar, wie die Dissemination systematisch erfolgte. Am ehesten lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt Aussagen über das Internet machen, dessen Möglichkeiten vor allem durch das Einstellen von Informationen genutzt werden. Weniger offensichtlich ist jedoch (bis jetzt) das tatsächliche Ansteuern und die Nutzung der entsprechenden Informationen.

Eine Form der Dissemination nicht unmittelbar der Produkte, sondern ihrer Wahrnehmungen und Reflexionen waren Presseartikel, Pressekonferenzen und Tagungen. In ihnen wurden die Ergebnisse der Projekte vorgestellt und eine weitere Fachöffentlichkeit über die Arbeit informiert. Beispiele für einschlägige Pressearbeit insbesondere auch in Fachzeitschriften finden sich in den Projekten *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), *APEL* (Nr. 05), *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59), *Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura* (Nr. 76), *Banque de Données*

sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes – B.I.S.E. (Nr. 45), und im Projekt *Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning* (Nr. 57) mit verschiedenen Fallstudien. Nationale Disseminationstagungen wurden durchgeführt im Qualitätssicherungsprojekt (Nr. 2) und im Projekt, das über Bibliotheken und ihr Publikum arbeitete (*Pubblico e Biblioteca*, Nr. 76). Auf internationaler Ebene wurden Tagungen abgehalten in den Projekten *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59), *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26) und *APEL* (Nr. 05). Internationale Tagungen im Verlauf der Projekte, die zugleich auch disseminativen Charakter hatten, fanden statt in den Projekten *Pubblico e Biblioteca* (Nr. 76) und *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19).

Festzustellen ist, daß diese Form der personalen Dissemination und der Werbung und Information über Projektergebnisse, welche gezielt auf Fachöffentlichkeit abstellt, erfolgreicher ist als eine ungerichtete und breite Information. Allerdings erfordert sie einen relativ hohen Aufwand, der in den wenigsten der Projekte gezielt zu diesem Zweck kapazitiv vorgesehen war und der nach dem Abschluß eines Projekts kaum zu leisten ist. Auch zeigte sich, daß solche auf Öffentlichkeitsarbeit und Werbung bezogenen Strategien in den Projekten und bei den Bildungseinrichtungen meist weder konzeptionell vorhanden waren noch „professionell“ ausgearbeitet werden konnten. Hier bedarf es einer europaweiten Unterstützung von Öffentlichkeitsarbeit und Werbung im Bereich des Bildungswesens.

Je stabiler und dauerhafter arbeitend Netzwerke sind, desto einfacher lassen sich auch Fragen der Dissemination lösen. Solche Erfahrung ist zu erwarten von Projekten wie *APEL – Assessment of Prior Experiential Learning* (Nr. 05), in dem ein Netzwerk von Spezialisten im Akkreditierungsbereich aufgebaut wurde, *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07), in dem ein Netzwerk von Experten und Institutionen der nicht formalen Erwachsenenbildung entstand, und *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19), in dem ein Experten Netzwerk in der Schnittmenge von Museen und Erwachsenenbildung etabliert wurde.

Die Frage, inwieweit diese Netzwerke der perspektivischen Dissemination dienen, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zu untersuchen sein. Wichtig ist jedoch, daß die Netzwerke als solche bestehen bleiben (vgl. Abschnitt g zu *Nachhaltigkeit*).

Generell zeigte sich, daß in der Erwachsenenbildung der Marketinggedanke noch neu ist, daß er jedoch immer wichtiger wird, wenn Produkte disseminiert werden sollen. Fast alle Projekte berichteten von Problemen bei der Verbreitung der Ergebnisse. Dies war auch der Fall im Projekt *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07),

dessen Datenbank im Prinzip für Tausende von Abnehmern bestimmt ist, zum Zeitpunkt der Evaluation aber nur Insidern bekannt war.

Nicht immer war klar, wer was bekannt machen sollte, und vielfach fehlte es an Geld für die Verbreitung. Die Projektbudgets deckten meist nur die Entwicklungs- und zum Teil die Übersetzungskosten. Für Produktion und Vertrieb fehlten entsprechende Organisationen und Strukturen. Eine Konzeption für die Dissemination der Produkte war nur in den allerseltensten Fällen und nur in Ansätzen erkennbar.

Gerade im Bereich der Dissemination und übernationalen Verbreitung bedarf es einer entsprechenden Institution, welche über die notwendigen Kapazitäten und das Know-how verfügt. In einer solchen Institution könnten auch die vielen Internetseiten und Homepages, die mittlerweile entstanden sind, aufrechterhalten und dafür Sorge getragen werden, daß auf sie verwiesen und ihre Existenz bekannt gemacht wird.

In diesem Kontext ist auch zu überprüfen, inwieweit Disseminationsstrategien mit einer intensiveren Qualitätsprüfung der vorliegenden Produkte verbunden werden können. Es fehlen Reflexionen und Evaluationen der verschiedenen Ansätze, Produkte disseminationsfähig zu machen. Dies gilt vor allem dann, wenn das Produkt als didaktische Handlungsanweisung umzusetzen ist.

Die Produkte von europäischen Projekten müßten nach einer solchen Qualitätsprüfung für die Dissemination zusammengestellt werden, die Dissemination müßte – europäisch koordiniert – von nationalen Organisationen in den jeweiligen Sprachen systematisch vorangetrieben werden. Hierzu bedarf es einer professionellen Grundstruktur. Zwar haben viele Projekte nachträglich das Internet als weitere Verbreitungsmöglichkeit kennengelernt und genutzt, über die tatsächliche Nutzung ist jedoch wenig bekannt. Auch hier bedarf es einer Qualitätsprüfung. Dies gilt auch für die überraschend häufig entwickelten CD-ROMs. Eine Follow-up-Evaluation zu diesem Aspekt würde weitere Ergebnisse bringen. Dabei wären auch Distributions- und Disseminationsverfahren zu überprüfen, welche auf bestehende Strukturen (Fachzeitschriften, Agenturen) zurückgreifen. Auch würde sich anbieten, eine übernationale Institution als Disseminationsagentur auszubauen.

f) Übertragbarkeit

Übertragbarkeit (transferability) ist ein wichtiges Kriterium für die Qualität von europäischen Projekten, weil sich ihre Nützlichkeit und Wirksamkeit daran messen lassen muß, inwieweit ihre Methodik, ihre Zielsetzung und ihr Produkt unter anderen Bedingungen, in anderen Regionen und von an-

deren Menschen umsetzbar sind. Übertragbarkeit ist auch dann ein wichtiges Evaluationskriterium, wenn das Projekt selbst die Übertragbarkeit seines Produkts oder seiner Vorgehensweise nicht intendiert hat. Allerdings ist in diesem Fall in Rechnung zu stellen, daß es sich beim Kriterium der Übertragbarkeit um ein programmbezogenes Kriterium (bezogen auf SOKRATES) und nicht um ein projektimmanentes Kriterium handelt.

Gewöhnlich unterscheidet man beim Kriterium der Übertragbarkeit zwischen einer Übertragbarkeit der Produkte, einer Übertragbarkeit der Strukturen, einer Übertragbarkeit des Zieles und einer Übertragbarkeit der Methoden. Zur Frage, wohin übertragen werden kann, unterscheidet man gewöhnlich – im internationalen Rahmen – zwischen einer Übertragbarkeit auf unterschiedliche Institutionen, einer Übertragbarkeit auf unterschiedliche Regionen, einer Übertragbarkeit auf unterschiedliche Personengruppen und einer Übertragbarkeit in unterschiedliche Sprachen bzw. kulturelle Hintergründe.

In den evaluierten SOKRATES-Projekten waren alle diese Typen und Ziele von Übertragbarkeit erkennbar. Vielfach waren sie bereits in den Projektanträgen oder im Verlauf des Projektes formuliert worden, vielfach waren sie im Zusammenhang mit Projektergebnissen und Produkten nachweisbar. Internationale Kooperation, so scheint es, lebt und stützt sich auf das Prinzip gelingender (und gelegentlich mißlingender) Übertragbarkeit.

Die Übertragbarkeitsaspekte der evaluierten Projekte im SOKRATES-Programm lassen sich besser in einer spezifischen Struktur darstellen als in der „klassisch-systematischen“ Struktur der genannten Übertragbarkeitstypologien. Die Praxis der SOKRATES-Projekte zeigte drei Typen intendierter und realisierter Übertragbarkeit:

- Transfer als Projektmethode,
- Transfer als Produktaspekt,
- Transfer als personenbezogene Komponente.

Transfer als Projektmethode

Transfer als Projektmethode war bei vielen SOKRATES-Projekten in der einen oder anderen Weise feststellbar. Eine besondere Rolle spielte er jedoch in den Projekten *Learning Boutiques – for Lifelong Learning* (Nr. 26), *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) und *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97). In diesen Projekten – und das ist beispielhaft für die Idee des Transfers als Projektmethode – ging es jeweils darum, ein entwickeltes Modell im Rahmen der internationalen Kooperation in anderen Ländern und anderen Regionen zu implementieren.

Bei der „Learning Boutique“ handelt es sich um ein Modell, das bereits selbst Ergebnis eines Transfers ist, nämlich einer Übertragung von Konzepten aus dem Bereich der Geschäftswelt in denjenigen der Bildung. Die

dänische Diskussion über „Learning Boutiques“ stützt sich auf die Idee des Einkaufs, bei dem selbstbewußte Kunden das für sie geeignete Angebot erwerben. Die Erfahrungen des SOKRATES-Projekts zeigten, daß der Export des Modells nicht immer gelingt – der französische Partner gab wegen fehlender Kapazitäten und zu geringer Nachfrage nach kurzer Zeit auf –, und daß der Übertrag unter geänderten Bedingungen zu einer starken Veränderung des Konzeptes führen kann. So entwickelte sich das Konzept der „Learning Boutique“ beim Berliner Partner zu einer Grundlage für die Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung, während sie beim isländischen Partner mehr und mehr die Rolle einer konzeptionellen Basis für die Struktur des gesamten Erwachsenenbildungssystems spielt. In allen Fällen war der Versuch, das Modell der „Learning Boutique“ in andere Bedingungen zu implementieren, im Ergebnis eher der Impuls für eine eigenständige Entwicklung als eine Übernahme des gesamten Konzeptes.

Im Projekt *European Adult Learners' Weeks* (Nr. 59) war es von vornherein, so der Bericht des Projektes selber, nicht darum gegangen, einfach alle Elemente der Konzeption aus dem Vereinigten Königreich auf andere europäische Länder zu übertragen. Es ging darum, übertragbare Elemente zu identifizieren, welche auch in unterschiedlich gelagerten Bildungssystemen und Kulturen verwendet werden konnten. Zu diesem Zweck wurde ein Seminar veranstaltet, in dem über solche Elemente diskutiert wurde. Gefunden wurden Aspekte wie Motivation, die Verbindung mit Medien, die Orientierung an den Lernenden, die Verbindung von öffentlichen und privaten Geldern, die Dezentralisierung, die Einbeziehung von Büchereien, Museen und Galerien, die Funktion von Preisen und andere mehr. Probleme der Übertragbarkeit zeigten sich bereits bei der Zeitkategorie „Woche“, die für viele nicht akzeptabel war. Auch andere Elemente stießen auf Widerstände bzw. waren undurchführbar. Der geringe Wert, der in dem Projekt auf die Evaluation der Übertragbarkeit gelegt wurde, macht es aber schwer, die Gründe dafür zu belegen.

Im Projekt *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr 97) ging es explizit darum, die Übertragbarkeit eines interkulturellen und internationalen Austauschsystems zu überprüfen, das in den Ländern Nordeuropas bereits praktiziert wird. Danach werden Lernende gezielt gefördert, wenn sie Kurse in Heimvolkshochschulen anderer nordischer Länder besuchen. Nach diesem Modell wurden in dem Projekt Lernende aus acht anderen europäischen Ländern für drei bis sechs Wochen in nordische Heimvolkshochschulen eingeladen, um ihre Erfahrungen niederzuschreiben und die Übertragbarkeit dieses Systems in ihre Herkunftsländer zu überprüfen. Im Ergebnis entstand in dem Projekt zwar eine Kooperation der gastgebenden nordischen Heimvolkshochschulen, der Transfer des Systems in andere europäische Länder ist jedoch zweifelhaft. Dies liegt einmal an einem

Mangel an Infrastruktur (wie die in den nordischen Ländern existierenden Heimvolkshochschulen), aber auch an einem anderen Verständnis interkultureller Zusammenarbeit und anderen Verfahren des Lernens – hier liegt in den nordischen Ländern eine ideologische und methodische Grundgemeinsamkeit vor.

Ein weiterer Aspekt der Übertragbarkeit in der Projektarbeit selbst ist in denjenigen Projekten zu beobachten, in denen Daten systematisch gesammelt und strukturiert werden. Beispiele dafür sind *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07) und *ERDI AE Networking* (Nr. 84). In diesen Fällen wurde versucht, Erhebungs- und Datensammlungsformate zu entwickeln, die auf unterschiedliche nationale Weiterbildungsstrukturen anwendbar sind. Dabei zeigte sich, daß generell ein Defizit an vergleichender Forschung in Erwachsenenbildung besteht. Auch zeigten sich hier die Sprach- und Begriffsprobleme in besonderem Maße, da sie noch über die Strukturunterschiede hinaus Anwendungsprobleme erzeugten. Die Verwendung einer „Leitsprache“ (wie hier des Englischen) löst diese Probleme nicht.

Transfer des Produkts

Viele Projekte intendierten einen Transfer des erzeugten Produkts. Damit ist nicht die Dissemination gemeint, sondern die faktische Anwendung einer Lehrmethode, eines Curriculums, eines Zertifikats oder eines Evaluationssystems. Interessante Aufschlüsse gaben hier beispielsweise die Projekte *Aurora* (Nr. 95), *Training of Volunteers in Adult Education* (Nr. 87), *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) und *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02).

Im *AESAL*-Projekt (Nr. 58) zeigte sich großes Interesse am Transfer der Akkreditationen. Er gelang jedoch nicht; dies lag zum einen an der Struktur der Partnerinstitutionen, an Fragen der Akzeptanz und an der nicht vollständig gelungenen Kommunikation zwischen den Beteiligten. Allerdings besteht die Aussicht, daß sich dieses Akkreditierungssystem in der Zeit nach Abschluß des Projektes noch durchsetzen könnte, ein Beleg dafür, daß beim Produkttransfer mit ganz anderen Zeiträumen zu rechnen ist als bei den durchführenden Projekten, was wiederum auf die Notwendigkeit institutionell funktionierender und den Transfer organisierender Instanzen verweist.

Beim Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02) entstand ein Qualitätssicherungskonzept, das für unterschiedliche Typen von Bildungseinrichtungen anwendbar ist. Insofern ist die Übertragbarkeit gegeben. Ihr Nachweis scheiterte bislang daran, daß das Konzept zu wenig verbreitet werden konnte. Auch zeigte sich bereits, daß in diesem ökonomisch interessanten Bereich Schwierigkeiten des Transfers verbunden sind mit Markt-

fragen wie etwa der Vertraulichkeit von Daten, der Urheberrechte, des Verkaufs, der Beratungskosten usw. Dies führt zu der Notwendigkeit, künftig solche ökonomisch relevanten Eckdaten von Projekten und Projektergebnissen präziser zu definieren und festzulegen sowie Systeme dauerhafter Dissemination, Transfermöglichkeiten und Transferevaluation auf europäischer Ebene zu installieren.

Das Projekt *Training of Volunteers in Adult Education* (Nr. 87) erzeugte ein Curriculum zur methodischen, fachlichen und organisatorischen Schulung von freiwilligen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Es ist kein Hinweis erkennbar, wonach hier keine Übertragbarkeit vorliegen sollte. Allerdings ist die Verbreitung und Anwendung des Lehrprogramms unzureichend. Eine Prüfung der Übertragbarkeit anhand evaluierter Transferversuche war bislang nicht möglich. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, „produzierenden“ Projekten entweder eine Infrastruktur vorzuschalten, in der Transfer organisiert werden kann, oder aber ein „transferierendes“ Projekt nachzuschalten, in dem es gezielt um Transfer geht.

Persönlicher Transfer

Ein personenbezogener Transfer fand in vielen der evaluierten SOKRATES-Projekte statt. So waren die Austauschstudierenden im Projekt *The Nordic Dimension in the European Reality* (Nr. 97) ebenso Träger persönlichen Transfers wie die Teilnehmenden am *Training of Volunteers in Adult Education* (Nr. 87). Einen besonderen Akzent auf persönlichen Transfer setzten diejenigen Projekte, welche Bildungsinstitutionen mit Kulturinstitutionen in Kooperation brachten. Beispiele dafür sind *The Centres of Light and Learning Project* (Nr. 73) oder *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19). In diesen Projekten ging es darum, bildungsorientierte Anteile der Arbeit in Kulturinstitutionen zu verbessern und Erfahrungen auszutauschen sowie das Lernen in diesen Institutionen zu einem eigenständigen Thema zu machen. Die Dokumente über die Arbeit der Projekte weisen einen hohen Anteil von Erfahrungsaustausch, kreativer Weiterentwicklung und konzeptioneller Verschränkung auf, welche zweifellos durch die beteiligten Personen in den jeweils anderen beteiligten Institutionen anderer Länder umgesetzt werden. Der reale Gehalt dieses persönlichen Transfers kann jedoch erst genauer beschrieben werden, wenn in einer Follow-up-Studie die Möglichkeiten, Bedingungen und Interessen bei dieser Transferfähigkeit untersucht werden. Dies würde auch ermöglichen, in künftigen Projekten gezielter auf die Qualität des persönlichen Transfers zu setzen.

g) Nachhaltigkeit

Die Frage, ob die Arbeit eines Projektes „nachhaltig“ sein soll, ist – als Evaluationskriterium – für die Projekte von unterschiedlichem Gewicht. Projekte, die auf ein fertiges, nicht mehr weiter zu veränderndes Produkt abzielen, sind auf andere Weise unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit zu beurteilen als Projekte, welche Strukturen, Netzwerke oder Periodika zu schaffen hatten. Im ersten Typ von Projekten wird Nachhaltigkeit eher unter dem Aspekt des Fortbestehens der Partnerschaft und der fortbestehenden Bedeutung von Inhalt und Thema des Projektes gewertet, im letzteren Fall eher unter dem Aspekt der dauerhaften und quasi institutionellen Implementation des Netzwerks oder der entsprechenden Struktur. Für Projekte des ersteren Typs sind Fragen der Dissemination und des Transfers wichtiger als solche der Nachhaltigkeit, für Projekte des letzteren Typs ist die Frage der Nachhaltigkeit besonders bedeutsam. Ein Beispiel für den ersten Typ ist das Handbuch zur Umweltbildung (*European Environmental Action*, Nr. 69), für den zweiten Typ die Datenbank zur non-formalen Bildung (*ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe*, Nr. 07). Der wichtigste Indikator für die (meßbare) Nachhaltigkeit von Projekten ist die Finanzierung der Arbeit im Anschluß an den aus europäischen Mitteln geförderten Zeitraum. In der Regel sind Projekte, deren „Nachleben“ nicht durch eine neue Finanzierungsgrundlage sichergestellt ist, auch nur von eingeschränkter Nachhaltigkeit. Bei der Frage der Finanzierung ist zunächst zu klären, wie die Verantwortlichkeiten und die Zuständigkeiten im Projekt verteilt waren und welche Aktivitäten im Anschluß daran durchgeführt wurden. Es zeigte sich, daß in der Regel die koordinierenden Partner in Projekten auch diejenigen waren, die sich besonders intensiv um ein „Nachleben“ strukturorientierter Projekte bemühten. Dies gelang ihnen jedoch kaum allein, sondern nur, wenn auch das mit der Projektpartnerschaft begonnene Netzwerk Bestand hatte. Deshalb ist bereits während der Projektlaufzeit darauf zu achten, daß Verantwortlichkeiten und Verantwortungsbewußtsein innerhalb der Partnerschaft breiter gestreut sind. Dies macht sowohl eine künftige Finanzierungsbasis als auch eine künftige Zusammenarbeit aussichtsreicher.

Bezüglich einer Finanzierung eines Projektes nach Ablauf der europäischen Zuschüsse sind drei unterschiedliche Varianten festzustellen:

- Im ersten Fall zeichnet sich ab (oder ist bereits beschlossen), die Arbeit des Projektes durch nationale staatliche Zuschüsse zu erhalten. Beispiele dafür sind das Projekt *Adult and Continuing Education Quarterly*, *Life-long Learning in Europe* (Nr. 42), wo das Fortbestehen des europäischen Journals durch die finnische Regierung gewährleistet wird, oder das Projekt *Multi-lingual Data-base of Adult Education Terminology* (Nr. 98),

welches beim Nordic Council einen Antrag auf Fortführung stellte. Problematisch ist bei diesem Typ der Nachfolgefinanzierung, daß auch hier in der Regel nicht institutionell, sondern nur befristet finanziert wird und daß ein unsicheres Antrags- und Bewilligungsverfahren ansteht. Zudem besteht die Gefahr, daß nationale Financiers stärkeres Gewicht auf die nationalen Interessen legen und damit der europäische Akzent der Projektarbeit in den Hintergrund tritt. Auch zeigte sich bislang, daß eine bi- oder trilaterale nationale Finanzierung (mit Ausnahme des bereits bestehenden Nordic Council) höchst unwahrscheinlich ist und einzelne Regierungen nur ungern alleine die Kosten einer auch für andere Staaten nützlichen Projektarbeit übernehmen.

- Der zweite Typus einer Nach-SOKRATES-Finanzierung besteht darin, daß die beteiligten Partneereinrichtungen und -organisationen nicht nur im bestehenden Netzwerk weiterarbeiten, sondern auch die fortdauernde Arbeit aus eigenen Haushaltsmitteln finanzieren. Eine solche Lösung wurde beispielsweise in den Projekten *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe* (Nr. 07) und *Mediapolis – Centro di uso attivo dei Media per l’Educazione degli Adulti* (Nr. 77) angestrebt und umgesetzt. Für ein solches Verfahren ist darauf zu achten, daß die Projektkalkulation und das Projektziel von vornherein die Übernahme der Kosten in die jeweiligen Institutionshaushalte vorsehen. Dies ist in der Regel nur möglich, wenn das Projekt selbst als eine Art „Anschubfinanzierung“ für eine Datenbank, ein Curriculum oder ein Netzwerk gesehen wird, dessen Tätigkeit zu den Regelaufgaben der jeweiligen Institution gehört und im Finanzvolumen im Anschluß an die Anschubfinanzierung niedriger ist.
- Eine dritte Möglichkeit besteht darin, daß die im Verlaufe des Projektes entwickelte oder produzierte Leistung im Anschluß an die öffentliche Förderung durch die Europäische Union privatwirtschaftlich weiter finanziert wird. Hierzu ist generell zu sagen, daß diese Lösungsmöglichkeit für Nachhaltigkeit in den evaluierten Projekten des SOKRATES-Programms zwar verschiedentlich diskutiert und reflektiert, jedoch in keinem dieser Projekte ansatzweise umgesetzt oder vorbereitet wurde. Die Gründe dafür liegen vor allem darin, daß rechtliche Unklarheiten bestanden (z.B. Copyright), daß in keinem Projekt Elemente enthalten waren, die ein zukünftiges Marketing implizierten und vorbereiteten, und daß die meisten der Produkte von einer Art waren, die sich nicht auf dem freien Markt in vollem Umfang refinanziert. Dies gilt etwa für die Datenbanken (*ALICE*, Nr. 07), die Journale (*Quarterly ,Lifelong Learning in Europe*, Nr. 42) oder die curricularen Angebote (*Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle*, Nr. 01). Hier zeigte sich, daß auf europäischer Ebene

weitgehend die öffentlich geförderten Bereiche noch wenig Bezüge zu privatwirtschaftlichem Marketing und Refinanzierungskonzepten haben. Die hier beschriebenen „Nach-Projekt-Finanzierungen“ sind idealtypische Varianten, sie können auch in unterschiedlicher Weise kombiniert werden. Allerdings zeigte sich dies in den bislang untersuchten Fällen noch nicht. Die Frage der Finanzierungsstruktur des Nachlebens der Projekte ist bei der Beurteilung von Projektanträgen von hoher Bedeutung. Hier sind aber auch Verfahren der projektfördernden Institutionen (Europäische Kommission, nationale Agenturen) zu entwickeln, welche den projektdurchführenden Institutionen einen breiteren und sichereren Spielraum in der weiteren Finanzierung der zu erbringenden Leistung geben.

Dabei ist zu berücksichtigen, worin die Fortführung und die Nachhaltigkeit der Arbeit besteht. In einigen Fällen ist sie kostspieliger als in anderen. So besteht die Fortführung, Implementation und Pflege der ALICE-Datenbank (Nr. 07) in regelmäßig wiederkehrenden Aktualisierungen (Updating) der Daten, in Analysen der Datennutzung und des Zugangs zu den Daten sowie im Entwickeln zielgerichteter Datenauswertungen. Die hier anfallenden Kosten sind zwar nicht mehr so hoch wie bei der Erstinvestition, setzen jedoch nach wie vor eine solide Finanzierungsgrundlage und kompetente und qualitative Arbeit durch die Partner voraus. Unklar war zum Zeitpunkt der Evaluation auch, wie und wo die zentrale Steuerung dieser Datenbank auf europäischer Ebene verankert werden soll. Ähnliches gilt für das Terminologie-Projekt *Multi-lingual Data-base of Adult Education Terminology* (Nr. 98), dessen Ergebnisse zwar bereits im Internet stehen, das aber dauerhaft in bezug auf Wortschatz, Verwendung und Zugang gepflegt werden muß. Auch das Journal LLINE (*Lifelong Learning in Europe*, Nr. 42) ist nicht nur in seiner Regelarbeit fortzuführen, sondern konzeptionell so weiterzuentwickeln, daß es auf europäischer Ebene zunehmend attraktiv wird.

Ein anderer und weniger kostspieliger, dennoch institutionell und strukturell zu fördernder Aspekt von Nachhaltigkeit sind die fortdauernden Netzwerke. Dies betrifft nicht nur Partnerschaften (vgl. Abschnitt c), sondern auch die auf der Basis von Projekten entstandenen Bewegungen. Beispiele hierfür sind etwa die Projekte *Older Adults as helpers in learning processes* (Nr. 37), in dem eine Bewegung zur Beteiligung älterer Erwachsener in der Weiterbildung entstand, oder das Projekt *Second Chance for Disabled Adults – a Second Chance in Adult Education* (Nr. 89), welches in diesem sensiblen Zielgruppenbereich ein verbindliches Netzwerk schuf. Auch die Verleger und Herausgeber von Erwachsenenbildungszeitschriften haben sich nach Ablauf des Projektes *Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe* (Nr. 41) wie-

derholt getroffen und auch in bi- und trilateralen Kontakten Publikationsstrategien abgesprochen. Solche fortdauernden Netzwerke benötigen einen institutionellen Nukleus, auf den sie sich beziehen können. Dieser kann national sein (was die Gefahr birgt, den europäischen Akzent zu verlieren), sollte aber eher auf internationaler Ebene angesiedelt sein.

Ein wiederum aufwendigeres Problem der Nachhaltigkeit bieten die curricularen Strukturen, die in einigen Projekten angestrebt wurden. Dazu gehören etwa die Module im Projekt *Training of Volunteers in Adult Education* (Nr. 87), welche einer zuständigen Instanz und einer dauerhaften Akzeptanz bedürfen, oder auch die Module des Projekts *Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle* (Nr. 01), die sich nur dauerhaft werden behaupten können, wenn sie in reguläre Institutionen – Hochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen – implementierbar sind. Die alleinige Tatsache, daß diese Module innerhalb von Institutionen entwickelt worden sind, ist noch keine Garantie für ihren Fortbestand nach Ablauf der Projektförderungsphase.

h) Projektadministration

Im Zuge der Evaluation der Projekte zeigte es sich, daß es sinnvoll ist, auch die Frage der Projektadministrationen zu einem eigenständigen Kriterium zu machen. In diesem Abschnitt geht es dabei zum einen um die Projektadministration durch die beteiligten Einrichtungen – soweit dies nicht schon im Zusammenhang mit anderen Aspekten (insbesondere im Abschnitt c zu *Vernetzung*) behandelt wurde. Zum anderen geht es um die Administration der Projekte im Zusammenwirken von auftragnehmenden Einrichtungen und den zuständigen Stellen in Brüssel, der Generaldirektion XXII der Europäischen Kommission sowie dem Büro zur Technischen Unterstützung SOKRATES & JUGEND, das die Europäische Kommission bei der technischen Verwaltung des SOKRATES-Programms unterstützt. Die wichtigsten Aspekte der Projektadministration betreffen die Antragsverfahren, Finanzierungsbedingungen und Informationsabläufe.

Bezüglich der *Antragsverfahren* gab es bei den evaluierten Projekten generell Informationsprobleme, auch wenn diese offenbar in den letzten Jahren geringer geworden sind aufgrund rechtzeitig distribuerter Programminformationen, Programmveranstaltungen und Aktivitäten der nationalen Agenturen. Allerdings wurden die Antragsformulare vielfach als zu umfangreich und zum Teil auch als schwer ausfüllbar empfunden. Die Anträge erforderten einen relativ großen Aufwand, der zudem mit einer hohen Unsicherheit hinsichtlich der Antragsbewilligung verbunden war. Zudem waren die Beträge, welche im Programm Erwachsenenbildung auf einzelne

Projekte entfallen, relativ gering. Manche Organisationen verzichteten daher überhaupt darauf, einen Antrag in die Aktion Erwachsenenbildung in SOKRATES einzugeben, da Aufwand und Nutzen aus ihrer Sicht in keinem Verhältnis standen.

Es ist auch festzustellen, daß vielfach ein unzureichend befriedigter Informationsbedarf über die Bewilligung eines Projektes bestand. Die Information erfolgte für die Projektarbeit häufig zu spät. Oft kam die definitive Bestätigung der Bewilligung erst sechs bis sieben Monate nach Einreichung des Projektantrags. Dies führte wiederum zu Verzögerungen beim Start der Projekte, so daß die ursprünglich formulierten Zeitpläne von Beginn an hinfällig waren. Wenn dann die Termine für die Zwischen- bzw. Schlußberichte nicht entsprechend geändert wurden, hatten Projekte für die erste Projektphase nur sieben statt der vorgesehenen zwölf Monate Zeit. Aus diesen Gründen u.a. bestand Einigkeit unter den Auftragnehmern darüber, daß ein Jahr für ein Projekt zu kurz sei.

Hinzu kam in einigen Fällen, daß die unterschriebenen Bewilligungsbestätigungen zu spät eingingen und manchmal auch keine klaren Aussagen über Höhe und Art der finanziellen Unterstützung enthielten. Die von der Europäischen Kommission bewilligten Zuschüsse decken jeweils nur einen prozentualen Anteil an den realen Projektkosten ab. Fallen die Gesamtprojektkosten niedriger aus als ursprünglich angenommen, so verringert sich auch die Unterstützungssumme für das Projekt entsprechend. Diese Details der Finanzierungsbedingungen riefen zuweilen Unklarheit hervor. In einigen Fällen wurden auch die beantragten Budgets teilweise massiv reduziert, ohne daß entsprechende Änderungen bei den Zielen vorgenommen werden konnten oder vorgegeben wurden. Ein Beispiel dafür ist das Projekt *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02), welches 60% finanzielle Unterstützung beantragte, im dritten Jahr jedoch nur noch 15% erhielt.

Auch wurde in den ersten Jahren der Laufzeit des SOKRATES-Programms zu Beginn der Projektarbeit eine bessere Information und Unterstützung bei der Partnersuche und beim Aufbauen kooperativer Beziehungen vermißt. Dabei wurde auf die im LEONARDO DA VINCI-Programm gegebenen Bedingungen verwiesen, wo die nationalen Agenturen sechs Monate vor Beginn der Anmeldefrist Austauschseminare organisierten, so daß sich die Partner in den unterschiedlichen Ländern ausreichend rechtzeitig finden konnte. Derartige Seminare wurden ab 1997/98 dann auch für das SOKRATES-Programm organisiert – eine positive Entwicklung, die es weiter zu verfolgen gilt.

Probleme der Informationsvermittlung bestanden auch generell. So wurde etwa kritisiert, daß die Ablehnung von Projekten oder die Nichtverlängerung der Laufzeiten zu wenig begründet wurden. In Brüssel (bei der Euro-

päischen Kommission und dem Büro zur Technischen Unterstützung) wurde hingegen bemängelt, daß in vielen Fällen zu wenig Projektmanagement erfolgte und zu ungenaue Abrechnungen vorgelegt wurden. Dies führte zu Verzögerungen bei der Mittelvergabe – ein Problem sowohl für Brüssel als auch für die empfangenden Einrichtungen. Aus Sicht der Projekte kam das Geld viel zu spät und mußte immer wieder angefordert werden.

Die Arbeitsteilung und die Zuständigkeiten des Büros zur Technischen Unterstützung einerseits und der Generaldirektion XXII andererseits waren oft zu wenig transparent; vielfach bestand bei den Projekten Unklarheit über die jeweils anzusprechenden Instanzen in Brüssel.

Der Administrationsaufwand in den Projekten selbst wurde von diesen als vielfach zu hoch empfunden. So wurde etwa seitens der Projekte *Linking Adult Education With Open Culture and Museum* (Nr. 19), *AESAL: Access to European Studies for Adult Learners* (Nr. 58) und *Quality Assurance in Adult Education* (Nr. 02) erwähnt, daß jeweils eine Person allein dafür eingesetzt werden mußte, alle Belege und administrativen Regelungen zu bewältigen. Bis zu einem Drittel der verfügbaren Ressourcen mußte in manchen Projekten für administrative Zwecke aufgewendet werden. In vielen Projekten wurde dies aufgrund finanzieller Engpässe über freiwillige Arbeit erledigt. Hier wurde ein Mißverhältnis zwischen dem Aufwand für Administration und dem Aufwand für die inhaltliche Arbeit bemängelt.

Als defizitär wurde von allen Beteiligten der Mangel an Modellen, Konzepten und Regelungen im Bereich von Marketing, Copyright, Übersetzung und Verkauf empfunden. In einigen Projekten, z.B. in *AESAL* (Nr. 58), wurde ein Copyright-Vertrag zwischen den Partnern abgeschlossen, der als Modell auch bei anderen Projekten bekannt gemacht bzw. für Projektbewilligungen in Brüssel zugrunde gelegt werden könnte. Bestehende und neu aufgebaute Netzwerke (z.B. *ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe*, Nr. 07) könnten und sollten mit den Brüsseler Instanzen verbunden und auch effizient für die Partnersuche eingesetzt werden.

Insgesamt ergab sich ein klares Bedürfnis, bei Annahme und Ablehnung, Information, Antrag und Finanzierung einfachere und effizientere Regelungen zu finden, zumindest aber die Informationsstruktur zu verbessern.

IV. Schlußfolgerungen

a) Wozu eine europäische Politik für Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen?

Die europäische Gesellschaft befindet sich im Übergang von einer Industriegesellschaft zu einer Informationsgesellschaft. Diese Aussage gilt auch dann, wenn man berücksichtigt, daß regional und sozial Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche existieren und die Konturen einer zukünftigen „Informationsgesellschaft“ nach wie vor erst in Umrissen sichtbar sind. Allerdings: Der Prozeß des Übergangs geht rasch voran. So sind beispielsweise in den Projektanträgen der Aktion Erwachsenenbildung in SOKRATES vor vier Jahren als Produkte noch Handbücher und CD-ROMs avisiert worden, im Verlauf der Projektarbeit und in den neueren Anträgen spielte dann das Internet eine immer bedeutendere Rolle.

Der Begriff der Informationsgesellschaft bezeichnet eher die innere Struktur und Verfassung unserer Gesellschaft. Etwas anderes sind die Herausforderungen der Zukunft, welche sie zu meistern hat. Dabei geht es hauptsächlich um Arbeitsplätze, um die Art und Weise der Arbeit generell, um die Umwelt und ihre zunehmende Belastung, um die erforderliche persönliche Entwicklung der Menschen und um die Zukunft der Demokratie. So ist eine weitere Zunahme der Arbeitslosigkeit in Europa nicht auszuschließen, und bezüglich der Umwelt steht die Diskussion über das Lebensmittel Nummer eins, das Wasser, noch in den Anfängen.

Bildung kann nur einen Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen leisten, kann sie aber nicht alleine lösen. Bildungspolitik ist ein Teil von Gesellschaftspolitik. Von daher sind auch in der europäischen Bildungspolitik der Zukunft Maßnahmen zu fördern, welche gesellschaftliche Bereiche integrieren und in ihrem Zusammenhang sehen.

Information spielt die zunehmend zentrale Rolle in der künftigen Informationsgesellschaft. Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß Information noch nicht identisch ist mit Wissen oder Bewußtsein. Zur Transformation von Information in Bewußtsein bedarf es des Lernens, der zielgerichteten Aneignung durch die Menschen.

Aus diesen Veränderungsprozessen und aus der Notwendigkeit, diese zu kontrollieren und zu lenken, ergeben sich bildungspolitische Anforderungen, betreffend den gesellschaftlichen Bedarf und die individuellen Bedürfnisse. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive treten die folgenden Punkte besonders hervor:

- Der Bedarf an Wissen und Information wächst in allen Bereichen der Gesellschaft und für alle unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen.
- Die Zahl von Arbeitsplätzen, welche einen insgesamt höheren und teilweise spezielleren Bedarf an Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen aufweisen, wächst. Diese spielen eine zunehmend bedeutende Rolle im Berufsleben.
- Die Teilhabe und Mitbestimmung in demokratischen Gesellschaften auf einer nationalen und europäischen Ebene wird immer schwieriger, immer weniger transparent und erfordert wachsende Kompetenzen an Informationsbeschaffung, Verständigung und Interessenartikulation.
- Die Umstrukturierung der Wirtschaft, insbesondere im produzierenden und Dienstleistungssektor, erfordert zunehmend innovative und flexible Beschäftigte und Arbeitende.

Neben den definierten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfen bestehen in den europäischen Industriegesellschaften wachsende individuelle Bedürfnisse besonders in folgenden Gebieten:

- Das Bedürfnis nach Orientierungskompetenz, Selektionsvermögen und der Fähigkeit zum Umgang mit Wissensbeständen wächst für die gesamte Bevölkerung in allen Lebensbereichen.
- Die deutliche und – offensichtlich – unausweichliche Entwicklung zu einer Individualisierung erfordert ein höheres Ausmaß an Selbststeuerung (einschließlich der notwendigen Kompetenzen) und die Fähigkeit zu einer Neuentwicklung sozialer Organisationsstrukturen.
- Die ökonomischen und sozialen Veränderungen haben fundamentale Auswirkungen auf die Persönlichkeit, das Familienleben und auf die Moral, was wachsende Kompetenzen zur Stabilisierung und Neukonstitution dieser Lebensbezüge erfordert.
- Zudem gibt es einen stark wachsenden Bedarf danach, die Vielzahl und Unterschiedlichkeit kultureller Identitäten aufrechtzuerhalten und zu respektieren – gegen die Tendenzen der Globalisierung und der Standardisierung.

Die sozialen und wirtschaftlichen Bedarfe einerseits und die individuellen Bedürfnisse andererseits sind teilweise identisch, teilweise aber auch widersprüchlich oder sogar gegensätzlich. Es ist die Aufgabe einer europäischen Bildungspolitik, diese bestehenden Bedürfnisse zu bedenken und sie im Interesse einer zukünftigen humanen Gesellschaft zu befriedigen. Dies betrifft nicht nur die Erwachsenenbildung oder die Bildungspolitik; diese können alleine bestehende Bedürfnisse nicht befriedigen oder bestehende Probleme lösen. Bildungspolitik muß zusammenwirken mit anderen Politikbereichen wie etwa der Arbeitsmarktpolitik, der Sozialpolitik, der Regionalpolitik und der Wirtschaftspolitik. Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen tragen jedoch bedeutende Teile bei zur Entwicklung der Arbeits-

kräfte in der europäischen Gemeinschaft und zur Entwicklung der Menschen hin zu selbständigen Persönlichkeiten, die ihre eigenen Lebensbedingungen und ihre Umwelt mit Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein schaffen.

Das Konzept von lebenslangem Lernen und der Bereich Erwachsenenbildung sollten in jeder künftigen europäischen Bildungspolitik Hand in Hand gehen, um den dynamischen Wandlungsprozeß, der Gesellschaft und Individuen gleichermaßen betrifft, zu bewältigen. Erwachsenenbildung, Erwachsenenlernen und lebenslanges Lernen werden daher immer wichtiger. Es gibt zwischen Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen einerseits und lebenslangem Lernen andererseits keinen Widerspruch oder Gegensatz. Bezogen auf die Bedeutung der Phasen in einer menschlichen Biographie umfaßt Erwachsenenbildung nach wie vor das breiteste Spektrum. Allerdings dürfen Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen auch nicht in Abgrenzung zu anderen biographischen Phasen gesehen und definiert werden. Nur eine gemeinsame und integrierte Diskussion der Rolle von Bildung und Lernen in der künftigen Gesellschaft und für die einzelnen Menschen kann die Probleme der Zukunft meistern. Die Betonung muß dabei mehr auf dem Lernen liegen als auf der Bildung. Die Rolle des Subjekts bei der Aneignung von Wissen und Information wird und soll in der Zukunft bedeutsamer werden. Damit ergibt sich aber auch, daß die Bedürfnisse der Menschen für die Ausgestaltung des Bildungswesens, für die Entwicklung von Lernangeboten und für Beratung, Unterstützung und Förderung des Lernens eine wesentlich größere Rolle als in der Vergangenheit spielen müssen.

Des weiteren liegt es auf der Hand, daß Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen von größter Bedeutung für eine aktive Beteiligung an Demokratie und Gesellschaft sind. Gerade im Zusammenhang mit der Bekämpfung sozialen Ausschlusses muß dies als höchst relevant angesehen werden.

Ein generelles Ziel von europäischer Erwachsenenbildungspolitik muß sein, die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung, Erwachsenenlernen und lebenslangem Lernen zu propagieren und zu begründen. Dabei ist sowohl auf die eher berufsbezogene als auch auf die eher allgemeine Bildung Bezug zu nehmen. Ein wichtiger Aspekt europäischer Bildungspolitik ist es, den vielfach förderungstechnisch und administrativ begründeten Unterschied zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung im Interesse der Lernenden aufzuheben sowie politisch und gesellschaftlich den Nukleus eines neuen Verständnisses von Lernen und Bildung zu schaffen.

Dazu gehört es, das Bewußtsein der Notwendigkeit von Bildung und Lernen für die Gesellschaft wie für die Individuen zu heben. Lernen und Bildung sind jedoch nicht bloß als Instrumente zur Bewältigung einer geän-

dernten Zukunft zu verstehen, sondern als Mittel, gesellschaftliche Veränderungen kritisch zu reflektieren, in ihren humanen Aspekten zu unterstützen und in ihren inhumanen Aspekten zu verhindern. Die Europäische Kommission selbst ist aufgerufen, bei der hierzu erforderlichen Sensibilisierung eine noch aktivere Rolle zu übernehmen.

Damit hängt zusammen, daß Innovation im gesellschaftlichen wie im Bildungsbereich nicht an sich schon gut und unterstützenswert ist; es geht darum, Ziele und Bedingungen der Innovation kritisch zu überdenken. Es sind verbesserte Kriterien dafür zu entwickeln, wann und in welcher Weise sie gefördert und gestützt werden soll. Dies steht nicht im Gegensatz dazu, daß grundsätzlich ein Klima der Flexibilität und Innovationsfreude gefördert werden muß.

Gerade im europäischen Kontext ist die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, daß der Transfer eines bestimmten Typus von Bildung in andere Regionen nicht unbedingt innovativ sein muß. Die bestehenden Nord-Süd- oder Süd-Nord-Gefälle (je nachdem, welche Kriterien angelegt werden) und die zukünftigen Ost-West- sowie West-Ost-Gefälle sind in der europäischen Bildungspolitik in Rechnung zu stellen, und die jeweiligen Vor- und Nachteile der Struktur von Bildungsprozessen sind im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und regionalen Bedingungen zu bewerten.

Generell bedarf es daher auch einer breiteren politischen Diskussion über die Struktur von Bildungssystemen, ihre Leistungsfähigkeit und die erwünschten Ziele. Um eine solche Diskussion auf einer ausreichenden Grundlage führen zu können, bedarf es eines starken Inputs in vergleichende Bildungsforschung, deren Ergebnisse auf Politikberatung hin zuzuspitzen sind.

Eine kooperative Struktur zwischen den Ländern der europäischen Gemeinschaft sollte sich nicht nur auf öffentliche Einrichtungen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) beziehen, sondern auch die Kooperation zwischen diesen und den Regierungen und Administrationen sowie der Gesellschaft und den auf freiwilliger Basis arbeitenden Organisationen erfassen. Dies gilt sowohl auf jeweils nationaler wie auch auf internationaler Ebene. Bei der Unterstützung dieser Arbeit kommt den nationalen Agenturen eine besonders wichtige Rolle zu, die sie auch in Kooperation untereinander wahrnehmen sollten.

Bildungssysteme werden sich zunehmend von produktions- und anbieterorientierten Vorstellungen ab- und der Aufgabe der Befriedigung individueller Nachfrage zuwenden müssen. Die einzelnen Lernenden, die unter den Angeboten frei wählen und in zunehmendem Maße mindestens teilweise die Kosten für Weiterbildung selbst tragen, werden zu Schlüsselfiguren werden. In bezug auf die Teilnehmenden an organisierten Bildungsprozessen ist grundsätzlich die Politik der Unterstützung des

individuellen Bedarfs zu verstärken anstelle einer Weiterverfolgung der bisherigen Top-Down-Politik. Dazu bedarf es einer verstärkten Förderung der Analyse von Bedarfen und Bedürfnissen, welche über lose „Marktanalysen“ hinausgeht und zudem mit Entwicklungsarbeit kombiniert wird. Angeleitet werden sollten diese Analysen von dem Ziel, bislang ausgeschlossene Personengruppen mit Bildungsangeboten zu erreichen. Zu diesem Zweck ist auch das Beratungssystem auszubauen und zu unterstützen. Kooperative Prozesse zwischen den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, die auf nationaler und internationaler Ebene Beratung fördern, sind von höchster Wichtigkeit sowohl für die Lernenden wie für einen effizienten Arbeitsmarkt. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß zwar Individualität und individuelle Bedürfnisse unterstützt werden sollen, daß aber andererseits der „Megatrend“ zur Individualisierung nicht zu Lasten bestehender sozialer Strukturen gehen darf. Diese sind nach Möglichkeit zu erhalten und zu fördern. Dabei sind die bestehenden kulturellen und sozialen Strukturen in unterschiedlichen Regionen Europas hoch wertzuschätzen und differenziert zu betrachten.

Im Zusammenhang von Erwachsenenbildung, Erwachsenenlernen und lebenslangem Lernen sind Widersprüche, Gegensätze und Konkurrenzen zu vermeiden. Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen sind vielmehr als zentrales Feld von lebenslangem Lernen zu betonen und zu stärken. Dabei sind Interessen, Erkenntnisse und kooperative Strukturen jeweils aufeinander zu beziehen und zu entwickeln. Sie sollten auch mit ausreichender finanzieller Unterstützung versorgt werden, um Konkurrenz zu vermeiden und Zusammenarbeit und Partnerschaft zu fördern.

Bei der weiteren Gestaltung europäischer Erwachsenenbildungspolitik ist eine Reihe bestehender Bedingungen zu berücksichtigen. Diese können für eine künftige „Aktion Erwachsenenbildung“ sowohl Potentiale bereithalten wie einschränkend wirken. Die wichtigsten Faktoren hierbei sind folgende:

- Staatliche Finanzierung und Unterstützung für Erwachsenenbildung entwickelt sich in den verschiedenen EU-Ländern unterschiedlich. In einigen Fällen stagniert sie oder ist gar rückläufig, in anderen Fällen erfährt sie Steigerungen. In allen Fällen jedoch ist das Feld der Erwachsenenbildung selbst in Ausdehnung begriffen. Dies bedeutet ein geringeres Ausmaß an staatlichem Einfluß auf der einen Seite sowie eine höhere Verantwortung und finanzielle Belastungen für Betriebe, ehrenamtliche Einrichtungen und Personen auf der anderen.
- Der gegenwärtige Bedarf an Erwachsenenbildung kann von den Erwachsenenbildungsinstitutionen nicht mehr befriedigt werden. Das Individuum sieht sich zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, die Aneignung von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten und Kompetenzen selbstorganisiert und selbstreguliert zu betreiben.

- Aufgrund geänderter beruflicher Anforderungen und aufgrund der Verschiebungen, die sich zwischen den sozialen Anforderungen und dem Bereich des Arbeitslebens ergeben haben, kann eine strikte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung nicht länger aufrechterhalten werden.
- Anders als die anderen Bildungsbereiche spielt Erwachsenenbildung eine besondere Rolle für die gesellschaftliche und soziale Situation in jedem einzelnen Mitgliedstaat. Aus diesem Grund sind Rahmenbedingungen für eine Erwachsenenbildungspolitik auf europäischer Ebene zu schaffen. Hier sind sowohl kooperative wie subsidiäre Elemente und Strukturen erforderlich.
- Erwachsenenbildung gewinnt insbesondere durch die Interaktion der verschiedenen in den Mitgliedstaaten bestehenden Systeme an europäischem Mehrwert. Mindestens fünf solcher Systeme sind zu unterscheiden. Die Besonderheiten eines jeden einzelnen sind individuell zu berücksichtigen.

b) Prioritäten einer europäischen Politik der Erwachsenenbildung

Erwachsene erleiden nicht nur die gegenwärtigen rasch ablaufenden sozialen Veränderungsprozesse, sie beeinflussen sie auch selbst mit. Das notwendige Konzept eines lebenslangen Lernens – allgemein wie beruflich – hat jedoch kaum Auswirkungen auf diese Kerngruppe der Bevölkerung. Dies betrifft insbesondere die Aktivitäten von Erwachsenen im politischen, sozialen und beruflichen Bereich.

Berufsbilder haben sich geändert und verändern sich nach wie vor mit wachsender Geschwindigkeit. Zunehmend werden erhöhte Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen verlangt. Das im Arbeitsleben verlangte Niveau an „literacy skills“ wird beständig angehoben (s. den OECD Bericht von 1997, *Adult Literacy in OECD Countries*, hrsg. von T.S. Murray u.a.). Zugleich steigt die Arbeitslosenrate und die Zahl derjenigen Menschen, die in ihrem beruflichen Umfeld keine Möglichkeit zur Bildungsteilnahme haben. Dieser Teufelskreis dehnt sich immer mehr aus, so daß Weiterbildung in kulturellen und kreativen Bereichen, zu Fragen der Gesundheit und des Familienlebens, der Freizeitgestaltung oder des Alterns sowie zu Fragen aktiver Bürgerbeteiligung (insbesondere in einem europäischen Kontext) oder zu sozialer Arbeit zunehmend vonnöten ist.

Die Wirtschaft und das soziale Leben der EU-Länder werden sich nur dann auf einer Wettbewerbsgrundlage weiterentwickeln können, wenn die arbeitsfähigen Gruppen der Bevölkerung mit ausreichenden Basiskompetenzen wie Lesen und Schreiben, Sprachkenntnisse, Kenntnisse im Umgang

mit den neuen Medien und dem Computer usw. ausgestattet werden, wenn sie zu aktiven Mitgliedern der sozialen Gemeinschaft werden und ein erfülltes und kreatives Leben führen können. Zugleich bilden diese Kompetenzen eine notwendige Voraussetzung für das Überleben in der sich neu herausbildenden Informationsgesellschaft.

Eine europäische Politik sollte der Erwachsenenbildung innerhalb des Konzepts des lebenslangen Lernens aus folgenden Gründen einen eigenen Platz einräumen:

- Erwachsenenbildung ist ein sich schnell entwickelnder Bildungsbereich mit seinen eigenen konzeptionellen, finanziellen und politischen Regeln.
- Erwachsenenbildung ist in sehr individueller und unterschiedlicher Weise mit den sozialen und ökonomischen Strukturen in jedem einzelnen Mitgliedstaat verknüpft. Aus diesem Grund sind spezielle, integrierte gemeinsame Projekte erforderlich.
- Nur eine spezifisch für Erwachsenenbildung und für die Interaktion und Kooperation der Einrichtungen bereitgestellte Unterstützung kann einen europäischen Mehrwert erbringen.
- Spezielle politische Fragen, wie etwa die Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung, die Kenntnis besonderer Bedürfnisse und Anforderungen sowie die Kooperation zwischen Einrichtungen, können nur im Rahmen eines eigenständigen Kapitels bearbeitet werden.

Aus diesen Gründen wird empfohlen, daß ein europäisches Programm (z.B. eine Neuauflage von SOKRATES) der Erwachsenenbildung ein eigenständiges Kapitel widmet. Eigenständig heißt freilich nicht isoliert. Da Erwachsenenbildung einen Teil des lebenslangen Lernens bildet, wird eine künftige Aktion Erwachsenenbildung notwendigerweise in vielfältiger Weise zu diesem Konzept in Beziehung treten müssen. Von besonderer Bedeutung sind dabei Brücken zum beruflichen Bereich. Eine künftige Aktion Erwachsenenbildung sollte daher mit einer beruflichen Bildungsaktion nach Art von LEONARDO DA VINCI koordiniert werden, um eine künftige Integration zu fördern.

Insgesamt gesehen wird eine europäische Erwachsenenbildungspolitik folgende Aufgaben angehen müssen:

- das Bewußtsein von der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung zu steigern;
- die Integration von Einrichtungen und Strukturen der Erwachsenenbildung in ganz Europa zu fördern;
- die Verantwortung von Individuen und Freiwilligenorganisationen oder ehrenamtlichen Einrichtungen gegenüber Regierungsaktivitäten zu erhöhen und zu stärken;

- systematisch Verbindungen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung und mit Aspekten des lebenslangen Lernens herzustellen;
- bei den nationalen Strukturen und Inhalten von Erwachsenenbildung für europäischen Mehrwert zu sorgen;
- Transfer, Kooperation, Innovation und Austausch zwischen den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Mitgliedstaaten zu unterstützen.

Im zweiten Kapitel haben wir einen Blick auf den gegenwärtigen Stand von transnationalen Aktivitäten im europäischen Erwachsenenbildungsbereich geworfen. Die dabei vorgefundenen Leistungen und Ergebnisse wie auch die festgestellten Defizite führten schließlich zur Formulierung folgender Prioritäten für eine künftige Erwachsenenbildungspolitik. Wie bereits in Kapitel II folgen wir hier einer Gliederung in die vier Bereiche *Nachfrage*, *Angebot*, *Akkreditierung* und *Support*.

Nachfrage

Im Bereich „Nachfrage“ stellen sich folgende Prioritäten:

- eine stärkere Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Bildung, Förderung von Motivation und Nachfrage, insbesondere bei sozial benachteiligten oder gar aus der Gesellschaft ausgeschlossenen Gruppen. Hierzu gehören auch der Abbau von Barrieren (einschließlich der Ausarbeitung neuer Finanzierungsformen), das Akzeptieren der neuen Bedürfnisse der Lernenden sowie die Unterstützung von Lernenden bei selbstgeleiteten Lernprozessen;
- Schaffung von Bildungsmöglichkeiten für die benachteiligten und ausgeschlossenen Gruppen der Bevölkerung, insbesondere für ethnische Minderheiten, Migranten, Menschen aus ländlichen Gebieten und Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen;
- Entwicklung von Methoden und Systemen, um den Lernenden zu helfen, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren; dazu auch Beratungsangebote sowie Konzepte und Vorschläge für neue Bildungskanäle, mit deren Hilfe Menschen zu autonomen, unabhängigen Lernenden werden können;
- Ermutigung von Unternehmern und Betrieben, den Nutzen und Wert einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung anzuerkennen und zu fördern; Ermutigung der sozialen Partner, Lernmöglichkeiten im Arbeitsleben und in allen Berufssituationen zu schaffen; Förderung von Kooperationen zwischen Unternehmen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung;
- eine allgemeine Anerkennung der Tatsache zu erreichen, daß Lernen generell – einschließlich des nicht-berufsbezogenen Lernens – zur Verbesserung von Moral, Motivation und Verhaltensweisen beiträgt und somit die Arbeitssituation von Erwachsenen verbessert; ebenso eine Aner-

kennung der Notwendigkeit von Information und Werbung sowie von Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, um die Bedürfnisse besonderer Zielgruppen bedienen zu können.

Angebot

Prioritäten im Bereich Angebot sind:

- neue flexible Strukturen bei Bildungsangeboten, welche sich speziell auf die Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden beziehen;
- Kooperation mit Organisationen außerhalb des Erwachsenenbildungsbereichs, insbesondere mit kulturellen und sozialen Einrichtungen (Museen, öffentliche Bibliotheken, Einrichtungen der Sozialarbeit usw.);
- neue (und kosteneffiziente) Formen des informellen und selbstorganisierten Lernens, verbunden mit Formen des formalen und organisierten Lernens;
- Bildungsangebote für Erwachsene in Kooperation mit den Medien (bei der Werbung sowie bei Kursprogrammen und -materialien);
- neue Lernsysteme und Lehrmethoden unter Nutzung der neuen Technologien;
- Entwicklung von Kursmaterialien, die geographisch und kulturell in andere Kurse transferierbar sind;
- Förderung innovativer Initiativen zur Fortbildung der Lehrenden.

Akkreditierung

Um die Mobilität und Auswahlmöglichkeit für die Lernenden zu steigern, ist ein System von Zertifikaten und Akkreditierungen zu entwickeln, das europaweit akzeptiert ist und sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Leistungen und Abschlüsse würdigt. In diesem System von Abschlüssen, Zertifikaten und Akkreditierungen ist auch innovativ nach Möglichkeiten zu suchen, Lernleistungen außerhalb organisierter Bildungsprozesse anzuerkennen, um Prozesse selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen und nachhaltig zu fördern.

Eine Hauptaufgabe europäischer Erwachsenenbildungspolitik besteht in der Förderung folgender Aktivitäten:

- Entwicklung von Akkreditierungssystemen für Erwachsenenbildung, die innerhalb der Mitgliedstaaten anwendbar und transferierbar sind;
- Entwicklung von Akkreditierungs- und Zertifizierungssystemen zur Systematisierung der Beziehung von beruflicher und nichtberuflicher Erwachsenenbildung innerhalb der Länder;
- Entwicklung von Akkreditierungsmodellen zur Verbindung von non-formalen und formalen Lernsystemen;
- Entwicklung von Akkreditierungsmodellen für modulare Systeme.

Support

Prioritäten im Supportbereich sind:

- Strukturen für die direkte Bereitstellung von Beratung und Unterricht;
- Datenbanken zu Angeboten und Weiterbildungsmöglichkeiten;
- Unterstützung für nationale und regionale Einrichtungen, in denen Informationen und Wissen gesammelt, gesichtet und bereitgestellt werden;
- Initiativen zur Einrichtung institutioneller und professioneller Netzwerke;
- verstärkte Unterstützung für Initiativen zur Schaffung dauerhafter Koordinations-/Integrationsstrukturen;
- gemeinsame Forschungsprogramme zu überregional und transnational relevanten Fragen der Erwachsenenbildung;
- Forschung über bestehende Strukturen der Erwachsenenbildung und über die Gründe für die Teilnahme an Erwachsenenbildung;
- Programme und Akkreditierung für die Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung;
- Entwicklung von effizienter Kooperation bei der Bereitstellung von Serviceleistungen (z.B. Zeitschriften, Internet usw.) auf europäischer Basis.

Ein künftiges Programm oder eine künftige Aktion im Bereich der Erwachsenenbildung sollte entsprechende Schwerpunkte setzen und somit auch solche Projekte bevorzugt fördern, deren Zielsetzungen mit den oben genannten Prioritäten übereinstimmen.

Ganz allgemein gesagt, sollte jedes künftige Projekt dazu beitragen, die kulturelle, soziale, politische und wirtschaftliche Situation der Teilnehmenden zu verbessern. Dazu gehört auch die Entwicklung eines demokratischen Bewußtseins und der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. In allen Bereichen von Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen sind insbesondere Projekte zu berücksichtigen und zu fördern, die eine Perspektive der Beschäftigungsfähigkeit berücksichtigen und/oder die zur Bekämpfung von sozialem Ausschluß beitragen. Ebenso wichtig sind Projekte in abgelegenen Regionen mit wirtschaftlichen Problemen. Von höchstem Interesse für die Entwicklung von Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen sind Projekte, in denen kulturelle, soziale, politische und wirtschaftliche Aspekte kombiniert und entsprechende Institutionen und Mitarbeiter zusammengebracht werden. Idealerweise sollten Projekte auf bestehenden Strukturen aufbauen und neue schaffen.

Die Empfehlungen der Europäischen Kommission in dem *Grünbuch über eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft* von 1997 bieten einen wichtigen Bezugspunkt für künftige Aktionen im Bereich der Erwachsenenbildung. Projekte, die diese Empfehlungen berücksichtigen, sollten in solchen Aktionen eine wichtige Rolle zugewiesen bekommen.

Die künftige Organisation der Arbeit wird inhaltlich und strukturell eng mit dem Bedarf an Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen verknüpft sein. Die Tatsache, daß Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen von entscheidender Bedeutung sowohl für die ökonomischen und sozialen Strukturen der europäischen Gesellschaften wie auch für das Leben der einzelnen Menschen ist, muß in künftigen Projekten immer stärker betont werden.

c) Empfehlungen für die Behandlung der Erwachsenenbildungsdimension in europäischen Programmen

Abschließend soll eine Reihe praktischer Vorschläge hinsichtlich der Einbeziehung von Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen in ein oder mehrere europäische Programme erfolgen. Diese Empfehlungen basieren auf den Erfahrungen der ersten drei Jahre des SOKRATES-Programms und stützen sich insbesondere auf die in diesem Buch vorgestellten Evaluatons-ergebnisse (siehe v.a. Kapitel III *Evaluation und Analyse*).

- Von vorrangiger Bedeutung scheint es, die Mitwirkung der nationalen Agenturen und Dachorganisationen zu erhöhen. Sie spielen eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung von Informationen über Teilnahmemöglichkeiten und Prozeduren in europäischen Programmen und Aktionen bei potentiellen Antragstellern. Die Arbeit der nationalen Agenturen ist entscheidend, um eine wachsende Anzahl von Einrichtungen und Personen motivieren zu können, entsprechende Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung zu unternehmen. Sie ist ebenso entscheidend, um die allgemeine Aufmerksamkeit der Mitgliedstaaten für Erwachsenenbildung zu erhöhen.
- Die Finanzierung der Projekte durch die Europäische Gemeinschaft im eher berufsbezogenen Bereich einerseits und im eher allgemeinen Bildungsbereich andererseits sollte auf höchstmöglichem Niveau sichergestellt werden, und beide Bereiche sollten zueinander in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Unter dem Aspekt, daß sich das Lernbedürfnis der Menschen nicht nach dem Schisma zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung richtet, sind Projekte und Programme förderungspolitisch gleichzustellen. Zugleich sollten bei den Finanzierungsentscheidungen die unterschiedlichen Bedingungen für Projektarbeit in den verschiedenen europäischen Regionen berücksichtigt werden. Unterschiede im infrastrukturellen Bereich können unterschiedliche Finanzierungsbedarfe bedingen. Dies sollte bei der Vergabe von Zuschüssen ausreichend in Rechnung gestellt werden.
- Ein Jahr ist für die meisten Projekte eine zu kurze Periode, insbesondere wenn die Projektarbeit aus administrativen Gründen erst mit Verspätung

beginnen kann. Die Projekte sollten daher generell für einen längeren Zeitraum als nur ein Jahr bewilligt werden. Insbesondere für innovative Projekte erwies sich ein Zeitraum von zwei Jahren als grundlegend, da die Anfangs- und Anlauf Tätigkeiten einen hohen Zeitaufwand implizieren. Ein weiterer nachteiliger Effekt einer zu kurzen Projektlaufzeit lag darin, daß die Koordinatoren grundsätzlich auf bereits bekannte Partner zurückgriffen, anstatt Zeit dafür aufzuwenden, neue Partner zu suchen, die vielleicht für das jeweilige Projekt passender gewesen wären.

- Bereits bei der Ausschreibung des Programms sollten klare bildungspolitische Zielvorstellungen formuliert und die zugrunde liegenden Auswahlkriterien transparent gemacht werden. Die Arbeit bei der Erstellung von Anträgen sollte erleichtert werden.
- Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Suche und das Finden geeigneter Partnereinrichtungen in anderen europäischen Ländern gelenkt werden, wobei sich die Vorgabe von mindestens drei Partnereinrichtungen bewährt hat. Die Europäische Kommission sollte die Antragstellenden bei der Suche nach geeigneten Partnern unterstützen, indem sie das Entstehen geeigneter Netzwerke fördert und Hilfestellungen bei der Informationsbeschaffung zu Institutionen und Strukturen in anderen europäischen Staaten gibt. Die vorbereitenden Besuche, die bislang im Rahmen der Aktion Erwachsenenbildung stattgefunden haben, erwiesen sich unter diesem Aspekt als äußerst hilfreich. Die projektbewilligenden Stellen in der Europäischen Kommission bedürfen hier freilich einer ausreichenden Kapazität für Beratung und Unterstützung der Antragstellenden.
- Dies gilt auch für die zu empfehlende Unterstützungsstruktur für Projekte; hier scheint es angebracht, Grundregeln für die Zusammenarbeit zwischen internationalen Partnern zu formulieren und Managementkurse für künftig kooperierende Projektpartner anzubieten und durchzuführen. Auf bereits gemachte Erfahrungen kann dabei zurückgegriffen werden. Auch hier wird empfohlen, die nationalen Agenturen eine aktivere Rolle spielen zu lassen.
- Die Dissemination der Projektergebnisse – ob es sich hier um Unterrichtsmaterialien, Kurse oder professionelle Beratung handelte – war in nahezu allen untersuchten Fällen unbefriedigend. Bislang unklar sind Rechte der Dissemination, Strukturen der Dissemination, Übersetzungsfragen, Publikationsmöglichkeiten und Aktualisierungsbedingungen. Unklar sind vielfach auch die Märkte, die Adressaten auf europäischer Ebene (meist zahlenmäßig wenige) oder auf nationaler Ebene; hier treten meist Probleme bezüglich der Übersetzung und der koordinierten Aktualisierung auf. Dissemination und ihre Finanzierung müssen bereits bei der ersten Antragstellung ausreichend in die Planung mit einbezogen werden. Es empfiehlt sich, darüber nachzudenken, ob nicht auf eu-

ropäischer Ebene eine gemeinsame Disseminationsstruktur (Netzwerk, Institution etc.) eingerichtet werden kann, welche die gerade bei internationaler Dissemination überforderten Partnerinstitutionen unterstützt.

- Entwickelt werden sollte ein akzeptables System von Evaluation, Assessment und Monitoring, das die Gesamtleistung der Projekte bewertet und die Qualität der einzelnen Projekte sichert. Dabei ist der erforderliche Aufwand in ein geordnetes Verhältnis zum Ertrag zu stellen. Monitoring und Evaluation sollten schon bei den Projektanträgen eingeplant werden, und zwar bereits mit Blick auf eine Abschlussevaluation, in die die entsprechenden Ergebnisse einfließen.
- Bei vielen Projekten gab es Probleme mit den Fristen, den Zahlungseingängen oder den Vorgaben für die Berichterstattung, die die Erstellung sehr ausführlicher und repetitiver Berichte erforderlich machten. Dies alles beeinträchtigte die Qualität der Projektarbeit und nahm einen unangemessen hohen Teil der Zeit in Anspruch. Für die Zukunft wäre es wichtig, daß die finanziellen und administrativen Abläufe keine übertriebenen Anforderungen stellen.

In den voranstehenden Abschnitten dieses Kapitels hat sich gezeigt, daß es möglich (und wünschenswert) ist, eine Reihe organisatorischer und administrativer Aspekte bei künftigen europäischen Programmen zu verbessern. Die in der Vergangenheit getroffenen politischen Entscheidungen werden sorgfältig überprüft und den gegenwärtigen Erfordernissen angepaßt werden müssen. Diese Entscheidungen, die den Charakter einer künftigen Aktion Erwachsenenbildung prägen werden, führen vielleicht zu beträchtlichen Modifikationen. Angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen Bedarfe und individuellen Bedürfnisse, wie sie in den voranstehenden Abschnitten bereits umrissen wurden, werden sich solche Modifikationen auch als notwendig erweisen. Was jedoch nicht in Frage zu stellen ist, ist die Bedeutung eines europäischen Programms als solches. Wir unterstützen mit Nachdruck die Weiterführung einer zentral organisierten und koordinierten europäischen Aktion zur Erwachsenenbildung. Mit einer solchen Aktion erhalten die beteiligten Länder Gelegenheit, im Rahmen von Partnerschaften voneinander zu lernen und nationale Unterschiede bei den – teilweise sehr kurzlebigen – Schwerpunktsetzungen und Strukturen im Erwachsenenbildungsbereich auszugleichen. Was eine zentral organisierte Aktion im wesentlichen leisten kann, ist die Wahrung weitgefaßterer experimenteller Ziele und Perspektiven gegenüber den einzelnen nationalen Interessen – zum Nutzen aller europäischen Bürger.

V. Anhang

a) Liste der von 1995 bis 1997 in der Aktion „Erwachsenenbildung“ des SOKRATES-Programms durchgeführten Projekte.

Diese Liste enthält die Projekte, die in die Evaluation miteinbezogen wurden: Sie umfaßt alle Projekte, die aufgrund der Auswahlrunden von 1995, 1996 und 1997 im Rahmen der Aktion „Erwachsenenbildung“ eine SOKRATES-Förderung erhielten. 1997 wurden 32 neue Projekte ausgewählt und gefördert, und weitere 31 Projekte, die bereits in den vorangegangenen Jahren liefen, wurden verlängert. Die restlichen knapp 50 Projekte waren 1995 oder 1996 angelaufen, hatten bis Ende 1997 ihre Aktivitäten jedoch bereits abgeschlossen.

Die Reihenfolge der Projekte richtet sich erstens nach dem Sitzland der koordinierenden Einrichtung, zweitens chronologisch nach der Auswahlrunde sowie drittens nach der Projektnummer in aufsteigender Reihenfolge. Die Liste enthält die folgenden Informationen: Titel des Projekts, Land der koordinierenden Einrichtung, die SOKRATES-Referenznummer sowie eine kurze Beschreibung des Projektinhalts und der angestrebten Ergebnisse.

Die SOKRATES-Referenznummer, z.B. **25140-CP-2-97-1-AT-ADULT EDUC-ADU**, enthält im einzelnen folgende Informationen:

25140	CP	2	97	1	AT	ADULT EDUC	ADU
↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓	↑↓
Projekt- nummer	Projekt- typ	laufendes Jahr der Projekt- aktivitäten	Jahr der Antrag- stellung	Auswahl- runde	Land des Antragstellers	Programm- kürzel	Aktions- kürzel

Nr. 1 **Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle** (Österreich) 25140-CP-2-97-1-AT-ADULT EDUC-ADU *Sensibilisierung für Frauengeschichte, Erweiterung der Kenntnisse über Geschichte von Frauen auf internationaler Ebene. Entwicklung eines Curriculums für ein europäisches feministisches Grundstudium in Österreich.*

Nr. 2 **Quality Assurance in Adult Education** (Österreich) 35808-CP-3-97-1-AT-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung der Erwachsenenbildungsqualität durch Entwicklung von Qualitätskriterien, Produktion eines Handbuchs und von Lehrmodulen unter dem Titel ‚Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Erwachsenenbildung‘.*

- Nr. 3 **Computer based training – Fernkurs: Bibel – Grundlage europäischer Kultur / Sekten** (Österreich) 39858-CP-1-97-1-AT-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung einer CD-ROM zum Thema Religion für autonomes Lernen über die Bibel, religiöse Minderheiten und Sekten.*
- Nr. 4 **Train the eco-trainer** (Österreich) 39935-CP-1-97-1-AT-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von sechs Modulen zur Umweltpädagogik für Umweltbildner, vor allem in NGOs.*
- Nr. 5 **APEL – Assessment of Prior Experiential Learning** (Belgien) 25019-CP-2-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Zugang zum formalen Bildungssystem – insbesondere zu Weiter- und Hochschulbildung – für Erwachsene, vor allem behinderte Erwachsene. Entwicklung einer europäischen Datenbank zu APEL (Akkreditierung früherer Lernerfahrungen), guter Praxis und Institutionen mit APEL-Modellen, aufbauend auf einer vergleichenden Übersicht im VK, in Spanien und Belgien.*
- Nr. 6 **ACCES: Par l'Alphabétisation à la Compréhension et la Connaissance de l'Europe Sociale** (Belgien) 25052-CP-2-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Zugang zu Information und Verbesserung des Verständnisses politischer, ökonomischer, sozialer, kultureller und administrativer europäischer Aspekte bei Analphabeten. Entwurf für Validierung. Publikation und Dissemination eines Kompendiums mit Lehrmodulen zu Europa-Aspekten in Französisch, Spanisch und Englisch.*
- Nr. 7 **ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe** (Belgien) 34457-CP-3-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Aufbau einer Datenbank zu Organisationen, Programmen, Legislation, Forschung etc. in der Erwachsenenbildung zur Nutzung für lokale, regionale, nationale und internationale Einrichtungen der Erwachsenenbildung.*
- Nr. 8 **Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d'un réseau transnational européen spécialisé en matière d'éducation des adultes en milieu rural** (Belgien) 34469-CP-3-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Aufbau einer permanenten Clearingstelle für die Ausarbeitung, Evaluation, Verbreitung und den Austausch von Informationen und Produkten zur Erwachsenenbildung in ländlichen Gebieten.*
- Nr. 9 **Le Rôle des Nouvelles Technologies dans le Domaine de l'Éducation des Adultes** (Belgien) 39312-CP-1-95-0-BE-ADULT EDUC-ADU *Untersuchung des Einsatzes von Technologien in*

der Erwachsenenbildung. Analyse von Bedarfen und potentieller Nachfrage zur Verbesserung der Infrastrukturen innerhalb der Europäischen Union.

- Nr. 10 **Project EurotoolLs – European tools for Lifelong Learning through Adult Education Networks** (Belgien) 39724-CP-1-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Aufbau eines elektronischen Netzwerks zum Erwachsenenlernen in Europa zur Erzielung von Synergien zwischen den Akteuren, zur Förderung elektronischer Publikationen und zur Vermittlung von Kompetenz bei der Nutzung elektronischer Netzwerke für Lernzwecke.*
- Nr. 11 **L'Union Economique et Monétaire et les Citoyens** (Belgien) 39729-CP-1-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Sensibilisierung für den EURO und die mit ihm einhergehenden potentiellen Änderungsprozesse; breites Publikum als Zielgruppe zur Unterstützung des europäischen Gebäudes.*
- Nr. 12 **La toponymie urbaine: lieu de mémoire des identités régionales et d'une culture européenne** (Belgien) 39744-CP-1-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Über urbane Toponomie etwas über unsere regionale und europäische Erinnerung erfahren – drei Fallstudien: Louvain-la-Neuve (BE), Puusala (S), Béziers (F).*
- Nr. 13 **Une éducation informelle des adultes par l'analyse de l'image. Du régional à l'universel à travers la bande dessinée** (Belgien) 39749-CP-1-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Untersuchung von Möglichkeiten, Comics in kritischer Analyse als Mittel zum Aufbau kulturellen Bewußtseins einzusetzen.*
- Nr. 14 **Répertoire européen des méthodes et des outils d'éducation à la santé des adultes – Jalons pour une évaluation formative** (Belgien) 39962-CP-1-97-1-BE-ADULT EDUC-ADU *Repertoire an Werkzeugen und evaluativer Ansatz für eine Gesundheitsbildung in Europa unter Einbeziehung von kulturellen und umweltbezogenen Aspekten.*
- Nr. 15 **Integration Contra Nationalismus – Aufgabe der Europäischen Erwachsenenbildung** (Deutschland) 25055-CP-2-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Integration versus Nationalismus. Analyse von rechtsextremen Bewegungen und Entwicklung von Lernmaterialien zum Thema zur Stärkung der europäischen Dimension.*
- Nr. 16 **European Adult Education – Responsibility for Our Environment** (Deutschland) 25067-CP-2-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Verbreitung eines Arbeitsbuches und Angebot von Kursen zu Um-*

weltschutzthemen. Basiert auf der Agenda 21 der UN (weltweite Messungen zu realisieren mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung). Die Kurse werden über Internet verfügbar gemacht.

- Nr. 17 **EMAC – European Multi Agency Cooperation** (Deutschland) 25226-CP-2-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Multikulturelles, sozialpädagogisches kooperatives Projekt. Aufbau eines elektronischen Netzwerks zu interkulturellen Bewegungen.*
- Nr. 18 **Learning to Live in a Multicultural Society** (Deutschland) 34443-CP-3-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Analyse von europäischer Erwachsenenbildungspraxis hinsichtlich Minderheiten und Migrantengruppen. Entwicklung eines umfassenden Aktionsprogramms zur Integration antirassistischer und antidiskriminatorischer Praktiken in die Ausbildung von Erwachsenenbildnern.*
- Nr. 19 **Linking Adult Education With Open Culture And Museum** (Deutschland) 34459-CP-3-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Horizontale Netzwerkpartnerschaft zwischen regionalen Museen und Anbietern von Erwachsenenbildung, um Verbindungen zu schaffen zwischen kultureller Arbeit und dem Potential von Lernprozessen bei Erwachsenen.*
- Nr. 20 **Schlüssel zum Nachbarn** (Deutschland) 39260-CP-1-95-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Herstellung einer multilingualen Dokumentation über die verschiedenen Wahrnehmungen von europäischer Integration und einer Reihe von Fernsehporträts in verschiedenen Ländern. Herstellung einer CD-ROM mit den Ergebnissen der Dokumentation und der Fernsehporträts.*
- Nr. 21 **Crosscultural perspectives in environmental adult education – The pedagogical way of „good examples“** (Deutschland) 39727-CP-1-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Umweltbildung zu ökologischen Aspekten für erwachsene Lernende mit einem Austauschprogramm. Richtet sich insbesondere an Erwachsene im Ruhestand und an Erwerbslose.*
- Nr. 22 **Erwachsenenbildung im Strafvollzug – Erhöhung der Resozialisierungschancen durch Erweiterung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz** (Deutschland) 39735-CP-1-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Wiedereingliederung von ausländischen Gefangenen über eine Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten und linguistischen Kompetenzen.*
- Nr. 23 **Euromed – Mit Bildungsmedien Vergangenheit bewältigen und Zukunft in Europa gestalten** (Deutschland) 39743-CP-1-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Organisation von Seminaren zur Erhö-*

hung des europäischen Bewußtseins über die Geschichte Europas.

- Nr. 24 **LILL Learning in Later Life** (Deutschland) 39750-CP-1-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Integration des Bewußtseins europäischer Staatsbürgerschaft in der Erwachsenenbildung unter Nutzung von Multimedia.*
- Nr. 25 **BASIC – Basisqualifikation für erwachsene Semi-Analphabeten im Rahmen allgemeinbildender Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen** (Deutschland) 39971-CP-1-97-1-DE-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von in Europa anerkannten Modellen zum autonomen Lernen zur Förderung der persönlichen Entwicklung und der sozialen und beruflichen Integration von Semi-Analphabeten.*
- Nr. 26 **Learning Boutiques – for Lifelong Learning** (Dänemark) 25068-CP-2-97-1-DK-ADULT EDUC-ADU *Aufbau eines europäischen Netzwerks zur Verbesserung der Arbeit nationaler Lernboutiquen, Vorbereitung von Mitteilungsblättern zum Ausbau der europäischen Dimension von Lernboutiquen und Entwicklung eines Kurses für Betreuer in potentiellen Lernboutiquen zur Weiterentwicklung dieses Konzepts.*
- Nr. 27 **European Rural University – Session 96** (Dänemark) 25070-CP-1-96-1-DK-ADULT EDUC-ADU *Organisation einer viertägigen Konferenz in Vejle, DK (mit ca. 250 Teilnehmenden) über Weiterbildung in ländlichen Gebieten und die Rolle von freiwilligen Organisationen. Definition der Möglichkeiten, wie freiwillige Organisationen wirtschaftliche und soziale Aktivitäten in ländlichen Gebieten verbessern und fördern können.*
- Nr. 28 **EVC – European Virtual Classroom** (Dänemark) 34465-CP-1-95-1-DK-ADULT EDUC-ADU *Erfahrungsaustausch zu Pädagogik und Methodologie über interaktive e-mail- und Videokonferenzen zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen erwachsenen Lernenden in Europa. Entwicklung neuer Methoden für die Erwachsenenbildung (Sozialwissenschaften, Sprachen etc.).*
- Nr. 29 **Ttari – Training for Teachers of Adult Refugees and Immigrants** (Dänemark) 39734-CP-1-97-1-DK-ADULT EDUC-ADU *Fortbildung von Lehrenden von erwachsenen Flüchtlingen und Migranten zur Verbesserung des Zugangs zur Erwachsenenbildung im Gastland und Erleichterung des Übergangs.*

- Nr. 30 **European Programme Manager** (Dänemark) 40505-CP-1-97-1-DK-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines transnationalen Modells unter Nutzung neuer IKT, basierend auf guter Praxis, zur Fortbildung von Entwicklern und Managern von europäischen Programmen.*
- Nr. 31 **Manual Europeo para la Difusión de la Información de Educación de Personas Adultas** (Spanien) 25184-CP-2-97-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Vergleichende Analyse von Informationskanälen, um nachzuweisen, daß die Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung durch eine bessere Informationsverbreitung reduziert werden kann. Produktion eines Handbuchs mit Beschreibungen dieser Informationskanäle, um eine weit größere Zahl von Erwachsenen zu erreichen.*
- Nr. 32 **Euro-Edu: Educación en Política Europea** (Spanien) 25205-CP-1-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von Lehrmaterialien zur Information, Bildung und Sensibilisierung europäischer Bürger hinsichtlich der Politik der Europäischen Gemeinschaft. Die Kurse decken folgende Themen ab: die Europäische Kommission sowie europäische Politik zu Umwelt, beruflicher Bildung, Arbeitsmarkt und Kultur. Die Lehrmaterialien werden in elektronischer Form erarbeitet, multimedialgestützt sein und eine Selbstlernmethode beinhalten.*
- Nr. 33 **Software de Enseñanza Asistida por Ordenador Sobre Medioambiente** (Spanien) 25209-CP-1-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von Software (computergestütztes Lernen) für Erwachsene in geographisch und sozioökonomisch benachteiligten Regionen zur Auswirkung unterschiedlicher Faktoren auf die Umwelt. Analyse der wichtigsten Ökosysteme zur Förderung eines individuellen wie kollektiven Umdenkens gegenüber Umwelt und Umweltproblemen.*
- Nr. 34 **Edición de Materiales de Neolectura** (Spanien) 25605-CP-1-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Publikation von „neolectura“-Dokumenten zum Einsatz in Institutionen der Erwachsenenbildung, aufbauend auf den Erfahrungen von Erwachsenenbildnern und erwachsenen Lernenden in den unterschiedlichen beteiligten Einrichtungen. Ausarbeitung von geeigneten fremdsprachlichen Texten zu europäischen Themen für die Grundbildung von Erwachsenen.*
- Nr. 35 **Educación Ambiental: Reflexión Local Para el Cambio Global** (Spanien) 25633-CP-1-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung*

von Lehrmaterial im Umweltbereich für unterschiedliche Gruppen erwachsener Lernender, insbesondere für benachteiligte Gruppen. Aufbau einer Bildungsaktion über die Sensibilisierung europäischer Bürger für gemeinsame, verbindende Themen.

- Nr. 36 **Guía Europea de la Formación de Adulto (Cursos de Verano 1996)** (Spanien) 35802-CP-2-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Publikation eines europäischen Verzeichnisses der in den Mitgliedsstaaten veranstalteten Sommerkurse, um Erwachsene anzuregen, ihren Sommerurlaub mit Bildung (u.a. kulturelle, sprachliche und gesellschaftliche Bildung) zu kombinieren, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu stärken.*
- Nr. 37 **Older Adults as helpers in learning processes** (Spanien) 35804-CP-2-96-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Dissemination in 14 Ländern von bereits vorhandener Forschung über die wichtige Rolle, die ältere Erwachsene in der Erwachsenenbildung spielen können. Produktion eines Leitfadens und eines Videos zu guter Praxis auf diesem Gebiet.*
- Nr. 38 **Programas Formativos Globales para la Prevención y Tratamiento de Familias en Situación de Marginalidad y Exclusión Social** (Spanien) 39313-CP-1-95-0-ES-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von Fortbildungsprojekten zur Erleichterung der sozialen Integration benachteiligter Frauen. Die Projekte sind für verschiedene Mitgliedstaaten adaptierbar.*
- Nr. 39 **Estudio sobre la participación Declaración de los Derechos de los participantes** (Spanien) 39905-CP-1-97-1-ES-ADULT EDUC-ADU *Untersuchung zur Rolle von formalen und informellen Einrichtungen bei der Sensibilisierung von Erwachsenen für ihre Rolle als Staatsbürger.*
- Nr. 40 **The Travelling Vincent Folk High School** (Finnland) 25275-CP-1-96-1-FI-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von Wissen und Bewußtsein zu Aspekten im Zusammenhang mit sprachlichen Minderheiten; Entwicklung von Strategien, diese Aspekt zu behandeln, insbesondere über eine „wandernde Volkshochschule“, die die vier Partnerländer für einen Zeitraum von zwölf Wochen besuchen wird. Produktion eines pädagogischen Handbuchs.*
- Nr. 41 **Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe** (Finnland) 34452-CP-3-97-1-FI-ADULT EDUC-ADU *Einbringen der europäischen Dimension in Lehrmaterialien für Erwachsenenbildung.*

Produktion von Anleitungsbüchern, praktischen Hilfen und Aufbau eines elektronischen Netzwerks für Herausgeber. Veranstaltung von Seminaren.

- Nr. 42 **ACE: Adult and Continuing Education Quarterly „Lifelong Learning in Europe“** (Finnland) 35806-CP-2-96-1-FI-ADULT EDUC-ADU *„Lifelong Learning in Europe“ ist eine vierteljährliche Zeitschrift zur Sammlung, Verbreitung und Diskussion von Forschungsergebnissen und zur Vorstellung konkreter Fälle, Lösungen, guter Praxis etc. aus der Erwachsenenbildung.*
- Nr. 43 **Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires** (Frankreich) 34447-CP-2-96-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Herstellung von interaktiver Bildungssoftware und einer CD-ROM in Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Holländisch, basierend auf europäischer Gesetzgebung und auf der Gesetzgebung in einzelnen Mitgliedstaaten.*
- Nr. 44 **Apprendre l'Europe pour faire l'Histoire** (Frankreich) 34449-CP-2-96-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Erarbeitung eines Programms zur Staatsbürgerkunde durch ein Expertenteam aus den 15 Mitgliedstaaten. Evaluation des Programms durch einen wissenschaftlichen Forscherausschuß. Das Programm soll zur internationalen Regierungskonferenz 1996 vorliegen.*
- Nr. 45 **Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Éducation des Adultes – B.I.S.E.** (Frankreich) 34460-CP-2-96-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Aufbau einer interaktiven Datenbank unter den für lokale und regionale Entwicklung Verantwortlichen. Produktion von Werkzeugen zur Unterstützung von Selbstlernen und zur Hilfe beim Auffinden von Kooperationsmöglichkeiten zwischen lokalen Initiativen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.*
- Nr. 46 **Des Citoyennetés des Européens à la Citoyenneté Européenne** (Frankreich) 34461-CP-2-96-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines pädagogischen Werkzeugs für erwachsene Lernende zur Förderung ihres Wissens und ihrer Sensibilisierung bezüglich der Europäischen Union. Das Werkzeug wird gedruckt und anschließend auf CD-ROM hergestellt. Es beruht auf einer vergleichenden Studie zur europäischen Staatsbürgerschaft.*
- Nr. 47 **Formation Européenne d'Éducateurs d'Adultes** (Frankreich) 39739-CP-1-97-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Fortbildung von Fortbildnern in der Erwachsenenbildung. Nutzbarmachung individu-*

eller Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmenden zur Verbesserung der Gruppendynamik.

- Nr. 48 **15 pays dans une valise** (Frankreich) 39824-CP-1-97-1-FR-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung einer transnationalen, von den Lernenden selbst hergestellten Zeitschrift als Instrument für die Bekämpfung von Analphabetismus.*
- Nr. 49 **Professional Development of Church-Based Adult Educators** (Vereinigtes Königreich) 25071-CP-1-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines modularen Programms für die Erstausbildung und die laufende berufliche Weiterentwicklung der in der kirchlichen Erwachsenenbildung in Europa Beschäftigten (angestellt oder ehrenamtlich). Produktion von mehrsprachigen Fernlehrrmaterialien mit Unterstützung aller großen protestantischen Kirchen.*
- Nr. 50 **Cultural Education and Action for Development** (Vereinigtes Königreich) 25076-CP-2-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Untersuchung der Auswirkungen kultureller Aktivitäten in der Erwachsenenbildung. Publikation und Dissemination von Forschungsergebnissen in Fachzeitschriften und Leitfäden.*
- Nr. 51 **A European Adult Education Programme for Trade Unions** (Vereinigtes Königreich) 25088-CP-2-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Übersicht über Lernmöglichkeiten und die Entwicklung von drei Modulen für offenen Unterricht und Fernlehre (gemeinsamer Kerninhalt in mehrsprachigen Fassungen, zusammen mit einem gemeinsamen Akkreditierungsraster) zu europäischen Themen, die für Gewerkschaftsmitglieder von besonderer Bedeutung sind.*
- Nr. 52 **Core Skills for Disadvantaged Adults** (Vereinigtes Königreich) 25094-CP-2-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Erhöhung der Bildungsteilnahme von benachteiligten Gruppen durch die Entwicklung von sechs Basismodulen zu Lernkompetenzen, Informationstechnologie, Rechenkenntnissen, persönlichen Kompetenzen und Staatsbürgerschaft. Unterstützend hierzu Erarbeitung von Richtlinien für in der Erwachsenenbildung Tätige zu Rekrutierung, Motivation sowie zu effizienten Lernstrategien und Lehrmethoden. Der Schwerpunkt liegt auf der ‚zweiten Bildungschance‘ durch lebenslanges Lernen. Nutzung von offenem Unterricht und Fernlehre und Computer.*
- Nr. 53 **Safer Environments in European Communities** (Vereinigtes Königreich) 25103-CP-1-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung – auf einer transnationalen Partnerschaftsbasis – von Ma-*

terialien zu Umweltschutz und Nachhaltigkeit für eine sicherere Umwelt in lokalen Gemeinden, um sicherzustellen, daß Erwachsene ihr Wissen und ihre Erfahrung hinsichtlich europäischer Identität ausbauen können. Produktion von Richtlinien und Bildungsmaterialien.

- Nr. 54 **Enhancing Education for Disabled Adults Through Expressive Arts** (Vereinigtes Königreich) 25127-CP-2-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Informationsaustausch zu ausgewählten Themen aus dem Bereich Angebot und Organisation von Erwachsenenbildung für Erwachsene mit Lernproblemen oder mit einer Seh- oder Hörbehinderung. Austausch von Mitarbeitern und gemeinsame Veranstaltung von Kursen in Form von Kunstfestivals.*
- Nr. 55 **Studies in Exploring the European Dimension** (Vereinigtes Königreich) 25137-CP-1-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von Modulen mit einer europäischen Dimension in den Bereichen Textil/Handwerk sowie in Geisteswissenschaften/europäischen Studien. Die Module sollen auf den Traditionen, Kulturen und Ansätzen eines jeden Landes aufbauen. Sie werden insbesondere benachteiligten Lernenden zugänglich gemacht werden mittels Verfahren des offenen Unterrichts und der Fernlehre.*
- Nr. 56 **VisioNet AdNet, Outreach and Languages for Adults** (Vereinigtes Königreich) 25194-CP-2-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Beförderung guter Praxis und Dissemination neuer Entwicklungen in Outreach-Bildungspraxis und neuer Methoden zum Spracherwerb für Erwachsene. Produktion eines vierteljährlichen Magazins mit Informationen und Berichten, das auch ein Forum für Diskussion, Evaluation und neue Kontakte sein soll. Fortbildungsveranstaltungen und Hilfsmittel für Lehrende in der Erwachsenenbildung.*
- Nr. 57 **Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning** (Vereinigtes Königreich) 25375-CP-1-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung der Alphabetisierung bei Erwachsenen, Förderung der Fähigkeit zum effizienten Lernen und Verbesserung des Zugangs zu beruflicher Fortbildung am Arbeitsplatz, zu flexiblen Lernmöglichkeiten und zu lebenslangem Lernen in allen teilnehmenden Staaten Europas. Vergleich aktueller Praktiken, Überprüfung unterschiedlicher Methoden zur Erhebung von Grundbildungsbedürfnissen bei Arbeitern, Entwicklung anerkannter und validierter Arbeitsplatzsysteme etc.*

- Nr. 58 **AESAL: Access to European Studies for Adult Learners** (Vereinigtes Königreich) 34462-CP-2-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Erarbeitung von mindestens vier Modulen für europäische Studien; diese richten sich an verschiedene benachteiligte Gruppen und sollen in vier Sprachen übersetzt werden. Akkreditierung (wenn möglich nach ECTS-Prinzipien) und Untersuchung der Durchführbarkeit von Angeboten des offenen Unterrichts und der Fernlehre.*
- Nr. 59 **European Adult Learners' Weeks** (Vereinigtes Königreich) 35811-CP-2-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Herausarbeitung der Hauptelemente der britischen Lernwoche. Anschließend Initiativen in sechs europäischen Ländern zur Vorbereitung einer europäischen Lernwoche. Einbeziehung von Medien, Wirtschaft sowie nationalen und regionalen Regierungen. Richtet sich insbesondere an gesellschaftlich benachteiligte Gruppen.*
- Nr. 60 **Divedad: Diversity in Education for Adults** (Vereinigtes Königreich) 37090-CP-1-95-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung und Veranstaltung von Kursen des offenen Unterrichts und der Fernlehre in drei Sprachen zur europäischen Vielfalt. Entwicklung von Modulen, Erprobung und Evaluation, Transfer in andere Länder.*
- Nr. 61 **Integrating European Workers' Education** (Vereinigtes Königreich) 37189-CP-1-95-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Stärkung und qualitative Verbesserung der Arbeiterbildung durch Kooperation von Euro-WEA-Mitgliedern. Aktionsplan für die Entwicklung gemeinsamer transnationaler Bildungsprogramme für Arbeiter und die Ermöglichung von Innovation bei computergestütztem Fernunterricht. Erstellung eines Verzeichnisses und eines Leitfadens zur Arbeiterbildung in Europa, Einrichtung eines umfassenden Informationsdienstes zur Arbeiterbildung und Übersicht über vorhandene Ressourcen im Internet.*
- Nr. 62 **Feasibility study on producing an interactive directory of examples of teaching materials for Adult Learners** (Vereinigtes Königreich) 37189-CP-2-96-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Erstellung eines Verzeichnisses in englischer, französischer und spanischer Sprache sowie eines Informationsdienstes für verbesserte länderspezifische Informationen über Erwachsenenbildung in Europa. Dazu Optionen für einen gemeinsamen Aktionsplan sowie Bewertung von Möglichkeiten zum Einsatz computergestützter Fernlehrmethoden.*

- Nr. 63 **MIWEUL – Making it Work: European Universities and Lifelong Learning** (Vereinigtes Königreich) 39741-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Erstellung einer Übersicht über praktische und politische Entwicklungen im Bereich des lebenslangen Lernens in Europa mittels eines Überblicks über Theoriemuster und einer Analyse von Fallstudien zu sowohl realen wie potentiellen Akteuren im politischen, privaten oder öffentlichen Sektor.*
- Nr. 64 **The Learning Bridge: a programme of support for older learners** (Vereinigtes Königreich) 39762-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Verknüpfung einer Sensibilisierung für die europäische Staatsbürgerschaft in der Erwachsenenbildung mit dem Einsatz von Multimedia.*
- Nr. 65 **PEDEC – Popular Education for Democracy and European Citizenship** (Vereinigtes Königreich) 39802-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für benachteiligte Menschen durch Schaffung von Zugang mittels offenem Unterricht und Fernlehre. Aufbau von europäischen Netzwerken von Lehrenden, die auf diesem Gebiet spezialisiert sind.*
- Nr. 66 **Supporting Adult Learners to Achieve Success** (Vereinigtes Königreich) 39811-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Überblick über Lernmodelle, die auf Motivation zur Unterstützung von Lernprozessen bei Erwachsenen mit geringer Schulbildung basieren.*
- Nr. 67 **Dialogue: Parent Education in Europe** (Vereinigtes Königreich) 39838-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines Modells zur Elternbildung, das Eltern helfen soll, ihr Wissen zu verbessern, so daß sie den Lernprozeß ihrer Kinder fördern können.*
- Nr. 68 **CAPAE – Capabilities for Progression in Adult Education** (Vereinigtes Königreich) 39893-CP-1-97-1-GB-ADULT EDUC-ADU *Erhöhung der Fähigkeiten zu Lernfortschritten in der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung von Modulen zum Assessment von Lernfähigkeiten und persönlicher Entwicklung; wendet sich insbesondere an benachteiligte Lerner.*
- Nr. 69 **European Environmental Action** (Griechenland) 25252CP-1-96-1-GR—ADULT EDUC-ADU *Förderung der Kooperation zwischen Anbieterorganisationen der Weiterbildung und Organisationen, die Erfahrung haben mit dem Aufbau von Netzwerken und der Entwicklung und Verbreitung von Materialien. Verbes-*

serung der Qualität von Bildungspaketen und Erarbeiten einer europäischen Dimension für Aspekte des Umweltschutzes.

- Nr. 70 **Réponses pour une Europe Interculturelle** (Griechenland) 39820-CP-1-97-1-GR-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung der sozialen Integration bei der zweiten und dritten Migrantengeneration über eine erhöhte Sensibilisierung für die europäische Dimension – Fallstudie zu griechischen Immigranten.*
- Nr. 71 **ADNET – Adult Education Network** (Irland) 25264-CP-1-96-1-IE-ADULT EDUC-ADU *Feststellung innovativer Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, insbesondere hinsichtlich abgelegener ländlicher Gebiete, Übernahme von guter Praxis bei Erwachsenenbildungsveranstaltungen und Nutzung von offenem Unterricht und Fernlehre als Angebotsform.*
- Nr. 72 **European Studies Tourism Training Module** (Irland) 25269-CP-2-97-1-IE-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines Moduls zur Tourismusfortbildung mit integrierten europäischen Studien für erwachsene Lernende. Das Modul enthält einen allgemeinen Überblick über die Europäische Union, untersucht die Auswirkungen der Europäischen Union und ihrer Gesetzgebung auf die Tourismusindustrie und untersucht Tourismus, Kultur und Erbe in jedem der Partnerländer.*
- Nr. 73 **The Centres of Light and Learning Project** (Irland) 25284-CP-1-96-1-IE-ADULT EDUC-ADU *Vier Bibliotheken in Irland, Dänemark und Italien betreiben einen Informationsaustausch zu ihren jeweiligen Gemeinden und fördern europäisches Bewußtsein über Ausstellungen von Photographien, Dokumentationen und Kunstwerken, über Bücher, Zeitungen, Seminare etc.*
- Nr. 74 **La Musica nella Storia Europea** (Italien) 25050-CP-2-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Ausgehend von der Annahme, daß Musik eine wichtige Rolle bei der Sensibilisierung für die europäische Dimension spielen kann, will dieses Projekt das Verständnis von europäischer Geschichte über Aktivitäten fördern, die auf einem Verständnis von Musik basieren.*
- Nr. 75 **INTERLAB 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino europeo** (Italien) 25057-P-2-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung einer Informations- und Bildungskampagne für Erwachsene mit geringer Ausbildung über die Schaffung eines internationalen Bildungslabors zum landwirtschaftlichen und kulturellen Erbe.*

- Nr. 76 **Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura** (Italien) 25646-CP-2-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Produktion eines Video und eines Leitfadens sowie Einrichtung einer Clearingstelle, um die Dissemination von Erfahrungen zu unterstützen, die in Europa mit Maßnahmen zur Förderung von Leseaktivitäten bei benachteiligten Erwachsenen, insbesondere in Randgebieten, gemacht wurden.*
- Nr. 77 **Mediapolis – Centro di uso attivo dei Media per l’Educazione degli Adulti** (Italien) 34472-CP-3-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Einrichtung einer Videobibliothek in Italien, die mit ähnlichen Einrichtungen in Frankreich und Belgien vernetzt wird. Förderung der aktiven Nutzung der Bibliothek sowie der Produktion von audiovisuellem Material durch die Lernenden. Die Daten werden im Internet zugänglich gemacht.*
- Nr. 78 **Europe is a chance: let’s Get it!: EUCHE** (Italien) 39271-CP-1-95-1-IT-ADULT EDUC-ADU 1.) *Sprachkurse für Erwachsene über kulturelle Medien (Theater, Kino), 2.) Telematikforum für Erwachsenenbildner, die hauptberuflich oder ehrenamtlich in Nichtregierungsorganisationen tätig sind.*
- Nr. 79 **Itinerari Mediterranei per l’Educazione Ambientale e Culturale del Cittadino Europeo** (Italien) 39314-CP-1-95-0-IT-ADULT EDUC-ADU *Produktion eines Führers (in griechischer, italienischer und spanischer Sprache) zu Routen im Mittelmeerraum. Hauptthema ist ein Vergleich zwischen nationaler Identität und europäischer Staatsbürgerschaft sowie Kulturen und Landschaften.*
- Nr. 80 **GeOrGe – Genitori Orientamento Genitori** (Italien) 39817-CP-1-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Kooperative Produktion einer Serie zu europäischen Veränderungen seit dem Krieg durch Bildungsinstitutionen und Filmproduzenten.*
- Nr. 81 **SA-EDA – Stratégies d’Amélioration de l’éducation des adultes dans des contextes régionaux** (Italien) 39852-CP-1-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Übersicht über Perspektiven für transnationale Kooperation in der Erwachsenenbildung: Kontext, Bedarfe, Markt.*
- Nr. 82 **ARS et VITA – Le Stagioni della vita: viaggio intorno alle arti** (Italien) 39890-CP-1-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung des Zugangs zu künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten für die persönliche Entwicklung als Mittel für Kommunikation über Länder- und Generationsgrenzen hinweg.*

- Nr. 83 **Dialogo tra generazioni: conservare e trasmettere memoria** (Italien) 40057-CP-1-97-1-IT-ADULT EDUC-ADU *Nutzbarmachung der individuellen Erinnerung beim Übermittlungsprozeß von kollektiven Erinnerungen zur Förderung des Austauschs zwischen den Generationen und der Kommunikation von historisch, soziologisch gelebter Erfahrung.*
- Nr. 84 **ERDI AE Networking** (Niederlande) 25288-CP-1-96-1-NL-ADULT EDUC-ADU *Systematischer Austausch über die jüngsten Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und angrenzenden Gebieten innerhalb der Europäischen Union. Der Schwerpunkt liegt auf der Koordination und Integration von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung und auf der Organisation von offenem Unterricht und Fernlehre als Angebotsform zur Förderung flexiblen Lernens. Entwicklung von telematischen Werkzeugen für die Fortbildung der Lehrenden.*
- Nr. 85 **ADEPT: Adult Education in European Perspective for Target groups** (Niederlande) 35810-CP-3-97-1-NL-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung von adaptierten deutschen und holländischen Versionen auf der Grundlage eines dänischen Moduls zu Sprache, Handarbeit und Kunsthandwerk für Migrantinnen.*
- Nr. 86 **Méthodes et Techniques de Gestion des Projets Transnationaux pour l'Education des Adultes** (Niederlande) 35812-CP-1-95-0-NL-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines Leitfadens (Handbuch, Datenbank etc.) für die Vorbereitung und Durchführung transnationaler Erwachsenenbildungsprojekte. Die Betreuung und Evaluierung der SOKRATES-Projekte dient als Beispiel.*
- Nr. 87 **Training of Volunteers in Adult Education** (Niederlande) 39315-CP-1-95-0-NL-ADULT EDUC-ADU *Austausch guter Praxis. Zusammenführung von Erwachsenenbildnern, die Aus- und Fortbildung von ehrenamtlich Tätigen betreiben, um die spezifischen Ausbildungsbedarfe im europäischen Kontext zu ermitteln.*
- Nr. 88 **Cocodis: core competence in the digital society** (Niederlande) 39930-CP-1-97-1-NL-ADULT EDUC-ADU *Ermöglichung des Zugangs zu den neuen IKT für weitere Zielgruppen, um einen Ausschluß aus der Informationsgesellschaft zu verhindern.*
- Nr. 89 **Second Chance for Disabled Adults – a Second Chance in Adult Education** (Norwegen) 25300-CP-2-97-1-NO-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung des Zugangs von Erwachsenen zur Hochschulbildung über einen zweiten Bildungsweg. Sammeln von Informationen, Aufbau und Aktualisierung von Datenbanken,*

Vorstellung von Beispielen guter Praxis, Erprobung von Modellen in Zieleinrichtungen und breite Dissemination der Ergebnisse.

- Nr. 90 **Preparing for European Senior Citizenship: Comparison of Methodologies and Development of Methods in Adult Educator Training** (Norwegen) 25309-CP-2-97-1-NO-ADULT EDUC-ADU *Verbesserung der Qualität von Fortbildung für Berufstätige und Erwachsene im vorgezogenen Ruhestand. Durchführung effizienter Fortbildung durch die Entwicklung von Modulen für die Fortbildung der Lehrenden unter Einbeziehung innovativer Ansätze, die in den einzelnen Mitgliedstaaten entwickelt wurden. Nach einer Erprobung und Evaluation wird ein Handbuch zur guten Praxis auf CD-ROM produziert.*
- Nr. 91 **Simulab, WWW-Simulations in Adult Education** (Norwegen) 25313-CP-2-97-1-NO-ADULT EDUC-ADU *Förderung des kulturellen Bewußtseins in der Erwachsenenbildung durch die Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenlernens. Nutzung des World Wide Web als Lernumgebung. Hier wird ein „Simulab“ aufgebaut mit realistischen Umgebungen, in denen kommunikative Fähigkeiten weiterentwickelt und transnational eingesetzt werden können.*
- Nr. 92 **CLAIM-ED / Motivating European Adults for Education** (Portugal) 25327-CP-2-97-1-PT-ADULT EDUC-ADU *Austausch von Erfahrungen und guter Praxis durch Veranstaltung von Seminaren, Produktion von Leitfäden für Erwachsenenbildner in mehreren Sprachen und Entwicklung von Richtlinien zum Entwerfen von Lehrmodulen.*
- Nr. 93 **The Golden Rule** (Schweden) 25314-CP-2-97-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Nutzung von Theateraufführungen und begleitenden Zuschauerseminaren sowie von Lehrmaterialien zur Verbesserung der kulturübergreifenden Kommunikation in Europa zu aktuellen europäischen Themen. Gemeinsame Produktion von Originalmaterial zu einem verbindenden Thema, gemeinsame Aufführungen in den Ländern vor großem Publikum (11.000 Zuschauer), Produktion von begleitenden Lehrmaterialien und Berichten.*
- Nr. 94 **Environment in European Adult Education Adult – Agenda 21** (Schweden) 25319-CP-1-96-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines Umweltnetzwerks in neun Kleinprojekten, basierend auf der UN-Agenda 21. Bearbeitung von umweltbezogenen Texten für Lehrmaterialien, Integration in Englisch- und Deutschkur-*

se. Eine Datenbank über Wasser und Erdboden; Aspekte sozialen Bewußtseins (Berichte), kulturelle Studien.

- Nr. 95 **The Aurora Project** (Schweden) 34473-CP-3-97-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Aufbau einer Datenbank zur Förderung der interkulturellen Dimension in der Erwachsenenbildung und zur Förderung von Sprachkenntnissen. Aufbau von Selbstvertrauen und Förderung von Mobilität und der Nutzung neuer Informationstechnologien, vor allem durch Frauen und erwachsene Lerner zur Verbesserung ihrer Wettbewerbsfähigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt.*
- Nr. 96 **Multicultural Health Care** (Schweden) 35807-CP-2-96-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Eine neue Methode (problembezogenes Lernen) und neue Felder für die Bildung von Erwachsenen und erwerbslosen Migrantinnen im Bereich der Gesundheitsbildung. Etablierung eines neuen Fortbildungsprogramms für Lehrende.*
- Nr. 97 **The Nordic Dimension in the European Reality** (Schweden) 37089-CP-1-95-0-SE-ADULT EDUC-ADU *Dissemination von guter Praxis zwischen Nord und Süd. Seminarreihe und Austausch von Studierenden und Lehrenden aus einem Netzwerk von 20 Volkshochschulen in den nordischen Ländern mit Erwachsenenbildungseinrichtungen in anderen Mitgliedstaaten.*
- Nr. 98 **Multi-lingual Data-base of Adult Education Terminology (ML-DAT)** (Schweden) 37091-CP-1-95-0-SE-ADULT EDUC-ADU *Aufbau einer Datenbank mit ca. 2.500 Schlüsselbegriffen der Erwachsenenbildung in verschiedenen europäischen Sprachen (Schwedisch, Dänisch, Finnisch, Englisch, Deutsch, Französisch Norwegisch, Isländisch, Färöisch).*
- Nr. 99 **EU2000** (Schweden) 39814-CP-1-97-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Produzenten von Dokumentarfilmen und Bildungsstätten produzieren in Kooperation eine Serie über Veränderungen in Europa seit dem Zweiten Weltkrieg.*
- Nr. 100 **Imitate – Innovative Methods in Teaching Adults Today in Europe** (Schweden) 39823-CP-1-97-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Entwicklung eines europäischen Abschlusses in Erwachsenenpädagogik zur Verbesserung der Fortbildung für Erwachsenenbildner insbesondere aus dem non-formalen Bereich.*
- Nr. 101 **PIAE – Popularly Initiated Adult Education** (Schweden) 39917-CP-1-97-1-SE-ADULT EDUC-ADU *Studie über die Möglichkeiten für eine Volks-Erwachsenenbildung – gegenwärtiger Stand, Perspektiven.*

b) Fallstudien und 20-Zeiler

Die von den MOPED-Experten durchgeführten Fallstudien bildeten die empirische Grundlage für die Evaluation der SOKRATES-Aktion „Erwachsenenbildung“. Insbesondere dienten sie der Vorbereitung der nach festgelegten Kriterien durchzuführenden Analyse (vgl. Kapitel III).

Im Rahmen des Evaluationsprojekts *MOPED – Monitoring of Projects. Evaluation as Dialogue* wurde mit den Fallstudien ein doppelter Zweck verfolgt:

- zum einen sollten damit die Kollegen im Expertenteam über die wesentlichen Arbeitsthemen, Ziele, Probleme etc. derjenigen Projekte informiert werden, die sie nicht selbst analysiert hatten;
- zum anderen sollte eine Bewertung der Projekte auf der Grundlage der vereinbarten Kriterien erfolgen.

Die Fallstudien wurden individuell erstellt. Ihnen lagen – je nach Projekt und individuellem Zugriff – unterschiedliche Datenquellen zugrunde: Neben der bei der Europäischen Kommission einzureichenden Pflichtdokumentation wurde auf Interviews mit verschiedenen Beteiligten, auf unterschiedliche Produkte und zusätzliche Recherchen zurückgegriffen. Dementsprechend unterschiedlich waren die einzelnen Fallstudien dann auch aufgebaut.

Vorab waren einige Kriterien festgelegt worden, die in den Fallstudien zu beachten waren. So sollte

- ein Unterschied gemacht werden zwischen dem Inhalt und dem Prozeß eines Projekts;
- ein Unterschied gemacht werden zwischen der Meinung des Fallstudienautors und der Meinung der interviewten Beteiligten;
- nicht das Projekt als solches evaluiert, sondern ein Bezug hergestellt werden zu den generellen Zielen der SOKRATES-Aktion Erwachsenenbildung;
- das Projektmanagement bei der Analyse besonders berücksichtigt werden;
- ein eigenständiger Kommentar vom Evaluator zum Projekt abgegeben werden;
- ein Hauptaugenmerk auf die Partnerschaft im Projekt gelenkt werden, wobei zwischen bereits früher bestehenden und neu etablierten Partnerschaften zu unterscheiden war.

Für die Fallstudien wurden dabei herangezogen:

- der Erstantrag;
- der Projektbericht über das erste Jahr;
- der Antrag für das zweite Jahr;
- die Antworten auf den Fragebogen der Kommission;

- der Abschlußbericht (soweit vorhanden),
- die Projektprodukte.

Natürlich wurden auf den Expertentreffen im Rahmen des Evaluationsprojekts noch wesentlich mehr Informationen verfügbar gemacht, als sie in den hier wiedergegebenen Fallstudien zu finden sind. Die intensiven Diskussionen, mit denen die einzelnen Projekte in gesellschaftliche Zusammenhänge eingeordnet wurden, wurden selbst nicht dokumentiert; ihre Ergebnisse sind dennoch in den hier vorliegenden Bericht eingeflossen.

Fallstudien wurden zu den folgenden Projekten angefertigt:

- Nr. 02 Quality Assurance in Adult Education
- Nr. 05 APEL – Assessment of Prior Experiential Learning
- Nr. 07 ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe
- Nr. 19 Linking Adult Education With Open Culture And Museum
- Nr. 26 Learning Boutiques – for Lifelong Learning
- Nr. 37 Older adults as helpers in learning processes
- Nr. 43 Pour des Citoyens Européens Antiracistes Tolérants et Solidaires
- Nr. 45 Banque de Données sur l’Innovation Sociale dans le Domaine de l’Education des Adultes – B.I.S.E.
- Nr. 57 Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning
- Nr. 58 AESAL: Access to European Studies for Adult Learners
- Nr. 59 European Adult Learners’ Week
- Nr. 69 European Environmental Action
- Nr. 75 Interlab 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino
- Nr. 76 Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura
- Nr. 84 ERDI-AE Networking.

Zusätzlich zu den Fallstudien wurden sogenannte „20-Zeiler“ angefertigt: Kurzbeschreibungen der wesentlichsten Punkte und der Bedeutung einzelner Projekte. 20-Zeiler gibt es für die folgenden Projekte:

- Nr. 01 Institut zum Aufbau und zur Etablierung eines Feministischen Grundstudiums und Forschungsstelle
- Nr. 05 APEL – Assessment of Prior Experiential Learning
- Nr. 06 ACCES: Par l’Alphabétisation à la Compréhension et la Connaissance de l’Europe

- Nr. 07 ALICE – Information Service on non Formal Adult Education and Europe
- Nr. 08 Observatoire: Etude de faisabilité pour la constitution d'un réseau transnational européen spécialisé en matière d'éducation des adultes en milieu rural
- Nr. 16 European Adult Education – Responsibility for Our Environment
- Nr. 18 Learning to Live in a Multicultural Society
- Nr. 26 Learning Boutiques – for Lifelong Learning
- Nr. 37 Older adults as helpers in learning processes
- Nr. 41 Supporting European Citizenship and the European Dimension in Instruction Through Publications and Teaching Materials by Editors of Adult Education Publications in Europe
- Nr. 42 Adult and Continuing Education Quarterly „Lifelong Learning in Europe“
- Nr. 45 Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes – B.I.S.E.
- Nr. 51 A European Adult Education Programme for Trade Unions
- Nr. 54 Enhancing Education for Disabled Adults through Expressive Arts
- Nr. 57 Adult Literacy and the Development of Lifelong Learning
- Nr. 58 AESAL: Access to European Studies for Adult Learners
- Nr. 59 European Adult Learners' Week
- Nr. 69 European Environmental Action
- Nr. 73 The Centres of Light and Learning Project
- Nr. 75 Interlab 2 La didattica dei beni ambientali e culturali per la formazione del cittadino
- Nr. 76 Pubblico e Biblioteca, Metodologie per la Diffusione della Lettura
- Nr. 77 Mediapolis – Centro di uso attivo dei Media per l'Educazione degli Adulti
- Nr. 84 ERDI-AE Networking
- Nr. 85 ADEPT – Adult Education in European Perspective for Target groups
- Nr. 87 Training of Volunteers in Adult Education
- Nr. 89 Second Chance for Disabled Adults – a Second Chance in Adult Education
- Nr. 91 Simulab – WWW-Simulations in Adult Education
- Nr. 93 The Golden Rule
- Nr. 94 Environment in European Adult Education Adult – Agenda 21
- Nr. 95 The Aurora Project
- Nr. 97 The Nordic Dimension in the European Reality
- Nr. 98 Multi-lingual Database of Adult Education Terminology (ML-DAT)

Fallstudien

Vorbemerkung: Es ist zu berücksichtigen, daß die Fallstudien sich auf die Situation von 1997 beziehen, den Zeitpunkt ihrer Erstellung. Notwendigerweise haben einige der in ihnen enthaltenen Feststellungen heute so keine Gültigkeit mehr, insbesondere was die angesprochenen „offenen Fragen“ betrifft. Da die Fallstudien hier jedoch im wesentlichen den Zweck erfüllen sollen, die bei der Evaluation angewandte Arbeitsweise zu illustrieren, wurde ihr Inhalt nicht aktualisiert.

Fallstudie 1: „ALICE – Information Service on non Formal Adult Education in Europe“ (Nr. 07)

Ekkehard Nuissl

I. Formale Information

Das Projekt wurde vom flämischen Zentrum für Erwachsenenbildung (VCVO) 1995 beantragt. Die Arbeiten begannen im November 1995, und das Projekt befindet sich nun [d.h. 1997] im dritten von drei vorgesehenen Jahren. Ziel des Projektes ist es ganz allgemein, die Qualität der non-formalen Erwachsenenbildung in Europa dadurch zu verbessern, daß die über-nationale Zusammenarbeit gestärkt, Informationen und Erfahrungen ausgetauscht, Innovation und gute Praxis vermittelt werden. Dies bedeutet – so der Projektplan – Informationen zu sammeln, zu entwickeln und zu verbreiten. Um dies zu tun, bedarf es eines europäischen Netzwerkes, das sich im Laufe des Projektes verdichten soll. Im August 1997 lag die zweite Fassung der ALICE-Datenbank vor – sowohl als Loseblattsammlung als auch in Form von zwei Disketten.

Zeitraumen und Fortgang der Arbeit

Das Projekt startete im November 1995. Das Projektteam wurde etabliert, die „Steuerungsgruppe“ wurde zusammengesetzt aus dem Antragsteller (VCVO in Brüssel) sowie den vier regionalen Büros des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung (EAEA) in Brüssel, Amersfoort, Helsinki und Barcelona. In der ersten Zeit wurden nationale Kooperationspartner gesucht, die schließlich in Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, England, Spanien, Irland, Italien, Niederlande, Österreich, Portugal, Schottland, Finnland und Schweden gefunden wurden. In den ersten zwei Treffen des Gesamtprojekts wurden die Verfahren der Datenerhebung, die Thesauren und die Verfahren der Datenverarbeitung diskutiert und vereinbart. Auf dieser Basis wurden in den einzelnen Ländern Angaben zur non-formalen Bildung in Form genereller Einführungen in die jeweilige Landessituation und eines ausführlichen Interessenverzeichnisses erarbeitet. Die

zweite, verbesserte und aktualisierte Fassung der Datenbank wurde im August 1997 vorgelegt. Derzeit, im dritten Jahr, befindet sich das Projekt dabei,

- das europäische Informationsnetzwerk zu konsolidieren,
- die zweite Fassung der Datenbank in Form der Loseblattsammlung ebenso wie als Diskette zu verbreiten,
- mögliche Partner am Netzwerk in Staaten außerhalb der Europäischen Union zu suchen,
- die bereits gesammelten Informationen in einer dritten Informationsrunde zu aktualisieren,
- zu den bestehenden Informationsgruppen Angaben zur Gesetzgebung, Politik und zu den Regeln (bereits im zweiten Jahr begonnen), zu Forschung und empirischem Material hinzuzufügen sowie Angaben über Nicht-EU-Länder zu ergänzen,
- Möglichkeiten zu überprüfen, die Ergebnisse anderer SOKRATES-Projekte und -Initiativen mit Informationsservices und Netzwerken zu integrieren,
- ein Evaluationsseminar für das Ende des dritten Jahres (Sommer 1998) zu veranstalten, in dem alle Beteiligten und externe Experten die Ergebnisse des Projektes beraten,
- die dritte und letzte Version der Datenbank zu produzieren und zu publizieren, möglicherweise auch im Internet.

Arbeitsverfahren

Das Projekt wird durch eine Steuerungsgruppe geleitet, zu der neben der antragstellenden Organisation die vier Büros des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung zählen. Hinzu kommen zwölf weitere Institutionen aus Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Das Spektrum der zu erhebenden Daten sowie das Datenerhebungsverfahren und die formale Struktur der Datenaufbereitung wurden gemeinsam festgelegt. Die Datenerhebung erfolgte in den einzelnen Ländern durch die beteiligten Institutionen. Die national erhobenen Daten wurden entweder bereits in den einzelnen Ländern – mit Unterstützung des Projekts – aufbereitet und geordnet, oder aber die ermittelten Daten wurden an die zentrale antragstellende Organisation VCVO in Brüssel weitergeleitet, um dort ausgewertet zu werden.

Die Arbeitsverfahren des laufenden dritten Jahres richten sich nach den oben beschriebenen erweiterten Aufgaben.

Ergebnisse

Neben dem von den Partnern abgestimmten Raster von Datenerhebung und -präsentation besteht das Hauptprodukt des Projekts in einer Daten-

bank zur non-formalen Erwachsenenbildung in den beteiligten Ländern (nicht z.B. aus Frankreich und Luxemburg). Diese Datenbank liegt bereits in einer zweiten, revidierten Fassung gedruckt und auf Diskette vor. Am Ende des dritten Jahres ist mit einer erweiterten Datenbank, ebenfalls in zwei Medien, zu rechnen. Nicht weniger wichtige Ergebnisse des Projekts liegen in der Errichtung eines dauerhaften europäischen Netzwerks zur non-formalen Erwachsenenbildung sowie in der daraus resultierenden Kooperation.

II. Informationsgrundlage für die Fallstudie

Basis der vorliegenden Fallstudie sind der ursprüngliche Antrag, die kurzen Berichte an die Brüsseler Kommission, die Fragebogen, die Verlängerungsanträge sowie zwei Interviews mit beteiligten Partnern (Dänemark/ Deutschland).

III. Bedeutung des Projekts

- a) Die Ziele des Projektes sind auf europäischer Ebene von großer Bedeutung. Es bedarf einer systematischen und aktuellen Datensammlung über Ansprechpartner in den Feldern der Erwachsenenbildung in den unterschiedlichen Ländern. Diese Datensammlung muß sich einerseits an den nationalen Strukturen orientieren, andererseits auf europäischer Ebene kompatible Informationen liefern. Zielsetzung und Reichweite des Projekts ALICE in dieser Aufgabenstellung sind realistisch auf den Bereich der non-formalen Erwachsenenbildung und dort auf die Sammlung einschlägiger Adressen und Basisinformationen reduziert.
- b) Die Präsentation der Ergebnisse in einer Loseblattsammlung, die laufend aktualisiert werden kann, sowie auf Diskette ist den aktuellen Möglichkeiten einer Distribution angemessen. Die für das Ende des dritten Jahres angestrebte Präsentation im Internet könnte – ebenso wie die Produktion einer CD-ROM – der Distribution förderlich sein.
- c) Über die gemeinsame Arbeit am Erstellen der ALICE-Datenbank sind Einrichtungen miteinander in Kooperation getreten, die sich zuvor nicht kannten und die in ihrem jeweiligen nationalen Rahmen (in allerdings unterschiedlicher Weise) Servicefunktionen im Bereich von Information und Kommunikation ausüben. Damit ist die Basis für ein europäisches Netzwerk entstanden.
- d) Mit den begonnenen Daten zu internationalen Organisationen, Programmen und international relevanten Publikationen zur non-formalen Erwachsenenbildung beschreitet das Projekt einen sinnvollen Weg.
- e) Das Verzeichnis von Schlüsselbegriffen und Projekten, ebenfalls in ALICE enthalten, ist der Ansatz einer weiteren wichtigen europaweiten Datenorganisation.

IV. Kriterien für den MOPED-Abschlußbericht

- a) Der europäische Mehrwert des Projekts besteht darin, daß Grunddaten zur Erwachsenenbildung in den europäischen Ländern zusammengetragen, übersichtlich präsentiert und leicht verfügbar gemacht worden sind. Die Transparenz der nationalen Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene hat sich damit deutlich verbessert. Darüber hinaus ist ein Netzwerk von Einrichtungen entstanden, die national Daten sammeln und aufbereiten.
- b) Innovativ ist das Projekt dadurch, daß es zu einem gemeinsamen Datenerhebungsformat (Adressen, Publikationsorgane, Projekte etc.) in den einzelnen Staaten in einem abgegrenzten Bereich der Erwachsenenbildung gekommen ist. Diese gemeinsame Struktur auf der Grundlage von gemeinsam eingesetzten Fragebogen hat erste Konsequenzen für eine übernationale Vergleichbarkeit sowie für eine sich entwickelnde übernationale Terminologie. Allerdings sind bislang weder die verwendeten Datenerhebungsverfahren noch die erstellten Produkte im wirklichen Sinne innovativ. Immerhin sind auf europäischer Ebene, vor allem aber national, durch das Projekt neue Kommunikationswege eröffnet worden.
- c) Partnerschaft und Netzwerk in dem Projekt waren zweistufig. Die „Steuerungsgruppe“, besetzt von fünf Institutionen und „zweite Linie“ hinter der koordinierenden flämischen Einrichtung, organisierte das Gesamtprojekt, während die weiteren beteiligten Institutionen an Ziel, Struktur und Inhalt nur über die – wenigen – Gesamtprojektdiskussionen in den steuernden Ablauf des Projekts einbezogen waren. Allerdings wurden dort gute Erfahrungen mit den Möglichkeiten des Austauschs über Probleme der Datenerhebung, Vergleichbarkeit und Datensicherung gemacht. Ein weiteres Problem bestand darin, daß die nationalen Institutionen in ihren jeweiligen Ländern nicht nur unterschiedliche Voraussetzungen (Kapazitäten, Personal, Struktur und Kompetenz) hatten, sondern auch jeweils in unterschiedlicher Weise auf bestehende Datensysteme zurückgreifen konnten und von anderen Einrichtungen im jeweiligen Land unterschiedlich akzeptiert wurden. Für manche beteiligten Partner war die Datenerhebung im Rahmen von ALICE das erste Mal, daß sie auf nationaler Ebene in eine solche Funktion traten – mit entsprechenden Problemen, die auch eine Fortführung gefährden. Ein weiteres Problem bestand darin, daß sich im Rahmen von ALICE nicht wirklich ein Netzwerk entwickelte, sondern letztlich eine sternförmige Anordnung von Partnern mit der Brüsseler Einrichtung VCVO im Mittelpunkt. Dies lag hauptsächlich daran, daß dort eine speziell für das Projekt tätige und auch kompetente Geschäftsstelle alle Fäden in der Hand hielt.

- d) Die Arbeitssprachen des Projektes waren neben Englisch auch Holländisch und Französisch. Sprache und Kultur der unterschiedlichen Länder machten im Rahmen des Projekts nur geringere Probleme. Dies lag vor allem daran, daß die Datenerhebung über umfangreiche englischsprachige Fragebogen erfolgte. In einigen Ländern (Italien, Griechenland) wurde der Fragebogen zwar übersetzt, in den anderen jedoch (z.B. Deutschland) war nicht genügend Zeit und Geld vorhanden, ihn in die Landessprache zu übersetzen. Damit war bereits eine Vereinheitlichung auf die englische Terminologie hin vorgezeichnet. Zweifelhaft ist allerdings, ob sich dadurch nicht in vielen Fällen nur eine scheinbare Vereinheitlichung ergab, da die eigentlichen Sprachprobleme außerhalb der erhobenen Daten liegen. Allerdings wurde im Interview darauf aufmerksam gemacht, daß bei Verwendung der englischen Sprache die Begriffsprobleme weniger schwierig waren, weil es bereits englischsprachige Vorläufer in den einzelnen Ländern gab. Insgesamt ist festzustellen, daß zwar größere Sprachprobleme durch die Verwendung der englischen Sprache vermieden werden konnten, daß damit jedoch das „Übersetzungsproblem“ nicht wirklich gelöst ist.
- e) Bei der Dissemination und Distribution der Ergebnisse zeigten sich schwerwiegende Probleme. Sowohl der Loseblattordner als auch die Disketten sind nur ungenügend verbreitet. Das Vorliegen der Produkte ist zu wenig bekannt, sie sind schwer erhältlich. Die Frage der Nutzer der Datenbank ist nicht ausreichend geklärt. Es gab – möglicherweise aufgrund der geringen Informations- und Werbeaktivität – praktisch noch kaum Anfragen. Die Pilotexemplare sind nur begrenzt. Der Verkauf der Produkte ist noch nicht geregelt. Es ist anzunehmen, daß der nationale Bedarf an den Produkten von ALICE größer ist als der europäische Bedarf. Die Möglichkeiten, Disseminations- und Distributionsstrategien auf nationaler Basis zu eröffnen, sind noch völlig ungeklärt¹.
- f) Service und Dauer des Projektes sind im Prinzip gut einzuschätzen. Die vorliegende ALICE-Datenbank ist kontinuierlich leichter bearbeitbar als die frühere Datenbank von SVEB, da die Infrastruktur besser beschrieben ist, die Steuerungsgruppe funktional arbeitet, feste Kontaktpartner in den Ländern gesucht wurden und bestehen und die Daten vielschichtiger aufgebaut sind. Die Probleme des Service und der Dauerhaftigkeit liegen eher in Details. Im Prinzip sind die eingeschlagenen Wege realisierbar.

¹ Es sei darauf hingewiesen, daß sich hier die Situation mittlerweile stark geändert hat. Sowohl die ALICE-Publikation als auch die Datenbank sind weit in der Öffentlichkeit wie auch bei Behörden und Verbänden bekanntgemacht und verbreitet worden. Die Datenbank ist auf Diskette und CD-ROM erhältlich und kann im Internet unter <http://www.vsy.fi/alice/> angesteuert werden [Anm. d. Hrsg.].

- g) Zu dem Bedarf im Bereich der Erwachsenenbildung, was die Produkte des Projektes angeht, wurde bereits unter Punkt e (Dissemination) etwas gesagt. Es ist schwer abzuschätzen, wie der wirkliche Bedarf ist. Auf europäischer Ebene sind die wirklichen Kooperationen noch zu schwach, um in quantitativer Hinsicht eine nennenswerte Nutzungsquote festzustellen. Auf nationaler Ebene sind die Produkte noch zu wenig bekannt; der möglicherweise an ihnen bestehende Bedarf hat sich von daher noch nicht artikuliert.
- h) Der Transfer der Daten ist strittig. Der Streit geht um die Frage, ob eine europäische Stammdatei erstellt werden soll, in der die nationalen Daten über den Leisten einer gemeinsamen europäischen Datenstruktur geschlagen werden (dies minimiert die Kosten und erhöht die Zugriffsmöglichkeiten), oder ob Daten eher produziert werden sollten in Form von WWW-Seiten, welche Recherchen eher zugänglich sind und einzelne Einrichtungen adäquater abbilden. Durch eine in das Worldwide Web gestellte Datenbank lassen sich die Probleme teilweise auffangen (dies ist im Projekt beabsichtigt), aber ohne Hypertext erfüllt dies nicht die Funktion der Zugänglichkeit über Webseiten. In diesem Fall ist nur die Oberfläche dem Internet angepaßt. Andererseits ist festzustellen, daß der Web-Aufbau zu neu und zu teuer ist und daß hier zu wenig Erfahrungen vorliegen. Als europaweite Datenbank ist der Transfer im instrumentellen Sinne (als Datenbank) einfacher als in der Struktur als Datenbank mit Hypertext im Internet. Unter dem Nutzungsaspekt jedoch ist letzteres deutlich zu bevorzugen.

V. Projekt- und Programmorganisation

Antragsverfahren

Das Antragsverfahren war relativ unkompliziert. Problematischer war es, nach einer späteren Information über die Bewilligung des Projektes die Steuerungsgruppe einzurichten und die nationalen Partnerorganisationen zu suchen, die nicht im ursprünglichen Antrag mitbeteiligt waren. Von daher wurden die entsprechenden Aktivitäten erst relativ spät an die beteiligten Mitgliedsinstitutionen herangetragen. Diese hatten von daher meist keine Möglichkeit, etwa die Fragebogen in die Landessprache zu übersetzen oder bereits zu einem früheren Zeitpunkt mit nationalen Supportassoziationen Kontakt aufzunehmen. Auch war in einigen Ländern durch die Kürze der Zeit die Suche einer geeigneten Partnerinstitution erschwert.

Zeitraumen

Der Antrag hatte drei Jahre vorgesehen, das Projekt befindet sich im dritten Jahr. So gesehen bestehen keine Differenzen zwischen beantragtem Zeitraum und bewilligtem Zeitrahmen. Allerdings zeigte sich im bisheri-

gen Verlauf des Projekts, daß die Kalkulation seitens der Antragsteller sehr knapp war. Vor allem das Verhältnis von verfügbarer Zeit und vorgesehener Personalkapazität in Verbindung mit den hohen Erwartungen an das Produkt ergab einen extremen Zeitdruck. Trotz großer Kompetenz der zentralen Projektkoordination in Brüssel erwiesen sich das Projektteam als zu klein, die Erwartungen als zu hoch und die Zeit als zu kurz. Viele Tätigkeiten – vor allem im Bereich der Datenerhebung und Datenüberprüfung – litten unter der kurzen Zeit.

Finanzierungsbedingungen

Die Finanzierung des Projekts erwies sich als ausreichend, für einzelne der beteiligten Institutionen aber als problematisch. Die Kosten für die auf nationaler Ebene durchzuführenden Arbeiten konnten nur teilweise vom Projekt zureichend gedeckt werden. So mußten auch die im Projektantrag ursprünglich nicht beteiligten nationalen Institutionen, die aus übergeordneten Interessen an der Mitarbeit beteiligt waren, ohne Vorbereitung und ohne entsprechende Mittel in das Projekt zuschießen. Eine solche Finanzierungssituation wird die Frage der Dauerhaftigkeit der Projektarbeit in manchen Ländern und bei manchen Partnerinstitutionen vor schwere Probleme stellen.

Monitoring der Projektarbeit

Die Überprüfung und Reflexion der Projektarbeit erfolgte in den Gesamtmeetings, allerdings bislang noch unbefriedigend. Gegen Ende des jetzt laufenden dritten Jahres ist ein Monitoring-Seminar des Projekts vorgesehen, an dem nicht nur die beteiligten Institutionen, sondern auch externe Experten beteiligt werden sollen. Es wird abzuwarten sein, wie dieses „globale“ Monitoring-Seminar arbeiten wird und zu welchen Ergebnissen es kommt.

Finanzkalkulation

Mit der Verteilung der vorhandenen Finanzen im Projekt waren die beteiligten Partnerinstitutionen (soweit ich das in Erfahrung bringen konnte) zufrieden. Dies ändert nichts an der Tatsache, daß vor allem die Finanzierungsanteile für die nichtantragstellenden Institutionen als zu gering eingeschätzt wurden.

VI. Schlußbemerkung, offene Fragen

Die Arbeitsbedingungen innerhalb der Projektes werden nicht als optimal eingeschätzt, jedoch – unter den Bedingungen europäischer Zusammenarbeit im Bildungsbereich – als noch akzeptabel. Die Projektkoordination in Brüssel gilt als kompetent, sachlich und kooperativ, so daß die Struktur

der Partnerorganisation (Zentrierung auf Brüssel, kaum andere bilaterale Kontakte) nicht grundsätzlich bemängelt wird.

Die Institutionen, die in den einzelnen Ländern mit der gesamten Datensammlung betraut sind, werden als sehr unterschiedlich und unterschiedlich kompetent eingeschätzt. Offenbar sind bei der Suche nach Partnerinstitutionen Schwierigkeiten aufgetreten, in einigen Fällen gibt es in den entsprechenden Ländern auch keine Einrichtungen, die eine solche servicebezogene und auf Akzeptanz und Genauigkeit aufbauende Arbeit erfüllen können.

In einigen Fällen wurden die Daten aufgrund der verkürzten Zeitstruktur und der verminderten Finanzen sowie aufgrund des nur englischsprachigen Fragebogens (der in der Kürze der Zeit nicht mehr übersetzt werden konnte) über eine Sekundäranalyse erhoben. Dadurch unterscheiden sie sich von der Datenerhebungsqualität aus den unterschiedlichen Ländern. In der Weiterführung von ALICE wird zu klären sein, wie damit umzugehen ist.

Die Präsentation der Ergebnisse ist nach wie vor unklar. Dabei haben das Verfahren „Europäische Stammdatei“ und das Verfahren „Hypertext im WWW“ jeweils Vor- und Nachteile. Eine Entscheidung, welche Richtung zukünftig eingeschlagen werden soll, wird von der Präferenz der Nutzer abhängen.

Hier liegt ein weiteres Problem des Projekts: Der „Markt“ von Nutzern hat sich noch nicht konturiert – auf europäischer Ebene, wo das Produkt möglicherweise verfügbarer ist, noch weniger als auf nationaler Ebene, wo die nationalen Beiträge durchaus eine eigenständige Funktion haben.

Darüber hinaus wird – vermutlich wegen der unterschiedlichen Kompetenz der beitragenden Institutionen – national unterschiedlich über die Qualität der vorliegenden Daten geurteilt. So werden etwa die deutschen Daten von den Befragten als gut, die dänischen als schlecht eingeschätzt. Möglicherweise spielen hier auch andere als die projektimmanenten Faktoren eine Rolle.

Ich halte Datenbanken wie diejenige von ALICE für notwendig, aber nur für einen kleinen Kreis von Multiplikatoren verwendbar. Es mag sein, daß Disseminationsprobleme und die Unklarheit bezüglich eines artikulierten Bedarfes dauerhafte strukturelle Gründe haben. Es wäre zu diskutieren, ob für einen kleineren Kreis von Multiplikatoren und steuernden Institutionen der Aufwand eines solchen Datensystems angemessen ist oder ob andere Verfahren der zentralen Datensammlung und -sicherung denkbar wären. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt halte ich ALICE für das am weitesten fortgeschrittene Datenbanksystem auf europäischer Ebene.

**Fallstudie 2: „AESAL: Access to European Studies for Adult Learners“
(Nr. 58)
Naomi Sargant**

Projekt-Laufzeit: 1. Dezember 1995 bis 31. August 1997 (21 Monate)

I. Formale Information

Die University of Derby ist eine „neue Universität“, die aus dem College of Higher Education entstanden ist. Die Projektkoordinatorin – sie ist Leiterin der Weiterbildungsabteilung – hatte sich selbst zuvor weder an einer „Erwachsenenbildungs“-Aktion noch an einem europäischen Programm beteiligt. Sie fand, daß die Richtlinien für die neue Erwachsenenbildungsaktion interessant waren und gut zum Tätigkeitsfeld ihrer Institution paßten: erwachsene Lernende, Benachteiligte, Arbeit mit einer europäischen Dimension. Falls das Projekt erfolgreich war, müßte es auch möglich sein, den anderen Forschungen eine europäische Dimension zu verleihen.

Ziel des Projekts war es, Lernmodule auf dem britischen „Access Level“² zu entwickeln, mit denen in der Hochschulbildung bislang unterrepräsentierten Zielgruppen der Zugang zu regulären Studiengängen erleichtert werden sollte. Derby hatte bereits einen multimodularen Access-Studiengang, sowohl für Vollzeit- wie für Teilzeitstudium, der an fünf Weiterbildungseinrichtungen und an der Universität angeboten wurde. Ein eigener Studienausschuß war dafür eingerichtet worden. Der Studiengang richtete sich an unterrepräsentierte Gruppen, wies aber keine europäische Dimension auf. Etwa 300 Studierende nahmen pro Jahr ein solches Access-Studium auf. 50 davon nehmen dieses Programm zudem als Basisjahr für einen regulären vierjährigen Studiengang. Die Access-Studierenden in den Colleges werden vom Rat für Weiterbildungsfinanzierung (Further Education Funding Council) finanziert. Von den 450 Studenten und Studentinnen in diesem Jahr sind alle älter als 21 Jahre, die meisten zwischen 21 und 40. Es besteht freilich eine leichte Tendenz zur Verjüngung.

Der Lehrstoff besteht in europäischen Studien, mit denen den erwachsenen Lernenden ein größeres Verständnis der politischen, ökonomischen und administrativen Aspekte der Europäischen Union sowie der Kulturen und Traditionen der Partner vermittelt werden soll. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Erwachsenenbildung durch europäische Kooperation hinsichtlich Akkreditierung und Kredittransfer sowie der Dissemination von guter Praxis voranzubringen.

² Access oder Access to Higher Education: alternative Einstiegsmöglichkeiten zur universitären Bildung für Erwachsene [Anm. d. Hrsg.].

Zeitraumen und Fortgang der Arbeit

(Wörtliche Zitate aus dem Interview mit der Projektkoordinatorin sind kursiv abgedruckt.)

Im Dezember 1995 erhielten wir einen Anruf, daß wir das Projekt bekommen hätten. Wir richteten uns dann auf einen Start der Arbeiten für Februar 1996 ein. Im Februar bekamen wir dann den Vertrag, in dem als Beginn für die Projektarbeit Dezember 1995 angegeben war und als Ende des ersten Projektjahres September 1996, somit fiel das erste Projektjahr fast flach ... Natürlich ist es legitim, einen jährlichen Bericht zu verlangen, aber das erste Jahr war viel zu überlastet. Wir mußten den Jahresbericht nach weniger als einem Jahr schreiben, und das ganze Projekt war nur auf zwei Jahre angelegt; ein Zwischenbericht wäre sinnvoller gewesen. Dann bekamen wir auch erst im Januar 1997 die Bestätigung über die Verlängerung.

Partnerinstitutionen

Wie wurden die Länderpartner gefunden? – Die Koordinatorin hatte zuvor noch mit keinen europäischen Partnern gearbeitet. Sie zog deshalb die Dekanin der School of European and International Studies (Sue Wall) mit hinzu und erstellte eine Kurzdarstellung des Derby-Angebots für potentielle Partner. Die Abteilung für Weiterbildung schrieb 15 bis 20 Institutionen auf der Liste der Dekanin an und wählte diejenigen sieben oder acht aus, die interessiert waren. Dies reichte der Abteilung aus, um einen Projektantrag vorzubereiten. Die interessierten Institutionen und Organisationen waren sehr unterschiedlicher Art, nicht alle kamen aus dem Hochschulbereich.

Es war mein erster europäischer Antrag. Wir hatten zu viele Partner. Weil ich keine Erfahrung hatte, wußte ich nicht, worauf ich mich einließ. An der Universität hatten schon andere Partnerschaften bestanden, aber auf anderen Gebieten. Ich hatte das Fachwissen zum Erwachsenenlernen, aber keine Erfahrung mit Europa ... Wir hatten nicht genug Geld beantragt, wenn man den Umfang der Arbeiten und die Anzahl der Partner bedenkt. Ich setzte mir enorm ehrgeizige Ziele – zu ehrgeizige. Es dauerte viel länger, als ich gedacht hatte, alles zu erklären.

Der Partner in Frankreich kommt aus dem Greta-Netzwerk, einer Institution, die Kurse für berufstätige oder für erwerbslose arbeitssuchende Erwachsene anbietet. Dort werden zwei Arten von Kursen angeboten: Vorbereitungskurse für den Erwerb einer Qualifikation/eines Diploms oder berufliche Fortbildungen. Der zweite französische Partner ist die Industrie- und Handelskammer Rodez. Der deutsche Partner ist das Zentrum für Weiterbildung in Frankfurt am Main. Dieses Zentrum bietet kommerzielle Umschulungskurse für Erwerbslose sowie spezielle Kurse für Frauen an, sowohl in Städten wie in ländlichen Gebieten, Kurse für Drogenabhängige und Kurse für Leute mit veralteten Qualifikationen. Der griechische Partner ist

das (private) Omega Tsakalou Institut für berufliche Bildung in Thessaloniki. Der spanische Partner ist die Universität Deusto, und der schwedische Partner, der dann absprang, war die Universität Umeå.

Finanzierungsumfang und Aufteilung der Finanzen

Die Budgets sollten nicht zu knapp bemessen sein. ... Die Partner müssen über genug Geld verfügen, um einen Anreiz zu haben, etwas zu tun!

Arbeitsweise

Wir hatten im Mai 1996 eine zweitägige Gesamtkonferenz in Derby, wo wir ihnen unser Programm vorstellten und sie fragten, wie sie es verwenden könnten. Wir haben in Englisch und Französisch gearbeitet. Unsere Studenten haben beim Übersetzen geholfen. Wir wollten wissen, was sie vorhatten, und haben sie gebeten, das aufzuschreiben. Wir haben noch alle Partner. Auf der ersten Gesamtsitzung wurden der Arbeitsplan und die einzelnen Aufgaben festgelegt und die Budgets entworfen. Dann haben wir uns vor allem um die Ausarbeitung des Curriculums gekümmert (siehe weiter unten).

Der Entwurf für den Inhalt wurde von Derby so gemacht, daß er als Modul in das Access-Angebot paßte. Die Partner konnten dann frei entscheiden, wie sie innerhalb dieses Rahmens passende Materialien für ihre eigene Situation und für ihre eigenen Zielgruppen entwickeln wollten.

„Jeder Partner übernahm die Verantwortung für seine eigenen Aktivitäten, die gemeinsam vereinbart worden waren. Der Koordinator übernahm die Verantwortung für Überblick, Koordination, Vorantreiben der Arbeiten sowie für die weitere Verbindungsarbeit und die Administration. Alle Partner waren sich einig, daß dies ein effizientes Vorgehen sei, um die Projektziele zu erreichen, da jeder Partner auch noch andere zeit- und arbeitsaufwendige Verpflichtungen hatte“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Mit dieser Arbeitsmethode blieb das Projekt im Zeit- und Finanzrahmen. Die Partner waren sich jedoch einig, daß es durch verstärkte Vernetzung noch hätte verbessert werden können, indem man die Vorstellungen bereits zu einem früheren Zeitpunkt hätte austauschen und die Leute auf dem laufenden halten können.

Angestrebte Ergebnisse

„Die Ziele des AESAL-Projekts waren insofern von besonderer Bedeutung für die SOKRATES-Aktion Erwachsenenbildung, als sie beide Teilbereiche dieser Aktion abdeckten ... Curricula zu entwickeln, um das Wissen über Europa und europäisches Bewußtsein zu fördern und – über einen Prozeß, der Maßnahmen zur Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätssicherung umfaßte sowie Vereinbarungen zu Kredittransfer – die Qualität von Erwach-

senenbildung durch europäische Kooperation und den Austausch guter Praxis zu verbessern“ (Abschlußbericht für das erste Jahr).

II. Informationsgrundlage für die Fallstudie

Unterlagen, die von der Universität Derby bereitgestellt wurden, u.a. die Zwischen- und Endberichte des Projekts und Produktbeispiele. Dazu ein ausführliches persönliches Gespräch mit der Projektkoordinatorin.

III. Bedeutung des Projekts

Warum sind die Projektziele für die Erwachsenenbildung von Bedeutung?

„Die Ziele des AESAL-Projekts waren insofern sehr ehrgeizig, als sie beide Teilbereiche der ursprünglichen SOKRATES-Aktion abdeckten. Lernerorientiert waren sie in den Bereichen Curriculumentwicklung, Zugang, Flexibilität; ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Entwicklung eines Lehrplans für Erwachsene innerhalb des Konzepts der europäischen Studien, auf der Prüfung unterschiedlicher Angebotsformen sowie auf der Motivationsförderung durch Vergabe von Krediten.

Zusätzlich befaßte sich [das Projekt] mit der Verbesserung von Erwachsenenbildung durch europäische Kooperation und den Austausch guter Praxis, indem es Aspekte bearbeitete wie Kredittransfer, Qualitätssicherung, Akkreditierung, Lernergebnisse, Selbst- und Fremdevaluation“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Welche Rolle spielt das Projekt in den unterschiedlichen Ländern?

„Die Ziele zu beiden Teilbereichen der Aktion wurden den Absichten entsprechend erreicht. Die Ergebnisse der einzelnen Partner fielen dabei unterschiedlich aus, je nach eigener Bedürfnislage und den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen.

Auf der Grundlage dieses einen Curriculums wurde ein breites Spektrum an Modulen mit unterschiedlichen Versionen und Anpassungen an die unterschiedlichen Kontexte und Kulturen entwickelt. Gegebenenfalls wurden diese Module auch zur Akkreditierung bei NEMAP (North East Midlands Access Partnership) eingereicht. Die Module von Derby und aus Griechenland sind bereits erprobt worden. Die Universität Deusto [Bilbao] hat einen großen Teil ihres Freizeitstudienprogramms umgearbeitet in dem Sinne, daß in jedes Element eine europäische Dimension einbezogen wurde. Der deutsche Partner hat eine deutsche Version entwickelt sowie in weite Teile seines Programms jeweils relevante europäische Elemente eingearbeitet“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Welche Vorteile hat das Projekt ...?

Es verfügte über eine hervorragende, gewissenhafte und hart arbeitende

Koordinatorin! Dank ihrer Aufgeschlossenheit und Unterstützung wurden die Partner in die Lage versetzt, ihre jeweiligen Bedürfnisse zu verfolgen und ihre eigenen Stärken auszubauen.

... und welche Nachteile?

Dadurch konnte auch aus dem befürchteten Nachteil des Projekts – der extrem gemischten Zusammensetzung der Partner (u.a. private Organisationen) – ein sehr guter Nutzen gezogen werden.

Worin liegt der innovative Charakter des Projekts?

Wir haben eine ungewöhnliche Kombination von Partnern aufgestellt und sie mit Konzepten von Akkreditierung, Qualitätssicherung und Lernergebnissen vertraut gemacht, was für sie eine Innovation bedeutete.

IV. Kriterien für den MOPED-Abschlußbericht

Europäischer Mehrwert

Dieser ergibt sich deutlich aus den in den anderen Abschnitten enthaltenen Ausführungen. Er betrifft viele Aspekte, angefangen von der Zusammenarbeit bis hin zu kulturell transferierbaren Rahmenmodellen, zur Übertragung innovativer Curriculumentwicklung oder zu Personalentwicklung.

Innovation

Für andere europäische Länder bedeutete es eine Innovation, Unterrichtsmaterialien für Access-Kurse zu haben. Es war ebenso eine Innovation für sie, mit Lernergebnissen und Qualitätsstandards zu arbeiten.

Wir haben [das Projekt] mit Partnern durchgeführt, die in Europa neu waren. Sie hatten nicht an europäische Studien gedacht. Wir haben genommen, was hier als gute Praxis gilt, und konnten zunächst in den anderen Ländern ein Verständnis dafür aufbauen, aber dann stießen wir auf strukturelle Barrieren ... z.B. benutzen sie in Griechenland diese Kreditkarten, aber sie können sie nicht für Hochschulbildung verwenden, weil sie (als Individuen) nicht das Hochschulsystem beeinflussen können.

Für Derby stellte es eine Innovation dar, eine CD-ROM vorzubereiten.

Partnerschaft und Vernetzung

Die Zusammensetzung der Partner ist ungewöhnlich. *Sie sind sehr heterogen, und ich habe die Zeit unterschätzt, die für die Netzwerkarbeit nötig war.* (Anm.: In ihrem neuen Projekt hat sie einen Teilzeitstelle von zwei Tagen in der Woche eingeplant, über die der Partnerkontakt läuft.)

„Was sich noch aus dem Projekt ergab, war die Art und Weise, wie trotz anfänglich bestehender Unsicherheit die Zusammenarbeit zwischen In-

stitutionen, die als wissenschaftlich ‚wahrgenommen‘ werden, und anderen Organisationen, die mit einem breiteren Spektrum von Lernern arbeiten, in der Realität funktionierte und erfolgreich war ... Wie auch immer, die Zusammenarbeit und die Vielfältigkeit der Institutionen erwiesen sich als ausnehmend fruchtbar, sowohl was den Austausch guter Praxis betraf wie auch hinsichtlich der Einbeziehung unterschiedlicher Zielgruppen in das Konzept der Modulentwicklung auf verschiedenen Stufen und mit unterschiedlichen Kreditzahlen für die verschiedenen Lerner – dies alles unter Beachtung der gemeinsamen Grundprinzipien von Lernergebnissen und Akkreditierung“ (Abschlußbericht für das erste Jahr).

Lehrpläne

Hier ergaben sich u.a. folgende Fragen: Inwieweit kann der Einzelne Kurslehrpläne beeinflussen? Damit hängt die Frage zusammen, wie die Lehrpläne finanziert werden: vom Staat oder wie sonst? Wer kontrolliert sie? Wie können Individuen Zugang zu dieser Finanzierung erhalten? Kann ein Unternehmen die Regierungspolitik beeinflussen?

„Die grundlegenden pädagogischen Ansätze ... bezogen sich auf die Entwicklung und Förderung von Lernergebnissen und Assessmentkriterien neben den traditionelleren Lehrplänen und Inhalten; des weiteren auch auf die Förderung des Konzepts, das europäische Studien als eigenständigen wissenschaftlichen Forschungsbereich auffaßt. Die Entwicklung von Lernergebnissen ermöglicht es Lernenden, Lehrenden und externen Moderatoren, ein gemeinsames Verständnis von dem aufzubauen, was der Lernende weiß, versteht und tun kann, nachdem er den Lernprozeß durchlaufen hat. Der Schwerpunkt liegt deshalb auf dem Lernenden, nicht auf dem Lehrplan ... Außerdem verleiht die Gewährung von Kreditpunkten für erzielte Lernergebnisse allen Lernerfolgen mehr Bedeutung, ermöglicht die Akkreditierung früher gemachter Erfahrungen und baut bei Erwachsenen und anderen benachteiligten Lernenden Selbstvertrauen und Motivation auf“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Sprache und Kultur

Die inhaltlichen Rahmenvorgaben wurden in Englisch formuliert, aber jeder Partner entwickelte die Module dann in seiner eigenen Sprache. Die spanischen Partner wollten eine englische Version für ihre Freizeitstudienversion haben. Die griechischen Partner arbeiteten mit ihren Studenten auf Englisch.

Wir hätten zu Beginn ein Glossar erstellen sollen. Über die grundlegenden Konzepte muß man sich zu Beginn verständigen.

„Weitere Aspekte betrafen das Verstehen und Abgleichen von Definitionen, Konzepten, Prämissen und Systemen, wie sie im nationalen Kontext ge-

handhabt und von den Partnern in ihrem jeweiligen beruflichen Umfeld interpretiert wurden“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Dissemination

Jeder Partner verfügte über ein lokales und regionales Netzwerk und über eine Zeitschrift sowie über eine eigene Internet-Homepage. Derby war für die Gesamtdissemination zuständig und hat eine Vereinbarung über den Austausch von Unterrichtseinheiten geschlossen. Jeder kann die Einheiten aller anderen benutzen, muß sie aber hinsichtlich der Qualität genehmigen lassen.

Die Liste der vorliegenden Produkte ist bereits jetzt eindrucksvoll:

1. vier Module für europäische Studien, die für eine NEMAP-Akkreditierung eingereicht sind;
2. eine Einführung zu den Modulen (drei Versionen), die gemeinschaftlich von den deutschen, griechischen und französischen Partnern erarbeitet wurde. Französische und spanische Versionen sollen folgen;
3. zwei von Greta (Frankreich) entwickelte Module für europäische Studien;
4. die von der Universität Deusto entwickelte Freizeitstudienversion (auf Spanisch);
5. eine Stand-alone-CD-ROM über *Die europäische Union. Institutionen und Prozesse*, sowie eine gedruckte Version davon für den Fernunterricht;
6. Disketten mit Beispielen für Assessmentmaterialien zu *Die europäische Union. Institutionen und Prozesse* und Assessments/Tests zu den von den Partnern entwickelten Modulen.

Das Copyright haben die Partner gemeinsam inne. Sie entscheiden auch über jegliche Form von Dissemination. Alle Produkte stehen allen Partnern zu Verfügung.

Nachhaltigkeit

Jeder Partner hat sie mittlerweile in seine eigenen Strukturen irgendwie eingebaut. [Es gibt allerdings] unterschiedliche Einstellungen bei den Partnern zu Europa: Für Deutschland stellt Europa eine Bedrohung dar, für Griechenland bedeutet es eine Chance.

Bedarfe der Erwachsenenbildung

Das Ziel für die Universität Derby selbst – benachteiligte Erwachsene zu fördern.

„Bei einer Projektpräsentation in Gent wurde deutlich, daß die europaweite Verbreitung eines gegenseitig anerkannten, qualitätskontrollierten und auf Krediten aufbauenden Curriculums mit einem System für Kreditanhäufung

und -übertragung für Erwachsene (und nicht nur im Hochschulbereich) von den in der Erwachsenenbildung Tätigen sehr begrüßt werden würde. Freilich wäre es notwendig, solche Veränderungen im großen Maßstab zu betreiben, mit staatlicher Unterstützung, um ein europaweites System erreichen zu können“ (Abschlußbericht für das erste Jahr).

Übertragbarkeit

Es ist eher wie bei Speichen, die von einem Zentrum ausgehen. Die Materialien sind nicht unbedingt für unsere eigenen Partner übertragbar, wohl aber in andere Institutionen in den Partnerländern.

Die grundlegende Idee wurde in vielfacher Weise und sehr originell auf unterschiedlichen Stufen weiterentwickelt. Die ursprüngliche Vorstellung allerdings, daß wir damit auch eine Übertragbarkeit von Akkreditierungsprozessen erzielen könnten, konnte nicht verwirklicht werden, obwohl alle Materialien im Vereinigten Königreich von der North East Midlands Access Partnership akkreditiert worden sind.

Die Idee des Transfers von Akkreditierung war nicht ein Fehlschlag als solche – aber die Leute müssen mit externen Strukturen/Politik etc. arbeiten, auf die Individuen keinen Einfluß nehmen können, auch wenn das Interesse an der Idee groß ist. Die Idee einer europäischen Kreditstruktur wäre äußerst interessant. Alle wollen sie aus den Prozessen lernen.

„Für die Module wurde eine Vielzahl von Angebotsformen untersucht, u.a. eine Stand-alone-CD-ROM ohne weitere Materialien, CD-ROMs zusammen mit schriftlichen Anleitungen und einem stärkeren Maß an Unterstützung durch Lehrende, gedruckte Materialien kombiniert mit einer Unterstützung durch Lehrende sowie mit oder ohne eine zusätzliche CD-ROM, Disketten zur Selbstevaluation und zum Assessment. Derzeit wird außerdem an einer CD-ROM für die spanische Version gearbeitet.

Prototypen sind bereits mit Lernenden getestet worden. Fernunterricht wird im jetzt kommenden akademischen Jahr erprobt werden, wodurch auch gezeigt werden soll, daß die Arbeit lange über das Projektende hinaus weitergehen wird. Es besteht die Absicht, in den nächsten zwölf Monaten Fernunterrichtsmaterialien für alle Produkte des Projekts zu erarbeiten und die Technologien aufeinander abzustimmen, wo es derzeit noch Schwierigkeiten in den Partnerländern gibt“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr). Ebenso steil war die Lernkurve bei den Mitarbeitern, die Materialien und Erfahrungen aus dem Face-to-Face-Unterricht in den Fernunterricht und in multimediale Unterrichtsformen übertragen sollten. Ein paar Kommunikationsprobleme gab es zwischen Autoren/Wissenschaftlern und Technikern ... und ein Austausch guter Praxis auf diesem Gebiet – vielleicht durch die SOKRATES-Aktion selbst – wäre äußerst nützlich“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

V. Projekt- und Programmorganisation

Antragsverfahren

Der Zeitrahmen für die Antragstellung und das Finden von Partnern war knapp.

Zeitrahmen

„Man hätte mehr Zeit auf den Austausch von Ideen und die Entwicklung guter Praxis verwenden können. Solche Diskussionen waren zwar zeitaufwendig und zuweilen auch frustrierend, zugleich aber auch äußerst hilfreich, und dies stellte zugleich eine nützliche – und nicht geplante – Übung in Personalentwicklung dar“ (Abschlußbericht für das zweite Jahr).

Finanzierungsbedingungen

„Ein Hauptproblem hinsichtlich der Organisation, das von allen Partnern angeführt wurde, war die Verwirrung und Ungewißheit, die daraus entstand, daß man nicht wußte, ob das Projekt nun ein oder zwei Jahre laufen würde. Im Vertrag über die Finanzierung waren 24 Monate angegeben; bei anderen Terminangaben war von 21 Monaten die Rede (Dezember 1995 bis August 1997); und bei den meisten administrativen Anforderungen wurde von einer zwölfmonatigen Periode für Zwischen- und Endberichterstattung ausgegangen. Dadurch wurden Organisation und Planung sehr erschwert ... gerade mit Blick auf die wichtigen Teilzeitstellen war das äußerst problematisch. Es ist nicht fair gegenüber den Mitarbeitern, sie bezüglich der Finanzierung so im Ungewissen zu lassen. Die Teilnehmenden sollten darauf vertrauen können, daß sie bei Erreichen der Ziele auch weitermachen können und nicht in dem gegenwärtigen fatalen Zustand der Unsicherheit belassen werden“ (Abschlußbericht für das erste Jahr).

„An anderer Stelle klagten die Partner über die Belastung durch die administrativen Anforderungen im Verhältnis zur Höhe der Finanzierung. Einer wünschte sich zusätzliche Mittel für die Durchführung von Besuchen und für Sitzungen mit allen Partnern, einige wollten solche Informationen in leicht veränderter Form erhalten ... Die Partner würdigten jedoch die harte und seriöse Arbeit der Mitarbeiter in den beiden zuständigen Stellen der Europäischen Kommission³ und äußerten ihre Freude darüber, daß Erwachsenenbildung als eine Priorität wahrgenommen worden war“ (Abschlußbericht für das erste Jahr).

Kontinuität bei den Mitarbeitern wurde als besonderer Aspekt herausgestellt. Wie schon oben gesagt, ist es „nicht fair gegenüber den Mitarbeitern“, sie so in der Luft hängen zu lassen.

³ Die Generaldirektion XXII der Europäischen Kommission und das Büro zur Technischen Unterstützung SOKRATES & JUGEND [Anm. d. Hrsg.].

Berichterstattung und Monitoring

Der erste Bericht mußte schon so geschrieben sein, als wäre es bereits das Projektende. Es hätte ein Zwischenbericht sein sollen. Er verschlang zuviel wertvolle Zeit. Bei dieser Aktion sind die Anforderungen hinsichtlich der Berichterstattung weit umfassender und belastender [als bei anderen Aktionen], gerade auch nach all der Unsicherheit am Anfang.

(Anm.: Das gleiche wurde von Keith Forrester von der Universität Leeds angeführt, der gerade zuvor zwei – im Budget nicht vorgesehene – Wochen damit verbracht hatte, den Abschlußfragebogen auszufüllen, den er trotz Anfragen beim Büro zur Technischen Unterstützung erst Ende September erhalten hatte. Ähnliches auch von Pat MacMahon, der angab, er hätte drei Wochen benötigt, um die finanzielle Seite abzuwickeln.)

Finanzkalkulation

Belastung durch die Vorbereitung der Finanzberichte

VI. Schlußbemerkung, offene Fragen

Die Logistik stellte ein Hauptproblem dar, und der nötige Zeitaufwand bei der Arbeit mit zu vielen Partnern (sieben). Einen Partner (Umeå) haben wir verloren. Wenn ich vorher gewußt hätte, daß Umeå nicht zum Partnernetzwerk gehörte, hätte ich mit einem anderen Typ von Institution gearbeitet. ... Wir hatten keine Verbindungen mit der „Volksbildung“.

20-Zeiler: „Banque de Données sur l'Innovation Sociale dans le Domaine de l'Education des Adultes – B.I.S.E.“ (Nr. 45)

André Schläfli

Welches gesellschaftliche Problem wird im Projekt angegangen?

Die individuellen Perspektiven werden in der Erwachsenenbildung oft nicht berücksichtigt. Es ist nötig, die Perspektiven der einzelnen Personen mit den aktuellen Bildungssystemen zu verbinden. Es fehlt noch an Beurteilung und Validierung von individuellen Qualifikationen.

Was kann zur Bewältigung dieses Problems getan werden?

Ein wichtiges Anliegen ist die Bildung für alle. Die Philosophie des Projekts wehrt sich gegen ein Defizitdenken, im Mittelpunkt sollen die bereits bestehenden Lernerfahrungen, Wissen und Arbeitserfahrungen stehen. Jeder Mensch erwirbt sich im Laufe seines Lebens bestimmte Kompetenzen. Diese Kompetenzen aufzuzeigen, sie nach außen zu dokumentieren ist Aufgabe dieser Projektgruppe.

Welche Ziele verfolgt das Projekt mit dieser Strategie?

Daß der einzelne Mensch über eine Reflexion zur gegenwärtigen Situation für die zukünftige Entwicklung planen kann.

Mit welchen Mitteln sollen diese Ziele erreicht werden?

CD-ROM: Die CD-ROM wurde auf der Basis von Unterlagen der Workers' Educational Association (WEA) entwickelt. Erfahrungen der anderen Mitgliedstaaten wurden miteinbezogen. Das individuelle Lernprogramm ist in vier Teile eingeteilt:

1. Etappe: Wer bin ich?
2. Etappe: Welches sind die Werte, die ich mit anderen teile?
3. Etappe: Wo stehe ich? Meine persönliche Standortbestimmung.
4. Etappe: Wohin gehe ich? Was soll ich tun? Was weiß ich?

Wie sieht das Produkt des Projekts aus, und welchen Beitrag leistet das Projekt zur Lösung des gesellschaftlichen Problems?

Die CD-ROM geht von fünf Punkten aus:

1. Sie ist personenzentriert. Die Arbeit der Person ist im Mittelpunkt.
2. Es sollen Personen gewonnen werden, die nicht an Weiterbildung teilnehmen. Sie sollen motiviert werden zu lernen.
3. Neue Kompetenzen erreichen, speziell Autoreflexion fördert die Validierung der eigenen Kompetenzen. Diese müssen in einem bestimmten System anerkannt werden.
4. Recht auf Bildung für lebenslanges Lernen; durch die Idee der Bildungskreditkarte wird auch ein Wissensaufbau modular gefördert.
5. In der Erwachsenenbildung wird sehr viel informell, auch am Arbeitsplatz gelernt. Dies muß irgendwie sichtbar gemacht werden. Bereits in der Schule zeigt sich, daß nur 50% des Wissens und der Kompetenzen formal über die Organisation aufgebaut werden. Im Mittelpunkt stehen das Lernen durch Erfahrungen und die Reflexion darüber. Reflexionen werden generalisiert und auf neue Situationen angewandt.

Produkte/Materialien: Philosophiepapier, Beschreibung der CD-ROM, Videos, Artikel, Projektantrag.

Die CD-ROM wird in drei Sprachen publiziert: Holländisch, Französisch, Englisch.

c) Die MOPED-Experten

Arne Carlsen (Dänemark/Schweden), geboren 1953, B.A., M.A., war Direktor der Nordic Folk Akademie in Göteborg (Schweden), wo er das internationale Zentrum für Erwachsenenbildung gründete. Von dort wechselte er 1999 an das Danmarks Pædagogiske Institut. Als Assistenzprofessor für Philosophie war er an unterschiedlichen Universitäten Dänemarks sowie als Gastprofessor in Geschichte und Philosophie an der Vitautas Magnus Universität in Litauen tätig. Er war Gründer und Herausgeber der Zeitschrift *Baltic Dialogue* und Herausgeber des Nachrichtenorgans des Nordic Council of Ministers. Er veröffentlichte zahlreiche Schriften in englischer Sprache über das System der Erwachsenenbildung in den nordischen Ländern und vielzählige Artikel in dänischen, nordischen und internationalen Zeitschriften zu System, Gesetzgebung und Politik von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen.

Joaquín García Carrasco (Spanien), geboren 1941, Prof. Dr. phil., lehrte und forschte an den Universitäten Valencia und Salamanca. Er ist Lehrstuhlinhaber an der Universität Salamanca und Mitglied der Task Force de América Latina. Er war Koordinator der dritten europäischen Konferenz für Erwachsenenbildung in Madrid 1995. Zu seinen über hundert Veröffentlichungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung zählt beispielsweise *Educación de adultos* (Barcelona 1997).

Paolo Federighi (Italien), geboren 1948, Dr. phil., forscht und lehrt seit zwanzig Jahren an der Universität Florenz zu unterschiedlichsten Themen der Erwachsenenbildung. Er beteiligte sich an einzelnen Forschungsvorhaben der UNESCO, erstellte Studien für den Europarat und war Mitglied der Task Force Human Resources der Europäischen Gemeinschaft. 1983 gründete er die italienische Assoziation für Erwachsenenbildung, 1992 wurde er zum Präsident des Europäischen Büros für Erwachsenenbildung – heute der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) – gewählt. Zur Erwachsenenbildung veröffentlichte er zahlreiche Publikationen in unterschiedlichen Sprachen.

Ekkehard Nuissl (Deutschland), geboren 1946, Prof. Dr. phil., Soziologe und Pädagoge, war Leiter des Heidelberger Instituts für empirische Bildungsforschung und Direktor der Hamburger Volkshochschule. Seit 1991 ist er Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg und seit 1998 Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt/M. Er vertrat die Bundesrepublik Deutschland bei der OECD, der UNESCO und auf den Europäischen Weiterbildungs-

konferenzen. 1998 wurde er zum Präsidenten des Europäischen Rings von Forschungs- und Entwicklungsinstituten der Erwachsenenbildung (ERDI) gewählt. Einige seiner mehr als 300 Veröffentlichungen sind in unterschiedlichen europäischen Sprachen verfügbar.

Skevos Papaioannou (Griechenland), geboren 1947, Prof. Dr. rer. pol., Soziologe und Politologe. Er war Berater für Erwachsenenbildung bei der griechischen Regierung, lehrte Philosophie und Soziologie an den Universitäten Athen, Kreta und Bremen und ist Professor für Soziologie an der Universität von Kreta. Er leitete Forschungsprojekte zur Regionalentwicklung und zum Verhältnis von Bildung und Arbeitsmarkt und beteiligte sich an Forschungsprojekten im Rahmen von ESREA und für das ERASMUS-Programm. Zu seinen vielzähligen Veröffentlichungen gehören *Modernisierung und Bildung* (Bremen 1994) und *Erwachsenenbildung in Griechenland* (Frankfurt/M. 1997).

Naomi Sargant (Vereinigtes Königreich), geboren 1933, Prof. M.A., Sozialforscherin und Medienexpertin, deren Arbeitsschwerpunkt auf der Erschließung von Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene liegt. Sie gehörte zu den Gründungsmitgliedern der Open University, wo sie die Forschungsabteilung leitete und Professorin für Angewandte Sozialforschung war. Von 1981 bis 1989 war sie beim Fernsehsender Channel 4 für das Bildungsprogramm zuständig. Zu ihren weiteren Aufgaben zählen die Leitung der nationalen Arbeitsgruppe zur Technologie für lebenslanges Lernen, eine Gastprofessur an der Open University und ihre Tätigkeit bei NIACE, der nationalen Dachorganisation im Bereich des Erwachsenenlernens. Sie hat zahlreiche Publikationen veröffentlicht zu Themen der Erwachsenenbildung, u.a. zu Fragen der Evaluation sowie des Einsatzes von Medien in der Bildung.

Andre Schläfli (Schweiz), geb. 1950, Dr. phil., Psychologe und Pädagoge, war Laufbahnberater im Kanton Freiburg, Projektleiter für Berufsbildung an der Universität Freiburg, Neuropsychologe am Universitätsspital Zürich, Ausbildungsleiter bei der Schweizerischen Bankgesellschaft (Führungs- und Fachausbildung). Seit 1992 ist er Direktor der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB), dem nationalen Dachverband für Weiterbildung. Er vertritt die Schweiz bei der UNESCO, der OECD, beim Europarat und auf Konferenzen der Europäischen Union. Im Europäischen Verband für Erwachsenenbildung ist er Mitglied des Leitenden Ausschusses. Er hat zahlreiche Aufsätze zur berufsbezogenen Weiterbildung veröffentlicht.

Literatur

Cresson, E., The European Year of Lifelong Learning. *Adults Learning*, 7 (1996) 9, S. 215-218

DfEE (Hrsg.), *The Learning Age – a renaissance for a new Britain*, London 1998

Europäische Kommission, *Grünbuch über eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft*. KOM (97) 128, endg. vom 16. April 1997

Europäische Kommission, Mitteilung der Kommission *Für ein Europa des Wissens*. Kom (97) 563, endg. vom 11. November 1997

Europäische Kommission, *SOKRATES Leitfaden für Antragsteller 1996*, Luxembourg, September 1995

Europäische Kommission, *SOKRATES Leitfaden für Antragsteller 1997*, Luxembourg, September 1996

Europäische Kommission, Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxembourg 1996

Eurostat (Hrsg.), *Education across the European Union – Statistics and Indicators*. Luxembourg 1995

Federighi, P. / Bax, W. u.a., *The Preparation and Management of Transnational Adult Education Projects. Suggestions for Project Leaders and Partners in the Socrates Programme*. Amersfoort 1997

Malone, K. / Smith, K., European Adult Learners' Week. The Socrates initiative. *Lifelong Learning in Europe* (1996) 1, S. 38-41

Murray, T.S. / Kirsch, I.S. / Jenkins, L.B. (Hrsg.), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington 1997

OECD (Hrsg.), *Literacy skills for the knowledge society*, Paris 1997

UNESCO-Institut für Pädagogik, *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft*, Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14. – 18. Juli 1997, Hamburg (Broschüre)