

Porträt Weiterbildung Europäische Union

Nuissl von Rein, Ekkehard; Lattke, Susanne; Bechtel, Mark

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nuissl von Rein, E., Lattke, S., & Bechtel, M. (2005). *Porträt Weiterbildung Europäische Union*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/37/0570w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

**Mark Bechtel, Susanne Lattke,
Ekkehard Nuissl**

Porträt Weiterbildung Europäische Union



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt/Christiane Barth (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 37/0570** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 37/0570

© 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1912-0

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Weiterbildung in der Europäischen Union – Zur Einleitung	9
2. Akteure der europäischen Weiterbildungspolitik	
und ihre Instrumente	13
2.1 Akteure	13
2.1.1 Rat der Europäischen Union	13
2.1.2 Europäisches Parlament	15
2.1.3 Europäische Kommission	16
2.1.4 Europäischer Gerichtshof	17
2.1.5 Europäischer Rat	18
2.1.6 Wirtschafts- und Sozialausschuss und Ausschuss	
der Regionen	18
2.2 Instrumente und Zusammenspiel der Akteure	19
2.2.1 Rechtsakte in Form von Verordnungen und Richtlinien	19
2.2.2 Förderprogramme	22
2.2.3 Diskurs	23
2.2.4 Methode der offenen Koordinierung	23
2.2.5 Benchmarking	27
2.2.6 Überlegungen zur Wirksamkeit der Instrumente	28
3. Historische Entwicklung	30
3.1 Europäische Bildungspolitik als Berufsbildungspolitik	30
3.2 Gründungsphase der EU-Förderprogramme	
im Bildungsbereich	34
3.3 Maastricht: Bildung wird offiziell Politikfeld	36

4. Rechtliche Grundlagen	43
4.1 Gemeinschaftliches Primärrecht	43
4.1.1 EU-Kompetenzen im Bereich der allgemeinen Bildung	44
4.1.2 EU-Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung	45
4.1.3 Sonstiges relevantes Primärrecht	46
4.2 Gemeinschaftliches Sekundärrecht	47
4.2.1 Beschlüsse über die gemeinschaftlichen Bildungs- programme	47
4.2.2 Beschlüsse mit Bildungsbezug	48
4.3 Bildungsrelevante Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes	50
5. Aktuelle Leitlinien und Politikfelder	52
5.1 Aktuelle Leitlinien	52
5.2 Politikfelder	61
5.2.1 Zertifizierung	61
5.2.2 Qualität der Bildungssysteme	68
5.2.3 Hochschulstruktur	74
6. Förderprogramme mit Weiterbildungsbezug	80
6.1 Weiterbildung innerhalb des Sokrates-Programms	80
6.1.1 Programmstruktur	80
6.1.2 Verwaltungsstruktur	82
6.1.3 Förderprinzipien	82
6.1.4 Antragsverfahren	84
6.1.5 Aktionen für die Weiterbildung in „Sokrates“	85
6.2 Weiterbildung innerhalb des Leonardo-Programms	91
6.2.1 Programmstruktur	91
6.2.2 Verwaltungsstruktur	92
6.2.3 Förderprinzipien	92
6.2.4 Antragsverfahren	94

6.2.5 Aktionen für die Weiterbildung in „Leonardo“	94
6.3 Bewertung der Förderprogramme im Bildungsbereich	98
6.4 Der Europäische Sozialfonds	100
6.4.1 Programme	103
6.4.2 Gemeinschaftsinitiative „Equal“	105
7. Lehre und Forschung	107
8. Trends und Perspektiven	117
9. Anhang	122
9.1 Literatur	122
9.1.1 Dokumente	122
9.1.2 Sekundärliteratur	126
9.2 Glossar	131
9.3 Supporteinrichtungen	137
9.3.1 Europäische oder weltweit tätige Institutionen	137
9.3.2 Nationale Supporteinrichtungen mit starker europäischer Ausrichtung	139
9.3.3 Netzwerke und Zusammenschlüsse	140
9.4 Links	143
Abkürzungsverzeichnis	147
Register	149
Autor/inn/en	152

Vorbemerkungen

Knapp fünfzig Jahre sind vergangen seit den Anfängen der Europäischen Union, der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft 1957 in Rom durch sechs europäische Staaten. Bereits zu diesem Zeitpunkt findet sich ein Artikel in den Verträgen, der sich mit Bildung beschäftigt: der beruflichen Bildung mit Blick auf den kommenden Binnenmarkt, der ja auch ein Arbeitsmarkt ist.

Seitdem hat Bildung in der Europäischen Gemeinschaft immer eine Rolle gespielt. Die hinzugekommenen weiteren europäischen Staaten haben diesen Politikbereich akzeptiert, teilweise sogar verstärkt. Seit Beginn der 1990er Jahre ist Bildung ein definiertes eigenständiges europäisches Politikfeld, eine Vielzahl von Entschlüssen, Verlautbarungen und Regelungen zum Bildungsbereich (seit 1996 unter dem Begriff „lebenslanges Lernen“ zusammengefasst) liegen auf europäischer Ebene mittlerweile vor. Darüber hinaus sind seit zehn Jahren eigene Förderprogramme in Kraft gesetzt, insbesondere die Programme „Leonardo da Vinci“ und „Sokrates“, aus denen jeweils zu spezifischen Aspekten des Bildungsbereichs nicht unerhebliche Mittel in die nationalen Bildungssysteme fließen. Gerade auch die Weiterbildung hat seit Mitte der 1990er Jahre durch Förderung seitens der Europäischen Union viele Impulse erhalten: die Aktion „Erwachsenenbildung“ in der ersten Phase von Sokrates, die derzeit laufende Aktion „Grundtvig“ in der zweiten Phase von Sokrates und verschiedene Budgetlinien zur beruflichen Weiterbildung im Programm „Leonardo da Vinci“ haben Projekte und innovative Ansätze länderübergreifend gefördert und teilweise auch implementiert. Nicht zu vergessen die Fördermöglichkeiten im Rahmen des Europäischen Sozialfonds.

Gewöhnlich wird die europäische (Weiter-)Bildungspolitik ausschließlich unter dem Aspekt der Fördermöglichkeiten wahrgenommen: Welche Programme gibt es, mit welchen Stichworten und welchen Regeln folgend sind in diesen Programmen Gelder einzuwerben, wie sind sie zu verausgaben, mit welchen Partnern im europäischen Umfeld können welche Projekte eingeworben und durchgeführt werden? So verständlich die Konzentration auf die Bedingungen der Geldakquisition ist, so leicht besteht dabei auch die Gefahr, dass man die übergreifenden bildungspolitischen Setzungen und Strömungen, die hinter diesen Förderprogrammen stehen, aus dem Auge verliert.

Das hier vorliegende Buch versucht, hinter diese nahe liegende und Nutzen versprechende Pragmatik zu sehen. Nach wie vor sind die nationalen Strukturen und Politiken im Weiterbildungsbereich im wirklichen Sinne „national“. Weiterbildung war und ist, seit sie überhaupt als politisch gestaltbarer und zu gestalten-

der Politikbereich in den Blick geriet, am engsten von allen Bildungsbereichen mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Erfordernissen und Prozessen der Umwelt verbunden. Allerdings ist es schwierig, die Grenzen von Weiterbildung zu definieren und ihren Kern zu finden. Diesen Nachteil gleicht sie aber allemal durch eine hohe Dynamik und zukunftsorientierte Affinität zu gesellschaftlichen Problemen aus.

Solange die Mitgliedstaaten der Europäischen Union ökonomisch, sozial und kulturell, aber auch politisch und rechtlich so unterschiedlich sind wie derzeit, wird es nicht im eigentlichen Sinne eine gemeinsame europäische Weiterbildung geben. Es gibt sie ja auch national dann nicht, wenn entsprechende gesellschaftliche Unterschiede (meist kommen noch sprachliche hinzu) vorhanden sind – wie etwa im italienischen, französischen und deutschen Teil der Schweiz oder im flämischen oder französischen Teil Belgiens. Aber – und dies ist das Credo des vorliegenden Buches: ein europäischer Weiterbildungsraum ist im Entstehen begriffen! Wer die Entwicklung eines gemeinsamen Europa begrüßt, wird auch dies begrüßen. Und wird daran mitwirken, dass eine solche Weiterbildung humanen Bildungszielen verpflichtet, sozial gerecht strukturiert und qualitativ hochwertig ist.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat in Zusammenarbeit mit dem europäischen Ring nationaler Weiterbildungsinstitute (ERDI) seit Jahren daran gearbeitet, dass die Kenntnisse übereinander vorhanden sind, das wechselseitige Verständnis wächst und die Möglichkeiten und Grenzen einer übernationalen Zusammenarbeit aufgezeigt werden. In vielen Porträts zu nationalen Strukturen der Weiterbildung (etwa zu Spanien, Österreich, Rumänien und zum Vereinigten Königreich) wurden die Grundlagen für eine solche Kooperation geschaffen.

Das hier vorliegende Buch schließt eine Lücke, die mit zunehmender bildungspolitischer Aktivität der Europäischen Union immer deutlicher wird. Es beschreibt die Ansätze, Ziele und Instrumente der Europäischen Union, einen mitgliedstaatenübergreifenden Raum der Bildung und Weiterbildung, des lebenslangen Lernens, zu schaffen. Die europäische (Weiter-)Bildungspolitik schreitet voran, recht rasch sogar, so dass das Porträt ein Schlaglicht wirft auf eine Situation, die sich voraussichtlich in vier, fünf Jahren deutlich geändert haben wird. Es ist aber eine wichtige Übersicht, da sie Ansatzpunkte dafür gibt, wo politisch und gestaltend auf die weitere Entwicklung im europäischen Bildungsraum Einfluss genommen werden kann.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Weiterbildung in der Europäischen Union – Zur Einleitung

Europa ist ein Wirtschaftsraum, ein politischer Raum, seit einigen Jahren auch ein Bildungsraum. Der Begriff des „Raumes“ ist hier Programm: Europa ist kein föderaler Staat, kein Bundesstaat. Im eigentlichen Sinne ist Europa auch kein „Staatenbund“, im völkerrechtlichen Sinne geht Europa über die tradierten Vorstellungen des Staatenbundes hinaus. In der Europäischen Union sind mehr Zuständigkeiten versammelt als in einem Staatenbund, herrscht geringere Verbindlichkeit als in einem Bundesstaat. Sie ist im Wortsinne eine Union.

Die eigentliche Kraft erhält dieses Gebilde durch die weit reichenden Prozesse der Globalisierung, die Notwendigkeit, sich auf einem Weltmarkt und in einer globalen Politik behaupten zu können. Noch spielen in diesem globalen Konzert einzelne Mitgliedstaaten der Europäischen Union eigenständig eine Rolle – allen voran Frankreich, Großbritannien und Deutschland. Aber die Prozesse entwickeln sich weiter. So vereinbaren die europäischen Mitgliedstaaten immer weitere Bereiche von Kompetenzen, die sie an die gemeinsame europäische Zentrale abgeben wollen – im Wissen darum, dass perspektivisch dort die Stärke liegt, die im globalen Wettbewerb zählt. Es ist kein Zufall, dass hierzu in jüngster Zeit auch Elemente der Außen- und Sicherheitspolitik gehören.

Die Bildungspolitik spielt dabei zunächst und scheinbar eine geringe Rolle. Sie ist eher nach innen gerichtet, hat keine globale Wirksamkeit wie Krieg und Frieden, die Entsendung von Armeen, die Eroberung und Verteidigung globaler Märkte. Aber: Sie ist bedeutsam als Perspektive, im Blick auf die Wissensgesellschaft der Zukunft und die globale Wettbewerbsfähigkeit, die immer offenkundiger vom Faktor „Humankapital“ abhängt. Die erklärte Absicht des Europäischen Rats, Europa bis 2010 zur wettbewerbsfähigsten Gemeinschaft in einem Konzert der Großen innerhalb der kommenden Wissensgesellschaft zu machen, ist eindeutig. Nur mit Bildung auf allen Ebenen, mit lebenslanger Bildung und lebenslangem Lernen, lassen sich solche Ziele erreichen. Nur mit allen Menschen, die in einer Gemeinschaft leben, denken und arbeiten und ihre Kompetenzen weitestmöglich entfalten, lassen sich solche Ziele erreichen.

Bildung hat von daher seit einigen Jahren in der Europäischen Union einen besonders hohen Stellenwert als Politikfeld. Bildung ist wichtig für die perspektivischen Ziele der Wettbewerbsfähigkeit kognitiver Gesellschaften, für den sozialen Frieden, für die Integration der Europäischen Gemeinschaft, für die Funk-

tionsfähigkeit eines gemeinsamen Arbeitsmarktes und – leider zuletzt – für die Entfaltung der Menschen zu humanen Wesen. Die Gestaltung von Bildung in der Europäischen Gemeinschaft wird durch viele Politikfelder beeinflusst – durch die Sozialpolitik, die Wirtschaftspolitik, die Strukturpolitik. In der Europäischen Union erfolgt derzeit das Gleiche, was in vielen Mitgliedstaaten seit Jahrhunderten der Fall ist: Bildung ist in allen Politikfeldern wichtig, wird in allen Politikfeldern thematisiert und bearbeitet und steht – weil die Politikfelder insgesamt nicht immer kohärent und gemeinsam entwickelt werden – in einem diffusen Licht. Auch wenn die Europäische Union derzeit versucht, ihre Bildungspolitik zu fokussieren, so sind doch Ansätze zu erkennen, dass sich diese – wie in den Mitgliedstaaten – in unterschiedliche Felder zerstreut.

Diese Ansätze liegen nicht nur auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft, wo etwa die politischen Strategien zum lebenslangen Lernen nicht systematisch vermittelt sind mit solchen der Qualitäts- und Standardorientierung im Bereich der beruflichen Bildung. Sie liegen in der Europäischen Union natürlich auch in den gänzlich unterschiedlichen Systemen von Bildung und Ausbildung in den Mitgliedstaaten und der – dies ist der kritische Aspekt der Maastrichter Verträge – Festlegung, dass die Europäische Union die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten nicht vereinheitlichen darf. Die Unklarheiten der europäischen Politik spiegeln also auch die große Unterschiedlichkeit der Bildungssituation der Mitgliedstaaten: So wird in der europäischen Bildungspolitik etwa die Konvergenz allgemeiner und beruflicher Bildung postuliert, in Förderaktivitäten und Programmen die Differenz aber festgeschrieben; in den Mitgliedstaaten werden die Bildungsbereiche nicht nur unterschiedlich definiert, sondern – gewissermaßen naturwüchsig – auch als unterschiedliche behandelt. Programmatik, politische Zielsetzung und Realität sind daher außerordentlich schwer zu verorten und zu analysieren.

All dies kann das hier vorliegende Buch nicht leisten. Es will dies auch nicht leisten; es handelt sich hier nicht um eine wissenschaftliche Analyse der Weiterbildung in Europa, sondern um eine nach Möglichkeit präzise Bestandsaufnahme der Situation der Weiterbildung, wie sie von der Europäischen Union angestrebt ist. Verbunden mit der Frage, inwiefern sie Auswirkungen auf die Mitgliedstaaten haben kann. Das vorliegende Buch versucht, den Rahmen zu umreißen, in den Förderprogramme, Aktionen und Positionspapiere auf europäischer Ebene einzuordnen sind. Und es versucht, Trends abzuschätzen und an wichtigen Punkten auch offene Fragen zu formulieren.

Das hier vorliegende Buch liefert daher auch kein Rezept dazu, auf welchen Wegen aus welchen Förderprogrammen Mittel einzuwerben sind. Dazu gibt es kompetente Stellen, insbesondere die Nationalen Agenturen, welche die Pro-

gramme betreuen und verwalten, oder auch direkt die entsprechenden Instanzen bei der Europäischen Kommission in Brüssel. Hier geht es darum, den kohärenten Zusammenhang einer europäischen (Weiter-)Bildungspolitik aufzuspüren und in eine perspektivische Politiklinie einzuordnen.

Das Buch geht davon aus, dass seit Mitte der 1990er Jahre erkennbar ist: Es entsteht eine europäische Weiterbildung! Eine europäische Weiterbildung ist mehr als die Addition der nationalen Systeme. Eine europäische Weiterbildung hat eigene Konturen und verfolgt gemeinsame, übergreifende Ziele. Es ist nicht überall und immer ersichtlich, mit welchen Mitteln eine europäische Weiterbildungspolitik diese Ziele ansteuert und in die Realität umzusetzen versucht. Es ist aber erkennbar, dass in immer mehr Bereichen die Zielsetzungen einer europäischen Weiterbildungspolitik direkten Einfluss auf die nationale Situation haben.

Das Buch verfolgt also das Ziel, einen Einblick in die Maßnahmen der Europäischen Union in Sachen Weiterbildung und Weiterbildungspolitik zu geben und eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche Bedeutung dies für die derzeitige nationale Weiterbildungssituation hat und welche Konsequenzen sich daraus für die kommenden Jahre ergeben. In diesem Sinne dient das Buch auch dazu, sich in der Vielzahl und Vielfalt der Dokumente zurechtzufinden, die auf europäischer Ebene zum Bildungsbereich bereits jetzt vorliegen.

Wir haben das Buch so aufgebaut, dass die Grundlagen und die schwerpunktmäßigen Maßnahmen der europäischen Weiterbildungspolitik möglichst übersichtlich gelesen werden können. Zunächst wird ein systematischer Überblick über die Akteure der europäischen (Weiter-)Bildungspolitik (Europäische Kommission, Ministerrat, Europäisches Parlament usw.) gegeben (Kapitel 2). Dabei soll deutlich werden, welche Zuständigkeiten sie haben und welche Instrumente ihnen zur Verfügung stehen. Im Anschluss wird die historische Entwicklung zusammengefasst (Kap. 3), die sich auf europäischer Ebene zum Bildungsbereich seit den Römischen Verträgen ergeben hat. Besonderes Schwergewicht wird dabei auf die Frage gelegt, welche Qualität (Weiter-)Bildung als europäisches Politikfeld in den einzelnen Phasen der Entwicklung der Gemeinschaft hatte und wie sich von dieser Entwicklung her die derzeitige Situation einordnen lässt.

Die derzeitige Situation behandeln wir unter vier Stichworten:

Als Ausgangspunkt zum Verständnis der derzeitigen Situation betrachten wir die rechtlichen Grundlagen, die auf europäischer Ebene mit Blick auf (Weiter-)Bildung bestehen. Hier geht es um die Zuständigkeiten für die Bildungspolitik in der Europäischen Union, um Grundlinien des Verhältnisses zwischen den Mit-

gliedstaaten und der Europäischen Union und um die wichtigsten Vertragsartikel, Beschlüsse und Verordnungen sowie um Urteile des Europäischen Gerichtshofs (Kap. 4).

Sodann stellen wir inhaltlich die aktuellen Leitlinien der gemeinschaftlichen Weiterbildungspolitik und die damit verbundenen Politikfelder vor. Besonders vorgestellt werden diejenigen europäischen Politikfelder, in denen erkennbar bereits europäische Standards gesetzt und nationale Weiterbildungssysteme beeinflusst werden, wie vor allem Zertifizierung, Qualitätsentwicklung und Studiengänge; letztere haben zwar nur bedingt Bezug zur Weiterbildung, durchlaufen aber einen beispielhaften Prozess der Annäherung im europäischen Bildungsbereich. Die jeweils zu Grunde liegenden Dokumente und Programm-Linien werden erwähnt (Kap. 5).

Im Kapitel 6 werfen wir einen gesonderten Blick auf die Förderprogramme der Europäischen Union im Bereich der Weiterbildung. Dort präsentieren wir die Förderprogramme im Hinblick auf Schwerpunkte der Förderung, interne Programmstrukturen, Fördervolumen sowie Supportstrukturen, die Hilfestellung geben können.

Im Kapitel 7 schließlich widmen wir uns der Wissenschaft, der Lehre und Forschung zur Weiterbildung auf europäischer Ebene. Wir skizzieren, welchen Stellenwert Wissenschaft und Forschung im Kontext der europäischen Bildungspolitik haben, wie Wissenschaft und Forschung in Europa realisiert und übernational kommuniziert wird. Auch geht es in dem Abschnitt um die Einschätzung zentraler Forschungsfragen in der europäischen Weiterbildung.

Ein letztes Kapitel widmet sich den Trends und Perspektiven (Kapitel 8); es diskutiert vor allem die Probleme und Möglichkeiten der Realisierung des geplanten europäischen Wissensraumes, insbesondere am Beispiel der Weiterbildung. Dieses Kapitel basiert vor allem auf Erfahrungen und Diskussionen, die wir auf europäischer Ebene in zehn Jahren des Bestehens einer aktiven europäischen (Weiter-)Bildungspolitik gewonnen haben, und gerade zu diesem Kapitel wünschen wir uns von den Lesenden ein interessiertes, kritisches und offenes Feed-back.

Das Buch soll auch einen expliziten Servicecharakter haben. Wir präsentieren daher im Anhang nicht nur eine ausführliche Literaturliste, einschließlich der relevanten EU-Dokumente, sondern auch ein Glossar, Kurzpräsentationen einschlägiger Institutionen sowie eine Linkliste zu zentralen Informationsportalen. Auf der Homepage des DIE (www.die-bonn.de) präsentieren und aktualisieren wir zudem systematisch eine Linkliste zu den wichtigsten europäischen Dokumenten.

2. Akteure der europäischen Weiterbildungspolitik und ihre Instrumente

Die Vielzahl der Akteure auf EU-Ebene macht es oft schwierig, die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse zu durchschauen. Hier versucht das vorliegende Kapitel Abhilfe zu schaffen: Zunächst wird ein Überblick über die EU-Organe und ihre jeweiligen Kompetenzen gegeben (vgl. auch Abb. 1), sodann werden die Instrumente vorgestellt, mit denen die EU Bildungspolitik betreibt. Dabei wird jeweils das Zusammenspiel der Akteure auf EU-Ebene sowie die Art der Beteiligung der Mitgliedstaaten und die Art der Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen in den Mitgliedstaaten skizziert. Auch die Art der Verbindlichkeit für die Mitgliedstaaten und die Wirkung der von der Gemeinschaft eingesetzten Instrumente wird jeweils eingeschätzt.

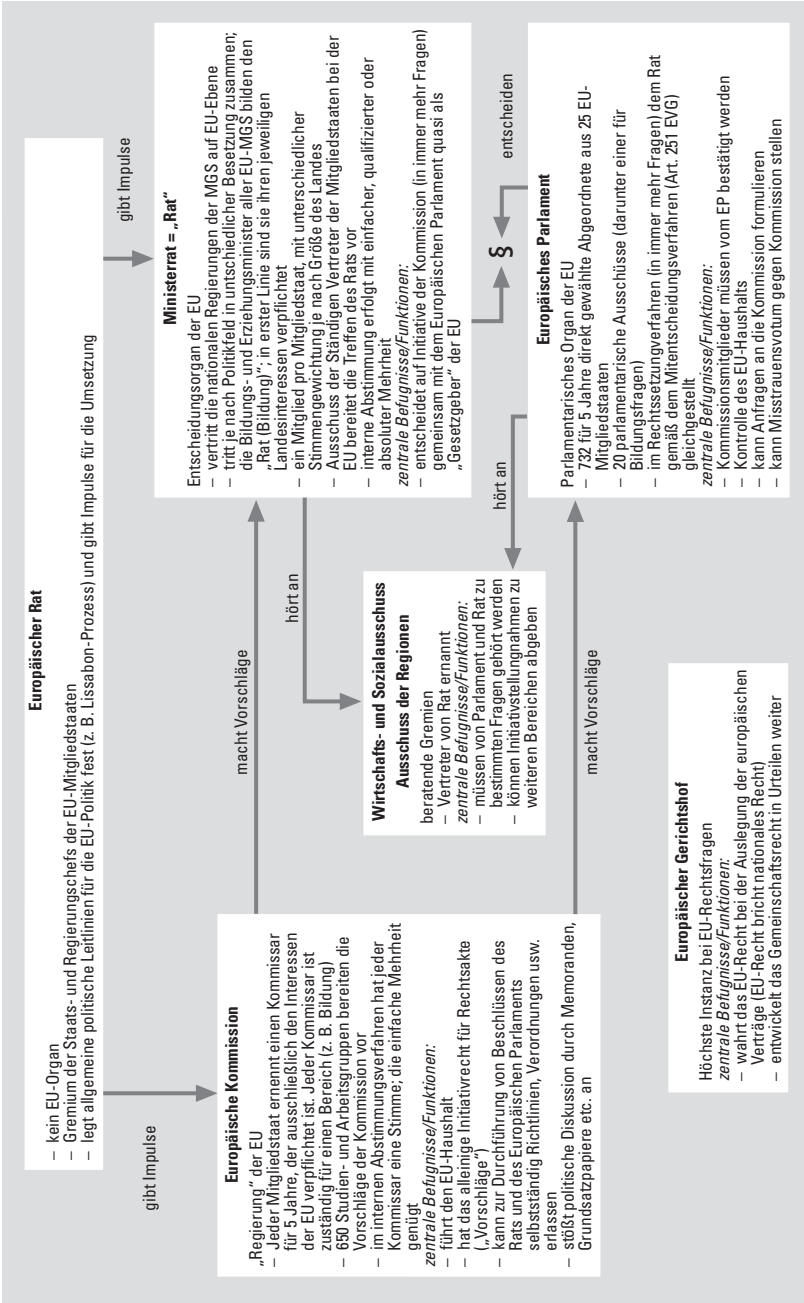
2.1 Akteure

Neben der Europäischen Kommission gehören zu den Hauptakteuren auf EU-Ebene der Rat der Europäischen Union, das Europäische Parlament und der Europäische Gerichtshof als Organe der EU sowie der Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Ausschuss der Regionen als beratende Gremien. Hinzu kommt der Europäische Rat als Gremium der Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten, der aber kein Organ der Gemeinschaft im Sinne der europäischen Verträge ist.

2.1.1 Rat der Europäischen Union

Nicht die Europäische Kommission ist, wie vielfach angenommen, das letztentscheidende Organ, sondern der Rat der Europäischen Union, bekannter unter der Bezeichnung „Ministerrat“ (nicht zu verwechseln mit dem „Europäischen Rat“, s. u.). Er ist das zentrale EU-Organ, in dem die Interessen der nationalen Regierungen der Mitgliedstaaten auf EU-Ebene vertreten werden. Der Rat hat mehrere zentrale Aufgaben: Erstens genehmigt er gemeinsam mit dem Europäischen Parlament (s. u.) den EU-Haushalt. Zweitens schließt er die internationalen Übereinkünfte zwischen der EU und anderen Staaten oder Organisationen. Drittens verabschiedet er quasi als gesetzgebende Gewalt die europäischen Rechtsvorschriften in den Politikfeldern, in denen die Mitgliedstaaten ihre Hoheitsrechte an die Gemeinschaft abgetreten haben. Mittlerweile geschieht auch dies in immer mehr Bereichen gemeinsam mit dem Europäischen Parlament. Weder der Rat noch das Europäische Parlament können jedoch Entwürfe für europäische Rechtsakte einbringen, dies ist allein der Europäischen Kommission (s. u.) vorbehalten. Bei den Gebieten, in denen die Mitgliedstaaten ihre Befug-

Abbildung 1: Akteure der EU-(Bildungs-)Politik



Quelle: eigene Darstellung

nisse nicht delegiert haben (z. B. Justiz und Inneres) dient der Rat als Forum, um zwischenstaatliche Abkommen unter den Mitgliedstaaten auszuhandeln.

Als Rat treffen in Brüssel bzw. Luxemburg die Minister der Regierungen der Mitgliedstaaten zusammen (daher auch der Name „Ministerrat“). In EU-Dokumenten ist auch nur von „Rat“ die Rede. Je nachdem, um welches Sachgebiet es sich handelt, tagt er in verschiedener Zusammensetzung. Obwohl es ein Organ ist, gibt es den Rat in nunmehr neun Versionen. In Bildungsfragen kommen die zuständigen Regierungspolitiker vierteljährig als Rat der Bildungs- und Erziehungsminister zusammen. Sie sind befugt, für ihre Regierung verbindlich zu handeln. Für die Bundesrepublik tritt hier grundsätzlich ein Vertreter der Bundesregierung auf. Ist von den zu regelnden Sachverhalten jedoch die ausschließliche Gesetzeskompetenz der Länder betroffen, wird die Verhandlungsführung im Rat einem (vom Bundesrat ernannten) Ländervertreter übertragen.

Die Arbeit des Rats organisiert ein Generalsekretariat in Brüssel. Die Zusammenkünfte des Rats bereitet der „Ausschuss der Ständigen Vertreter“ (ASTV) vor, dem die Ständigen Vertreter („Botschafter“) der Mitgliedstaaten bei der EU angehören. Abstimmungen im Rat erfolgen beim Großteil der Beschlüsse mit qualifizierter Mehrheit, in einigen besonders sensiblen Bereichen bedarf es der Einstimmigkeit. Je größer ein Mitgliedstaat ist, desto mehr Stimmen hat er. Die Spannweite reicht nach der Erweiterung im Jahre 2004 (offiziell ab dem 1. November) von drei Stimmen (Malta) bis zu 29 Stimmen (Frankreich, Deutschland, Vereinigtes Königreich, Italien). Insgesamt gibt es 321 Stimmen. Eine qualifizierte Mehrheit ist dann erreicht, wenn die Mehrheit der Mitgliedstaaten zustimmt und wenn mindestens 232 befürwortende Stimmen abgegeben werden (das sind 72 % aller Stimmen). Hinzu kommt, dass jeder Mitgliedstaat beantragen kann, dass überprüft wird, ob die qualifizierte Mehrheit mindestens 62 % der Gesamtbevölkerung der Union repräsentiert. Ist diese Bedingung nicht erfüllt, so kommt der Beschluss nicht zustande.

Ursprünglich verfügte der Rat über die alleinige Entscheidungsbefugnis in allen Politikbereichen der Gemeinschaft. Seine weiterhin dominante Stellung innerhalb des Institutionengefüges der EU wird inzwischen jedoch dadurch eingeschränkt, dass er im Rechtssetzungsverfahren in immer mehr Bereichen die Entscheidungskompetenz mit dem Europäischen Parlament teilen muss.

2.1.2 Europäisches Parlament

Das Europäische Parlament (EP) wird seit 1979 direkt gewählt und setzt sich aus nunmehr 732 Abgeordneten der EU-Mitgliedstaaten zusammen (aus der Bundesrepublik kommen mit 99 die meisten). Die Funktionen des EP sind mit denen nationaler Parlamente in den Mitgliedstaaten kaum vergleichbar, da es in der EU

keine Regierung gibt, die vom Parlament eingesetzt und kontrolliert werden könnte. Seine Kompetenzen waren in den Gründungsverträgen zunächst auf die Beratung des Rates der Europäischen Union und die Kontrolle der Europäischen Kommission begrenzt, mittlerweile haben sich seine Rechte deutlich ausgeweitet. Das EP hat drei wesentliche Aufgaben: Erstens teilt das EP sich die Haushaltsbefugnis mit dem Rat und kann daher Einfluss auf die Ausgaben der EU nehmen (in letzter Instanz nimmt es den Gesamthaushalt an oder lehnt ihn ab). Zweitens übt das EP die demokratische Kontrolle der EU-Organe aus, dafür stehen ihm verschiedene Instrumente zur Verfügung: die Zustimmung zu dem vom Ministerrat vorgeschlagenen Kollegium der Europäischen Kommission (was es erstmalig im Herbst 2004 verweigerte), Misstrauensantrag gegen das Kollegium, die Prüfung der von der Kommission vorgelegten Berichte sowie Anfragen an Kommission und Rat. Drittens teilt sich das EP in immer mehr Bereichen die gesetzgebende Gewalt mit dem Rat. Nach wie vor kann das EP zwar keine eigenen Entwürfe zu Rechtsakten vorlegen, bei der Ausarbeitung von Rechtsakten kommt dem EP jedoch eine immer größere Rolle zu. In zahlreichen Politikfeldern, dazu gehört auch die Bildung, ist das EP im Rahmen des seit den Maastrichter Verträgen von 1993 bestehenden Mitentscheidungsverfahrens (Art. 251 EGV) dem Rat im Rechtssetzungsverfahren gleichgestellt. Politische Impulse können vom EP durch so genannte „Initiativberichte“ ausgehen. In diesen greift das EP aus seiner Sicht wichtige Fragen auf und versucht dadurch, politischen Druck auf die Kommission und den Rat auszuüben.

2.1.3 Europäische Kommission

Die Europäische Kommission (EK) ist das ausführende Organ, die Exekutive der Europäischen Union. Da die Europäische Union kein Staat ist, spricht man nicht von „Regierung“, de facto übernimmt die Europäische Kommission (auch nur „Kommission“ genannt) jedoch in großen Teilen die Aufgabe einer Regierung.

Innerhalb der Kommission sind drei Ebenen zu unterscheiden: das Kollegium, die Kabinette und die Generaldirektionen. Im Kollegium ist jeder EU-Mitgliedstaat vertreten. Nach der Erweiterung von 2004 stellen alle 25 Mitgliedstaaten je einen Kommissar. Die Kommissare sind nicht an Weisungen ihrer Regierung gebunden und ausschließlich den Interessen der EU verpflichtet. Das EP, das der Ernennung des Kollegiums förmlich zustimmen muss, kann dieses auch durch ein Misstrauensvotum entlassen. Jeder Kommissar hat ein Kabinett, das ihm direkt unterstellt ist; ihm gehören in der Regel ein Beraterkreis von politisch Vertrauten an. Jeder Kommissar führt eine Generaldirektion, die ähnlich wie nationale Ministerien hierarchisch und nach Ressorts strukturiert sind. Insgesamt gibt es 25 Generaldirektionen (GD): Für den Bereich Weiterbildung sind vor allem die GD „Ausbildung, Kultur und Sprachenvielfalt“ (bis November 2004 war die

Bezeichnung „Bildung und Kultur“ üblich) und die GD „Beschäftigung, Soziales und Chancengleichheit“ (ehemals „Beschäftigung und Soziales“) relevant.

Auch wenn die politischen Entscheidungen letztlich der Rat und das Europäische Parlament trifft, nimmt die Europäische Kommission im institutionellen Gefüge der EU eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung und Durchführung von verbindlichen Entscheidungen ein.

Entscheidungsvorbereitung: Die Europäische Kommission verfügt über das alleinige „Initiativrecht“ für europäische Rechtsvorschriften, politische Maßnahmen und Aktionsprogramme. Nur sie kann Entwürfe für Rechtsakte (auch „Vorschläge“ genannt) ausarbeiten; Rat und Europäisches Parlament können nur auf dieser Grundlage einen Rechtsakt verabschieden. Ausgearbeitet werden die Entwürfe für Rechtsakte in speziellen Studien- und Arbeitsgruppen (ca. 650), in denen neben Kommissionsbeamten nationale Beamte aus den Mitgliedstaaten, Verbandsvertreter und unabhängige Sachverständige vertreten sind. Anders als beim Rat ist das interne Abstimmungsverfahren über die Entwürfe einfach: Jeder Kommissar hat eine Stimme, für die Annahme eines Beschlusses reicht die einfache Mehrheit aus. Die Minderheit ist an den Mehrheitsbeschluss gebunden.

Entscheidungsdurchführung: Die Kommission verwaltet den EU-Haushalt und ist für die Umsetzung der Beschlüsse des Rats und des Europäischen Parlaments verantwortlich. Im Rahmen der von Rat und Europäischem Parlament an sie delegierten Befugnisse zur Durchführung von Beschlüssen kann die Kommission selbstständig Richtlinien, Verordnungen und Entscheidungen erlassen. Diese sind für die Mitgliedstaaten genauso verbindlich wie die Beschlüsse der beiden anderen Organe.

Nicht zuletzt hat die Kommission eine Kontrollfunktion. Als „Hüterin der Verträge“ wacht sie gemeinsam mit dem Europäischen Gerichtshof (s. u.) über die ordnungsgemäße Anwendung des EU-Rechts in den Mitgliedstaaten.

2.1.4 Europäischer Gerichtshof

Der Europäische Gerichtshof (EuGH) hat als EU-Organ die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass Rechtsvorschriften der EU (das „Gemeinschaftsrecht“) in allen Mitgliedstaaten einheitlich ausgelegt und angewandt wird. Er ist die höchste Instanz bei EU-Rechtsfragen und steht damit bei diesen Fragen über den nationalen Gerichten. Der EuGH folgt dabei seinem eigenen Verständnis von Recht und Gerechtigkeit und handelt so als echtes überstaatliches Organ, frei von den Interessen der Mitgliedstaaten. Die Rechtsprechung des EuGH macht durch Rechtsinterpretation die wesentlichen Strukturen der Rechtsordnung der Gemeinschaft

über den Wortlaut hinaus sichtbar, sie entwickelt darüber hinaus das Gemeinschaftsrecht auch weiter.

2.1.5 Europäischer Rat

Der Europäische Rat (ER) ist das rechtlich schwer fassbare Gremium der Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten, das sich in der Regel zweimal pro Jahr trifft. Er ist gewissermaßen „oberhalb“ der Europäischen Gemeinschaft und damit außerhalb deren gemeinschaftlichen Organen angesiedelt. In den Maastrichter Verträgen wird zum ersten Mal die Rolle dieses Gremiums als „Leitliniengeber“ definiert: Der Europäische Rat gibt die für die Entwicklung der EU erforderlichen Impulse und legt die allgemeinen politischen Zielvorstellungen für diese Entwicklung fest (Art. D). Ein wesentliches Element der Entscheidungsfindung ist das „Schnüren von Verhandlungspaketen“, bei denen Forderungen und Konzessionen der Mitgliedstaaten aus mehreren Politikbereichen gegenseitig verrechnet werden. Zum Abschluss jedes Gipfeltreffens des ER werden Schlussfolgerungen angenommen.

Im Gefüge der EU-Akteure sind die Gipfeltreffen des Europäischen Rats der Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten von zentraler Bedeutung, da die dort formulierten Schlussfolgerungen oft Ausgangspunkt dafür sind, dass die Kommission einen Entwurf für neue Rechtsakte oder Mitteilungen ausarbeitet. Dies gilt seit 2000 auch regelmäßig für den Bildungsbereich.

2.1.6 Wirtschafts- und Sozialausschuss und Ausschuss der Regionen

Der Wirtschafts- und Sozialausschuss (WSA) ist ein seit 1957 bestehendes beratendes Gremium, das aus Vertretern der verschiedenen Gruppen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens besteht (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Landwirte, Verbraucherschützer usw.). Der seit den Maastrichter Verträgen bestehende Ausschuss der Regionen (AdR) ist ebenfalls ein beratendes Gremium. Er setzt sich aus gewählten Kommunal- oder Regionalpolitikern der Mitgliedstaaten zusammen, die das gesamte Spektrum an Tätigkeiten auf lokaler und regionaler Ebene der EU abdecken (Präsidenten von Regionen, Abgeordnete der Regionalparlamente, Bürgermeister von Großstädten usw.).

Diese nicht ständig tagenden Ausschüsse bestehen aus insgesamt 344 Mitgliedern der 25 Mitgliedstaaten, die der Rat auf Vorschlag der Mitgliedstaaten auf vier Jahre ernannt. Obwohl sie von den EU-Regierungen vorgeschlagen werden, sind sie in ihrer Arbeit politisch unabhängig. Im WSA sind 24 von der Bundesregierung entsandte Mitglieder vertreten, die gleiche Anzahl wird von den Ländern und Kommunen in den AdR entsandt.

Die Zuständigkeit dieser beiden Gremien beschränkt sich in der Regel darauf, zu geplanten Rechtsakten, die einen wirtschaftlichen, sozialen oder regionalen Bezug haben, auf Ersuchen des Rats, der Kommission und des Europäischen Parlaments Stellungnahmen abzugeben. Sie können aber auch, wenn sie dies für zweckmäßig halten, auf eigene Initiative Stellungnahmen verfassen und an die drei EU-Organen übermitteln. Im Rechtssetzungsverfahren sind die EU-Organen verpflichtet, die beiden Gremien „anzuhören“, bei der weiteren Ausarbeitung der Rechtsakte müssen sie die Stellungnahmen jedoch nicht berücksichtigen.

2.2 Instrumente und Zusammenspiel der Akteure

Der EU-Politik stehen folgende Instrumente zur Verfügung, die auch im Bereich der Bildung zur Anwendung kommen oder diesen Bereich tangieren:

1. Rechtsakte (Verordnungen, Richtlinien)
2. Förderprogramme
3. Diskurs
4. Methode der offenen Koordinierung
5. Benchmarking

2.2.1 Rechtsakte in Form von Verordnungen und Richtlinien

Es gibt zwei Formen von europäischen Rechtsakten: Verordnungen und Richtlinien. Eine Verordnung gilt unmittelbar als Gesetz in jedem Mitgliedstaat; eine Richtlinie verpflichtet die Mitgliedstaaten, EU-Vorgaben in nationale Vorschriften umzusetzen, wobei ihnen vorbehalten bleibt, in welcher Form und mit welchen Mitteln sie dies tun. Diesen „harten“ legislatorischen Instrumenten der EU ist gemeinsam, dass sie für die Mitgliedstaaten rechtlich verbindlich sind und hinter ihnen einklagbare Rechte stehen. Der hohen rechtlichen Verbindlichkeit dieses Instruments steht allerdings gegenüber, dass die Verfahren, die zu solchen Rechtsakten führen, kompliziert und langwierig sind, sowohl auf EU-Ebene als auch auf der Ebene der Mitgliedstaaten. Um es vorwegzunehmen: Im Bildungsbereich wurden bisher keine Verordnungen und Richtlinien erlassen, da der EU hierfür die rechtliche Grundlage fehlt (vgl. Kap. 4). Gleichwohl gibt es in anderen Bereichen wie der Wirtschaftspolitik (Freizügigkeit der Arbeitnehmer), in denen die EU das Recht hat, diese Instrumente einzusetzen, europäische Verordnungen und Richtlinien, die den Bildungsbereich tangieren.

Auf der Ebene der Gemeinschaft kommt es dabei zu einem Zusammenspiel von Europäischer Kommission, Ministerrat und Europäischem Parlament. Da die Europäische Kommission als einziges EU-Organ über das Initiativrecht für Rechtsakte verfügt, kann nur sie Entwürfe ausarbeiten. Ministerrat und Europäisches

Parlament haben beide das Recht, den Entwurf abzuändern, und die Kompetenz, letztendlich darüber zu entscheiden.

Der Gang eines Entscheidungsprozesses auf EU-Ebene vom Vorschlag der Kommission bis zur Veröffentlichung des Rechtsaktes im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften lässt sich (vereinfacht) wie folgt beschreiben.

Zunächst muss innerhalb der Kommission ein Entwurf für den geplanten Rechtsakt erstellt und verabschiedet werden. Das interne Verfahren in der Kommission beginnt damit, dass die zuständige Generaldirektion einen Entwurf erarbeitet. Die Ausarbeitung der Entwürfe für einen Rechtsakt geschieht in der Regel in einer Arbeitsgruppe, in der neben Mitarbeitern der Kommission Beamte aus den Mitgliedstaaten, Verbandsvertreter und unabhängige Sachverständige vertreten sind. Dabei wird bereits der Juristische Dienst konsultiert, um die Chance zu erhöhen, dass der Entwurf innerhalb der Verwaltung durchgesetzt werden kann. Danach wird der Entwurf auf der Ebene der EU-Kommissare besprochen. Dabei entscheidet der zuständige Kommissar mit seinem Beraterkreis, ob ein Vorschlag als kontrovers oder unstrittig in das Kollegium der Kommissare weitergereicht werden soll. Das Kollegium der 25 Kommissare stimmt schließlich über den Entwurf mit einfacher Mehrheit ab. In der Regel stellt der endgültige Kommissionsvorschlag einen Kompromiss dar. Die Kommission leitet dann den Entwurf dem Europäischen Parlament und dem Ministerrat zu. In beiden Organen wird der Entwurf diskutiert und bearbeitet.

Das Europäische Parlament, das seit dem Maastrichter Vertrag im Entscheidungsprozess mit dem Ministerrat gleichgestellt ist, hat die Möglichkeit, in Erster Lesung zu dem von der Kommission vorgelegten Entwurf Stellung zu nehmen und Änderungen zu formulieren. Die Stellungnahme wird in einem der zwanzig Ausschüsse des EP vorbereitet und in der Plenarsitzung verabschiedet.

Die Stellungnahme des EP wird dem Ministerrat zugeleitet. Dort werden der Vorschlag der Kommission und die Stellungnahme des EP von den Mitgliedstaaten geprüft. Die Verhandlung über die Position des Ministerrats findet zunächst auf der so genannten Gruppenebene statt. Je nach Thema befasst sich damit ein spezieller Ausschuss. In ihm findet die erste Aussprache zu den Vorschlägen der Kommission und der Stellungnahme des EP statt. In dieser Runde diskutieren nationale Beamte die technischen Aspekte der Vorschläge. Jeder Mitgliedstaat entsendet dorthin eine Delegation. Die deutsche Delegation besteht aus Vertretern des Bundes bzw. der Länder. Außerdem ist die Ständige Vertretung der Bundesrepublik bei den Europäischen Gemeinschaften regelmäßig an den Sitzungen des Ausschusses beteiligt.

Wie die Verhandlungsposition der einzelnen Minister zustande kommt, ist in den Mitgliedstaaten recht unterschiedlich. In der Bundesrepublik sind damit eine Reihe von Organen und Institutionen befasst. Das Sekretariat des Ministerrats in Brüssel leitet den Vorschlag der Kommission im Fall der Bundesrepublik zunächst an das zuständige Bundesministerium, das seinerseits für die Weiterleitung an Bundesrat, Bundestag und Fachressorts sorgt. Die Kultusministerkonferenz befasst sich i. d. R. ebenfalls mit den Vorschlägen, genauso wie die Sozialpartner und z. T. betroffene Fachverbände. Die Verhandlungsposition der deutschen Delegation ist das Ergebnis eines umfassenden Abstimmungsprozesses zwischen diesen Organen und Institutionen.

Im Anschluss an die Beratungen des Ratsausschusses prüft der Ausschuss der Ständigen Vertreter (AStV) die Ergebnisse. Auf dieser schon politischen Ebene wird versucht, die noch offenen Interessendifferenzen zwischen den Mitgliedstaaten auszugleichen. Der AStV setzt schließlich die Themen auf die Tagesordnung des Ministerrats. Dieser trifft die endgültige Entscheidung.

Im Rechtssetzungsverfahren hat der Rat nun zwei Möglichkeiten: Ist er mit der vom Europäischen Parlament abgeänderten Fassung einverstanden, erlässt er den Rechtsakt in dieser Form. Will er selbst Änderungen am Text vornehmen, muss er auf der Basis der Stellungnahme des EP einen gemeinsamen Standpunkt formulieren und dem EP zuleiten. Diesen kann das EP einer Zweiten Lesung unterziehen. Im Falle des Scheiterns der Vermittlung zwischen Rat und EP gilt der vorgeschlagene Rechtsakt als abgelehnt. Das bedeutet, dass der Rat einen Kompromiss vorschlagen muss, wenn er die Annahme des Textes wünscht. Sowohl nach der Ersten wie nach der Zweiten Lesung hat die Kommission die Möglichkeit, ihren ursprünglichen Vorschlag zu revidieren. Generell übernimmt die Kommission mittlerweile gut die Hälfte der Änderungsanträge des EP. Im Laufe des Rechtssetzungsverfahrens müssen darüber hinaus der Wirtschafts- und Sozialausschuss sowie der Ausschuss der Regionen angehört werden.

Charakteristika dieses legislatorischen Instruments der EU sind zum einen die Verbindlichkeit der Rechtsakte für die Mitgliedstaaten, zum anderen die Langwierigkeit des gesetzgeberischen Verfahrens. Als Beispiel für die Verbindlichkeit mag die Richtlinie Nr. 77/486/EWG des Rats vom 25. Juli 1977 (Amtsblatt 1977) über die Förderung von Migrantenkindern im Bildungssystem gelten. Durch diese Richtlinie musste in allen Mitgliedstaaten für Migrantenkinder in der Schule zum einen ein (kostenloser) Sprachunterricht in der Amtssprache, zum anderen ein Unterricht in der Muttersprache der Kinder eingeführt werden. Die Langwierigkeit des Verfahrens illustriert der im März 2002 von der Kommission vorgelegte Richtlinienvorschlag über die „Anerkennung von Berufsqualifikationen“ (Eu-

ropäische Kommission 2002b): Erst zwei Jahre später war im Februar 2004 die Erste Lesung im Europäischen Parlament abgeschlossen.

2.2.2 Förderprogramme

Ein zentrales Instrument, das der EU zur Erfüllung ihres bildungspolitischen Auftrags zur Verfügung steht (Art. 149 und 150 EGV, s. Kap. 4), sind Förderprogramme im Bildungsbereich. Sie werden von der Kommission vorgeschlagen und vom Rat und seit dem Maastrichter Vertrag auch vom Europäischen Parlament verabschiedet. Den zeitlich befristeten Förderprogrammen liegt jeweils ein förmlicher legislativer Beschluss zugrunde. Dem Vorschlag der Kommission für ein bestimmtes Förderprogramm oder dessen Fortsetzung geht ein umfassender Konsultationsprozess auf EU-Ebene und in den Mitgliedstaaten voraus.

Inhaltlich zielen die EU-Bildungsprogramme ab auf die Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und Mobilität, den transnationalen Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die Entwicklung innovativer Modelle. Die Bildungshoheit der Mitgliedstaaten wird durch diese Förderprogramme nicht in Frage gestellt, sie sind ein subsidiäres Angebot. Die EU fungiert hier als Initiatorin, gibt den Rahmen vor und stellt die finanziellen Mittel bereit. Die Mitgliedstaaten erklären sich ihrerseits dazu bereit, die Förderprogramme durch die jeweilige nationale Bildungspolitik in ihren Ländern umzusetzen. Das bedeutet, dass die Mitgliedstaaten dafür sorgen müssen, allen interessierten Personen und Bildungseinrichtungen die Teilnahme an dem jeweiligen Programm zu ermöglichen, erforderlichenfalls Verwaltungsvorschriften zu ändern, Organisationsstrukturen für die Durchführung der Förderprogramme aufzubauen, zu unterhalten und die dafür anfallenden Verwaltungskosten zu tragen. Die Mitgliedstaaten haben bei der Umsetzung der Förderprogramme also eine gewisse Mitwirkungspflicht. Die Konkretisierung der Programme erfolgt im Rahmen von Projekten, die von Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Bildungsträgern usw. beantragt werden.

Grenzüberschreitende Mobilität und transnationale Zusammenarbeit stehen im Mittelpunkt der Programme. Die Idee ist, dass die EU-Programme für eine positive Anregung der Mitgliedstaaten untereinander sorgen, indem die Vorzüge der Systeme der Einzelstaaten als Beispiele guter Praxis von anderen europäischen Mitgliedstaaten aufgenommen werden und so zur Veränderung der Bildungssysteme beitragen. In der Tat haben die Regeln, anhand derer Projekte, Partnerschaften und Initiativen im Bildungsbereich gefördert werden, bereits in der Vergangenheit in manchen Bereichen eine Annäherung erzeugt – etwa bei der Frage der Qualität oder der Anerkennung von Abschlüssen. Vor allem die Grundregeln für die Zusammensetzung der Partnerschaften in Projekten haben zu einem bereits jetzt erkennbaren Netzwerk von Personen und Institutionen

insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, Weiterbildung und Hochschulbildung geführt, die das bildungspolitische Handeln der EU „von unten“ ergänzen.

2.2.3 Diskurs

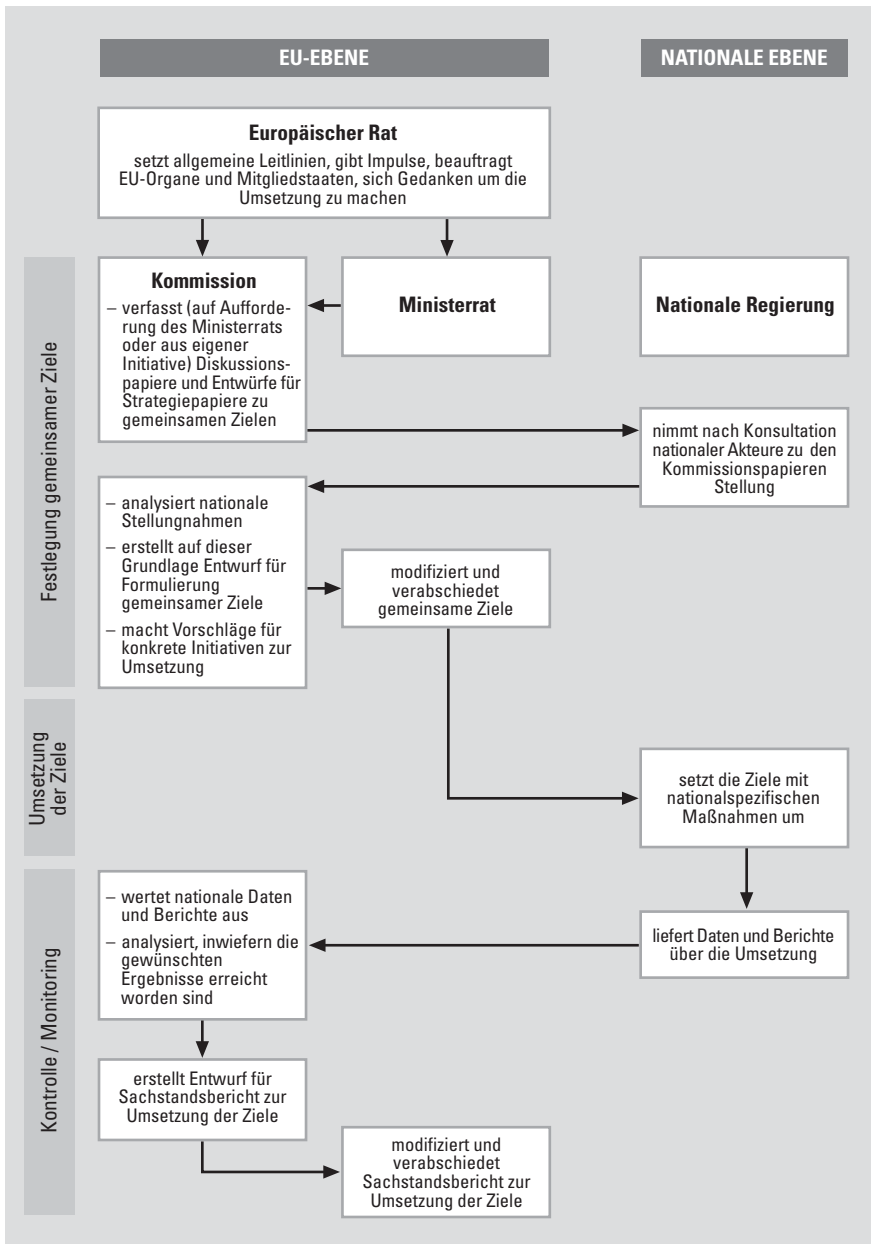
Ein weiteres Instrument der EU-Bildungspolitik ist der Diskurs. Sowohl Ministerrat als auch Kommission und Europäisches Parlament nutzen dieses Instrument. Der Ministerrat verfasst zu bildungspolitischen Themen z. B. „Resolutionen“ und „Entschlüsseungen“; auf Vorschlag der Kommission kann er für den Bereich der allgemeinen Bildung mit qualifizierter Mehrheit auch „Empfehlungen“ erlassen. Die Kommission schreibt „Mitteilungen“ und erarbeitet „Weißbücher“ und „Grünbücher“. Grünbücher beziehen sich auf bestimmte Politikbereiche, für die die Kommission eine breite Palette an Ideen präsentiert und zur öffentlichen Diskussion stellt. Weißbücher enthalten dagegen förmliche Vorschläge für bestimmte Politikbereiche. Sie folgen meist auf Grünbücher, um einen Konsultationsprozess auf europäischer Ebene einzuleiten mit dem Ziel, Anhaltspunkte zu bekommen, wo auf Seiten der Mitgliedstaaten ein gewisser Konsens zu erzielen ist oder aber Differenzen bestehen. Das Europäische Parlament arbeitet in seinem ständigen Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport (CULT) bildungspolitische Themen in Berichten auf, die häufig als Anstoß zur Diskussion und als Vorarbeit für Grün- oder Weißbücher dienen. Welche Form dieses Diskursinstrument auch annehmen mag, für die Mitgliedstaaten ist es rechtlich nicht verbindlich. Die Wirkkraft dieses schon alten Instruments ist daher bislang auch gering gewesen. Dennoch ist das Instrument nicht obsolet: Heute ist es eingebunden in ein komplexeres Instrument (das der offenen Koordinierung, s. u.), in dem es im Zusammenspiel mit anderen Verfahren eine größere Wirkung entfaltet.

2.2.4 Methode der offenen Koordinierung

Bei der „Methode der offenen Koordinierung“ handelt es sich um ein neues Kooperationsverfahren unter den EU-Mitgliedstaaten, das auf dem Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten am 23./24. März 2000 in Lissabon angenommen wurde. Das neue Instrument wird nunmehr auch im Bildungsbereich angewendet (vgl. Abb. 2).

Den Hintergrund stellt die im Maastrichter Vertrag festgeschriebene Abgrenzung der bildungspolitischen Zuständigkeiten zwischen Union und Mitgliedstaaten dar: Die Gestaltung des jeweiligen Bildungssystems ist allein den Mitgliedstaaten vorbehalten (Bildungshoheit), die EU darf hier nicht harmonisieren. Die Zuständigkeit der EU im Bildungsbereich ist darauf beschränkt, die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten untereinander zu fördern und die nationalen Maßnahmen

Abbildung 2: Funktionsweise der „Offenen Koordinierung“



Quelle: eigene Darstellung

men zu unterstützen und ggf. zu ergänzen. Unter Berücksichtigung dieser Kompetenzverteilung will die EU mit der Methode der offenen Koordinierung einen neuen Rahmen für die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten setzen.

Das Instrument sieht vor, dass die EU-Mitgliedstaaten

- gemeinsame Ziele und politische Leitlinien vereinbaren,
- sich ggf. auf qualitative und quantitative Indikatoren und Benchmarks verständigen, anhand derer der Grad der Zielerreichung messbar und vergleichbar wird,
- die vereinbarten Ziele und Leitlinien auf nationaler Ebene umsetzen, wobei die Wahl der Mittel in ihrem eigenen Ermessen liegt, sowie
- durch regelmäßige Berichterstattung zu einer kontinuierlichen Überprüfung der Fortschritte beitragen (Monitoring).

Der Leitgedanke ist: Ziele im bildungspolitischen Bereich dürfen von der EU nicht gesetzt werden, sie müssen als Summe der Auffassungen der Mitgliedstaaten gemeinsam ermittelt und vereinbart werden. Mit welchen Mitteln die Ziele umgesetzt werden, ist den Mitgliedstaaten überlassen; die Rolle der EU beschränkt sich auf die Initiierung, die Koordinierung der Zusammenarbeit unter den Mitgliedstaaten und die Überprüfung der Erreichung der Ziele.

Das Zusammenwirken von EU-Ebene und Mitgliedstaaten kann am besten an einem Beispiel illustriert werden:

- Die Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten definieren als Europäischer Rat eine allgemeine Leitlinie: Europa soll innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum werden, dabei spielen Bildung und lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle. Verbunden wird diese Leitlinie mit der Aufforderung an die EU-Organe und die Mitgliedstaaten, zu überlegen, wie diese umgesetzt werden kann (Europäischer Rat 2000).
- Als Denkanstoß verfasst die Kommission ein Memorandum über lebenslanges Lernen, in dem sie Vorschläge macht, was dabei gemeinsame Ziele sein könnten (Europäische Kommission 2000b). Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, hierzu umfassende nationale Konsultationen durchzuführen.
- Die Bildungs- und Erziehungsministerien der einzelnen Mitgliedstaaten führen zu den vorgeschlagenen Zielen auf nationaler Ebene eine umfassende Befragung durch und fassen die Ergebnisse in einer nationalen Stellungnahme zusammen (BMBF 2001).
- Auf der Grundlage einer Synthese der Berichte aller Mitgliedstaaten

über die Ergebnisse ihrer nationalen Konsultationen (CEDEFOP 2002) formuliert die Kommission die gemeinsamen Ziele zum europäischen Raum des lebenslangen Lernens in einer Mitteilung (Europäische Kommission 2001c).

- Die Mitgliedstaaten unternehmen die nach ihrer Einschätzung Erfolg versprechenden Maßnahmen, wobei sie frei in der Wahl ihrer Mittel sind.
- Der Ministerrat (Bildung) fordert die Mitgliedstaaten in einer Entschlieung (Amtsblatt 2002c) auf, über die eingeleiteten Maßnahmen zur Unterstützung des lebenslangen Lernens Bericht zu erstatten.
- Die Bildungs- und Erziehungsministerien verfassen nationale Berichte (für Deutschland: Europäische Kommission/BMBF 2003; erwähnt werden hier vor allem Bundesinitiativen, z. B. das Aktionsprogramm „Lernende Regionen“ oder das Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“).
- Die Kommission übernimmt die kontinuierliche Beobachtung und Analyse der Fortschritte anhand der zur Verfügung gestellten Daten und Berichte (Europäische Kommission 2003g und 2003h); ggf. misst sie auch, inwieweit (und mit Einschränkungen von wem) die gewünschten Ergebnisse erreicht worden sind.

Mit dem offenen Koordinierungsverfahren ist eine größere Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der Europäischen Union intendiert, die jedem einzelnen Mitgliedstaat einen eigenen Weg bei der schrittweisen Entwicklung zu den gemeinsamen Zielen ermöglichen soll. Mit anderen Worten: Im Bildungsbereich ist nicht beabsichtigt, über „harte“ legislatorische Instrumente wie Verordnungen und Richtlinien die unterschiedlichen Systeme einander anzugleichen, sondern mit „weicheren“ Methoden eine Annäherung zu erreichen.

Von EU-Seite wird die Methode als Mittel für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der EU präsentiert, bei dem es sich um einen völlig dezentralen und im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip angewandten Ansatz handele (Europäischer Rat 2000). Diese Aussagen sind bei den Mitgliedstaaten jedoch keineswegs unumstritten. Gerade von deutscher Seite wurde immer wieder die politische und rechtliche Legitimität eines solchen Verfahrens in Frage gestellt. Am deutlichsten wird die Kritik von den Ländern formuliert. So betont der Bundesrat in einem Beschluss von Mai 2001, „dass die Artikel 149 und 150 EG-Vertrag der Gemeinschaft keinerlei Lenkungs-, Überwachungs- und Bewertungskompetenzen im Bildungsbereich zugestehen, wie sie durch die Methode der offenen Koordinierung und das zentrale Setzen von Bezugsgrößen angestrebt werden“ (Bundesrat 2001).

2.2.5 Benchmarking

Beim bildungspolitischen Instrument des Benchmarking erhebt die EU zu wichtigen Fragen Daten bzw. lässt sie in den Mitgliedstaaten erheben (etwa zu Abschlüssen, Übergängen, Beteiligungen, Qualität, Professionalität). Diese Daten ermöglichen auf europäischer Ebene einen direkten Vergleich und lassen die einzelnen Länder in einer Rangfolge erscheinen, in der sie aus politisch nahe liegenden Gründen möglichst an der Spitze sein wollen. Ein Beispiel für einen solchen Benchmarkingprozess (außerhalb der EU-Zuständigkeit) ist die deutsche Diskussion zu den Ergebnissen der OECD-PISA-Studie; hier wurden nicht nur jahrelang Diskussionen geführt, sondern mittlerweile auch – mit Blick auf erfolgreichere Nachbarländer – bildungspolitische Konsequenzen gezogen. Auf EU-Ebene wurden Benchmarking-Verfahren im Bildungsbereich erst in jüngster Zeit – und nicht ohne Widerstand seitens einzelner Mitgliedstaaten – im Rahmen der offenen Koordinierungsmethode eingeführt. Perspektivisch wird Benchmarking vermutlich den Kern der offenen Koordinierung bilden.

Die Vorbereitung und Durchführung von Benchmarking im Bildungsbereich soll an dem wichtigsten aktuellen Beispiel auf EU-Ebene veranschaulicht werden.

1. Ausgangspunkt

- Die Mitgliedstaaten haben sich im Rahmen der offenen Koordinierung auf gemeinsame Ziele und auf ein konkretes Arbeitsprogramm bis zum Jahr 2010 für ihre Bildungssysteme geeinigt (Amtsblatt 2002b). Die Umsetzung des Arbeitsprogramms soll von Rat und Kommission gemeinsam verantwortlich gelenkt werden.

2. Einigung auf Benchmarks

- In einer Mitteilung gibt die Kommission für ausgewählte Bereiche des Arbeitsprogramms gemeinsame Bezugsgrößen (Benchmarks) mit konkreten Zielvorgaben vor. Sie ersucht in der Mitteilung den Rat, diese vorgeschlagenen Benchmarks anzunehmen (Europäische Kommission 2002d).
- Der Rat (Bildung) diskutiert und modifiziert den Vorschlag der Kommission und verabschiedet die endgültigen Benchmarks (Amtsblatt 2003). Insgesamt werden fünf Benchmarks vereinbart. So soll bis zum Jahr 2010 im EU-Durchschnitt z. B. der Anteil an 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in Lesekompetenz um mindestens 20 Prozent gesenkt werden und der Anteil der 25–64-Jährigen, die am lebenslangen Lernen teilnehmen, mindestens 12,5 Prozent betragen. Die Auswahl der Benchmarkbereiche erfolgt zum einen auf Grund ihrer zentralen Bedeutung für das gemeinsame Arbeitsprogramm, zum anderen auf Grund der Verfügbarkeit statistischen Datenmaterials. Ausdrücklich erfolgt keine Verpflichtung der Einzelstaaten auf bestimmte Ziel-

größen. Die Benchmarks machen lediglich Zielvorgaben hinsichtlich der zu erreichenden EU-Durchschnittswerte. Hinter dieser grundsätzlichen Entscheidung werden die Interessen der Mitgliedstaaten deutlich, die im Ministerrat zum Tragen kommen. Der Vorschlag der Kommission hatte ursprünglich für den Bereich lebenslanges Lernen noch die zusätzliche Vorgabe vorgesehen, in keinem EU-Land solle die Beteiligungsquote unter zehn Prozent liegen. Im Rat konnte sich dieser Vorschlag wegen des – gerade auch von deutscher Seite vorgebrachten – Widerstands gegen ein mögliches Länder-Ranking nicht durchsetzen.

3. Fortschrittskontrolle

- Die Kommission wertet die von den Mitgliedstaaten zur Verfügung gestellten oder von EUROSTAT erhobenen Daten und Materialien aus und erstellt einen bewertenden Bericht über den aktuellen Stand der Fortschritte hinsichtlich der Umsetzung des Arbeitsprogramms (Europäische Kommission 2003e).
- Der Rat (Bildung) diskutiert und modifiziert den Bericht der Kommission in seinem Sinne und verabschiedet die endgültige Fassung (Amtsblatt 2004). Die Interessen der im Rat vertretenen Mitgliedstaaten manifestieren sich dabei z. B. in gegenüber dem Kommissionsentwurf entschärften bewertenden Formulierungen. In einem statistischen Anhang enthält der Bericht Zahlen, die sich auf die fünf vereinbarten Benchmarks sowie zusätzlich auf den Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) beziehen. Diese Zahlen werden jeweils ausgewiesen: für jeden einzelnen EU-Mitgliedstaat, der Gesamt-EU-Durchschnitt, sowie zum Vergleich auch Zahlen für Japan und die USA. Zu beachten ist: Obwohl die vereinbarten Benchmarks lediglich Zielvorgaben hinsichtlich zu erreichender EU-Durchschnittswerte machen, werden durch diese Art der Berichterstattung doch wieder die einzelstaatlichen Leistungen zueinander in Beziehung gesetzt und ein Ranking der EU-Mitgliedstaaten impliziert. Auf diese Weise erzeugt das Instrument des Benchmarking unter den Mitgliedstaaten einen gewissen Wettbewerbsdruck, der mittelfristig zu einer größeren Konvergenz der nationalen Bildungssysteme führen soll.

2.2.6 Überlegungen zur Wirksamkeit der Instrumente

„Harte“ legislatorische Instrumente (wie europäische Verordnungen und Richtlinien), die in der Regel die größte Wirkung in den Mitgliedstaaten entfalten, stehen der EU im Bildungsbereich aufgrund des strikten Harmonisierungsverbots nicht zur Verfügung. Neben dem klassischen Instrument der eigenen Förderprogramme, auf das die EU zur Erfüllung ihres in den Art. 149 und 150 (EVG) festgeschriebenen bildungspolitischen Auftrags zurückgreift, war die Gemeinschaft

bisher weitgehend auf das „weiche“ Instrument des Diskurses angewiesen. Es konkretisierte sich in bildungspolitischen Verlautbarungen aller Art, blieb wegen der rechtlichen Unverbindlichkeit in den Mitgliedstaaten jedoch meist folgenlos. Das Instrument der offenen Koordinierung hat der europäischen Bildungspolitik dagegen eine neue Qualität verliehen. Die Umsetzung der offenen Koordinierung durch die Kommission erfolgt zwar im wesentlichen auch mit diskursiven Mitteln (z. B. durch Vorlage bildungspolitischer Grundsatzpapiere, zu denen europaweit Konsultationen durchgeführt und ausgewertet werden). Auch stellen die im Rahmen der offenen Koordinierung gemeinsam vereinbarten Ziele und Indikatoren eine reine Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten ohne rechtliche Bindung dar. Dennoch ist das Wirkungspotential dieses „weichen“ Steuerungsinstrument nicht zu unterschätzen. Denn die im Rahmen der offenen Koordinierung durchgeführten kontinuierlichen Evaluierungs- und Vergleichsmaßnahmen erzeugen einen mehr als nur sanften Wettbewerbsdruck auf die einzelnen Mitgliedstaaten. Dies um so mehr, wenn sie die Form des aus betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen auf den Bildungsbereich übertragenen Benchmarking-Verfahrens annehmen. Auf diese Weise dürfte das offene Koordinierungsverfahren auch einen stärker strukturbildenden Effekt haben als das klassische Instrument der Förderprogramme. Zugleich bietet der kontinuierlich vorgenommene Vergleich der Mitgliedstaaten untereinander auch die Chance, auf nationaler Ebene bislang als selbstverständlich Hingenommenes zu hinterfragen und sich zu neuen Lösungen anregen zu lassen.

3. Historische Entwicklung

Die Europäische Union entstand als Wirtschaftsgemeinschaft der sechs europäischen Staaten Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und Niederlande. Diese schlossen 1957 in Rom einen Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG). In diesem Vertrag wurden alle diejenigen Dinge geregelt, die Gegenstand eines Binnenmarktes sein sollten. Dazu gehören nicht nur Fragen der Warenproduktion und -distribution, sondern auch solche des Kapital- und für den Bildungskontext besonders wichtigen Arbeitsmarktes. In diesem Kontext wurden von Anfang an auch Bildungsfragen diskutiert, zunächst jedoch beschränkte sich der Blickwinkel auf die Berufsbildung.

3.1 Europäische Bildungspolitik als Berufsbildungspolitik

Im Zeitraum von 1957 bis in die frühen 1980er Jahre zielte europäische Bildungspolitik allein auf den Bereich der Berufsbildung. Ausgangspunkt war Art. 128 (EWGV) der Römischen Verträge, in dem der Rat „in Bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf(stellt), die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann.“ Mit dem Begriff der „harmonischen Entwicklung“ enthielt der Art. 128 eine Lesart, nach der eine Angleichung der Berufs(aus)bildungssysteme der einzelnen Mitgliedstaaten angestrebt wird. Entsprechend lesen sich auch die vereinbarten allgemeinen Grundsätze, die der Rat auf der Grundlage der Römischen Verträge am 2. April 1963 für eine gemeinsame Politik der Berufsausbildung festlegte (Amtsblatt 1963). Darunter ist „ein gemeinsames zusammenhängendes und schrittweises Vorgehen zu verstehen, das bedingt, dass jeder Mitgliedstaat Programme aufstellt und Vorhaben verwirklicht, die mit diesen allgemeinen Grundsätzen und sich daraus ergebenden Durchführungsmaßnahmen in Einklang stehen“. Konkret geht es etwa um:

- „die Schaffung der Voraussetzungen, die jedem eine angemessene Berufsausbildung gewährleisten“,
- „die Herstellung engster Beziehungen zwischen der Berufsausbildung und den Wirtschaftsbereichen“,
- einzelstaatliche und gemeinschaftliche Voraberechnungen des quantitativen und qualitativen Bedarfs an Arbeitskräften sowie ständige Berufsberatung und Berufsaufklärung,
- die Sammlung, Verbreitung und den Austausch aller zweckdienlichen Informationen und Unterlagen für eine Transparenz zwischen den Mitgliedstaaten,
- eine „Angleichung in der Heranbildung zu Ausbildern“,

- „die schrittweise Angleichung der Ausbildungsniveaus“ sowie eine „Angleichung der objektiven Bedingungen für das Bestehen der Abschlussprüfungen“,
- die Möglichkeit einer gemeinsamen Finanzierung der „Maßnahmen zur Verwirklichung der Ziele der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“.

Mit diesen Grundsätzen war der Politikrahmen dafür geschaffen, dass die administrative Seite der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, die Europäische Kommission, auf der Basis entsprechender Beschlüsse des Ministerrates handeln konnte. Natürlich war das Politikfeld „Berufsbildung“ weniger zentral in der Errichtung des gemeinsamen Binnenmarktes als etwa die Wettbewerbs-, Verkehrs- und Landwirtschaftspolitik. In diesen Politikbereichen wurden auf europäischer Ebene bereits früh weitgehende Entscheidungsbefugnisse festgelegt, die auch bindende Wirkungen für die Mitgliedstaaten hatten (und haben).

Im Bereich der Bildungspolitik ging es insbesondere darum, die Qualifikationen den Bedarfen der Wirtschaft anzupassen und sie auf ein vergleichbares Niveau zu bringen. Das vergleichbare Niveau ist vor allem dann wichtig, wenn der Binnenmarkt auch den Arbeitsmarkt einschließt, die Arbeitskräfte also ohne Grenzen mobil sein können; dies wird gewöhnlich mit den Begriffen „Freizügigkeit“ und „Niederlassungsfreiheit“ gekennzeichnet.

Obwohl die gemeinsamen Grundsätze keine Berufsbildungspolitik formulieren, die einen Nachvollzug der Mitgliedstaaten an die auf europäischer Ebene beschlossenen Strukturen erfordert, waren doch Ansätze einer „Harmonisierung“, einer Angleichung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten in den Grundsätzen angelegt. Die Tatsache, dass weder die Römischen Verträge noch die Grundsätze eine Definition des Begriffs der Berufsbildung boten, unterstützte letztlich die Möglichkeit einer solchen Angleichungspolitik.

Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft begann jedoch gar nicht so sehr auf der Grundlage des Art. 128 und der in seiner Folge beschlossenen „Grundsätze“ des Jahres 1963, sondern im Kontext konkreter, binnenmarktrelevanter Einzelfragen wie etwas der Sozialpolitik, der Arbeitnehmerfreizügigkeit (Art. 48 ff. EWGV) und der Anerkennung von berufsqualifizierenden Abschlüssen (Art. 57 in Verbindung mit Art. 49 und 66 EWGV). In all diesen Fällen wurden in Teilbereichen bildungsrelevante Beschlüsse gefasst.

Die eigentliche „Berufsbildungspolitik“ der Europäischen Gemeinschaft kam in den 1960er Jahren trotz der Grundsätze des Jahres 1963 und der Einsetzung

eines beratenden Ausschusses für die Berufsausbildung Ende 1963 nur schleppend voran. Immerhin wurde ein Berichtsverfahren zum Informations- und Erfahrungsaustausch der Berufsberatung auf den Weg gebracht, wurden Anstrengungen gemacht, die Ausbildungsniveaus anzugleichen, um die Freizügigkeit der Arbeitnehmer zu fördern, und schließlich 1970 eine Empfehlung über die Anwendung eines europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen verabschiedet – ein Präzedenzfall für eine europäische Bildungspolitik (Amtsblatt 1970).

1971 kam die Europäische Kommission jedoch in den „allgemeinen Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsbildung“ zu dem Schluss, dass die bislang vorliegenden Ergebnisse nicht ausreichend seien (Amtsblatt 1971). Als Gründe angeführt wurden mangelnde Erfahrungen bei der Umsetzung abstrakter Grundsätze in konkrete Projekte, insbesondere mit Blick auf die notwendige Unterscheidung zwischen kurzfristigen Aktionen und längerfristigen Programmen sowie der Angemessenheit verfügbarer Mittel.

Diese „Leitlinien“ der Europäischen Kommission läuteten eine neue Phase der gemeinsamen Berufsbildungspolitik ein – von allgemeiner Bildung war damals noch nicht explizit, sondern nur in Bezug auf Fremdsprachen und eine europäische Kultur die Rede. Der zentrale Akteur für die Berufspolitik der 1970er und frühen 1980er Jahre wurde das Gremium der „gemischten Formel“, eine andere Bezeichnung für „den Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen“. Die Bildungs- und Erziehungsminister handeln dabei zugleich als Gemeinschaftsorgan („Rat“) und völkerrechtlich als Vertreter ihrer nationalen Regierung („die im Rat vereinigten Minister“). Diese spezifische Organisationsform wurde gewählt, weil die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft im Bildungsbereich nach wie vor kaum existierten. Initiativen, die über diese Kompetenzen hinausgingen, konnten deshalb nur auf der Grundlage zwischenstaatlicher Beschlüsse ergriffen werden. Die „gemischte Formel“ basierte auf der gemeinsamen Ansicht, dass in der Europäischen Gemeinschaft eine verstärkte politische Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten nötig und eine solche durch Fortschritte auf weiteren Gebieten zu erzielen sei. Die Anwendung der gemischten Formel im Bildungsbereich (letztlich seit 1976) stellt den Versuch dar, diesem Anspruch zu genügen und gleichzeitig der Verantwortung der Mitgliedstaaten für ihre Politik Rechnung zu tragen. Verfahrensmäßig erfordert die Anwendung der gemischten Formel Einstimmigkeit, da über die der Gemeinschaft nicht übertragenen Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten nicht gegen deren Willen abgestimmt werden kann – oder zumindest nicht mit verbindlicher Wirkung entschieden werden kann.

Mit den Beschlüssen des „Rats und der in ihm vereinigten Minister für das Bildungswesen“ wurde in den Jahren bis Mitte der 1980er Jahre ein europäischer Politikrahmen für die Berufsbildung abgesteckt, sie ergaben sich aus den drängenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten der damaligen Zeit (u. a. im Zusammenhang mit der wachsenden strukturellen Arbeitslosigkeit) und der Rolle von Berufsbildung in diesem Kontext. Die Beschlüsse fungierten auch ohne rechtsverbindliche Wirkung als Bezugspunkte für die Politikgestaltung in den einzelnen Mitgliedstaaten. Die Beschlüsse in dieser Zeit griffen auf die Grundsätze des Jahres 1963 zurück und entwickelten die europäische Berufsbildung zu einem Instrument der Arbeitsmarktpolitik und der Förderung sozialer Ziele.

Ein erster Schritt in diesem Kontext war der Beschluss, auf dessen Grundlage 1975 das gemeinsame europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP (damals mit Sitz in Berlin, heute Thessaloniki) gegründet wurde. Dieses Zentrum sollte Informationen zur Berufsbildung erstellen, Forschungsvorhaben fördern, Aspekte der Angleichung von Ausbildungsstandards erarbeiten und generell die europäische Berufsbildungspolitik technisch und fachlich unterstützen.

Auch ging es um bestimmte Zielgruppen

- Die erste Gruppe, für die besondere Förderangebote bereitgestellt wurden, waren behinderte Menschen. Am 27. Juni 1974 beschloss der Rat das erste gemeinschaftliche Aktionsprogramm zur beruflichen Rehabilitation von Behinderten (Amtsblatt 1974).
- Die zweite Gruppe, auf welche sich der Rat konzentrierte, waren die Jugendlichen; eine Entschließung aus dem Jahr 1976 widmete sich der Erleichterung des Übergangs von der Schule in das Berufsleben (Amtsblatt 1976b), eine weitere aus dem Jahr 1979 der alternierenden Ausbildung von Jugendlichen (Amtsblatt 1980).
- Einen dritten Aspekt betrafen die Entschließungen zur Förderung der Chancengleichheit (heute unter dem Begriff *Gender Mainstreaming* gefasst); diese Richtlinie über die Gleichbehandlung von Männern und Frauen verpflichtete die Mitgliedstaaten, jedem Individuum ohne Ansehen des Geschlechts den Zugang zu Berufsberatung und Berufsbildung zu sichern (Amtsblatt 1976a). Damit definierte der Rat auch die Berufsbildung als wesentliches Instrument für die Schaffung einer gerechteren Gesellschaft.
- Der vierte Aspekt, die Beschäftigung mit Arbeitslosigkeit und Arbeitslosen, nahm seit Anfang der 1980er Jahre in den Entschließungen immer größeren Raum ein. Insbesondere die Langzeitarbeitslosigkeit wurde als Problem gesehen, bei dem mit Hilfe der Berufsbildung zumindest

begrenzt Abhilfe geschaffen werden kann. Ganz generell ging es dabei um die Frage des Verhältnisses von Arbeitskräftebedarf und Arbeitskräfteangebot und die Unterstützung und Entwicklung kleinerer und mittlerer Unternehmen im Bereich der Berufsbildung.

- Einen weiteren wichtigen Aspekt bei den Beschlüssen des Rates spielten die neuen Technologien, die spätestens seit Anfang der 1980er Jahre in allen gesellschaftlichen Bereichen ihren Siegeszug antraten. In einer EntschlieÙung aus dem Jahr 1983 betonte der Rat die Rolle der Berufsbildung bei der Anpassung an den Wandel infolge der neuen Technologien (Amtsblatt 1983b).

3.2 Gründungsphase der EU-Förderprogramme im Bildungsbereich

Die vielfältigen Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft auch im Bereich der Berufsbildung veranlassten den Rat 1983, gewissermaßen Leitlinien für die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft in den 1980er Jahren aufzustellen (Amtsblatt 1983a). Praktisch verdichten und aktualisieren diese Leitlinien die Grundsätze, die zwanzig Jahre zuvor formuliert worden waren. Wesentlicher Inhalt der EntschlieÙung ist,

- Berufsbildung als Instrument einer aktiven Beschäftigungspolitik zur Förderung der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung sowie der Anpassung an die neuen Arbeitsmarktstrukturen zu definieren,
- Berufsbildung als Mittel zu nutzen, um Jugendlichen eine wirkliche Vorbereitung auf das Erwerbsleben und ihre Verantwortung als Erwachsene zu sichern sowie
- Berufsbildung als Instrument zur Förderung der Chancengleichheit aller Arbeitnehmer beim Zugang zum Arbeitsmarkt einzusetzen.

Der Berufsbildung kam nun – gemessen an der Situation zwanzig Jahre zuvor – eine strategische Bedeutung für die Realisierung sowohl wirtschaftlicher als auch sozialer Ziele zu.

Gemeinsam damit wurde jedoch auch eine Veränderung in der Willensbildung und bei den Rechtsgrundlagen vorgenommen. Während zuvor bei Konstruktion und Durchführung der gemeinsamen Berufsbildungspolitik eine Selbstverpflichtung auf höchster politischer Ebene und Vereinbarungen nicht rechtsverbindlicher Art als Grundlage dienten, legte ein neues Abkommen zwischen den Organen der Europäischen Gemeinschaft fest, dass eine *Finanzierung* durch die Gemeinschaft künftig nur dann möglich sei, wenn ein verbindlicher Rechtsakt auf der Grundlage des Vertrags diese vorsah. Diese Regelung sollte sich als Fort-

schritt, aber auch als Problem der Entwicklung der europäischen Berufsbildung entwickeln. Ihre Einführung brachte eine neue Form von Verbindlichkeit, welche die Mitgliedstaaten in besonderer Weise auf den Plan rief. Unter ihnen vor allem auch die Bundesrepublik Deutschland, in der die Länder durch die alleinige Vertretung des Bundes in diesen Fragen bei der Europäischen Gemeinschaft ihre eigene Bildungs- und Kulturhoheit tangiert sahen.

Mit einem Schlag stiegen formale Beschlussakte in ihrer Quantität an. So wurden etwa bis Mitte der 1980er Jahre acht „Schlussfolgerungen“ verabschiedet, danach sechszwanzig. Entschlüsse gab es bis Mitte der 1980er Jahre in vierzehn Jahren nur neunzehn, danach (bis Maastricht) in nur sechs Jahren fünf- unddreißig. Auch die Zahl der „Beschlüsse“ stieg an, bis 1985 waren es vierzehn, danach – bis Maastricht – zwanzig. Sie alle befassten sich hauptsächlich mit Aktionsprogrammen der Europäischen Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsbildung und politischen Rahmenkonzepten, die diese einbetteten. In den Aktionsprogrammen stand jeweils ein bestimmter Aspekt der gemeinsamen Politik der Berufsausbildung: etwa die Anpassung an den technologischen Wandel (Comett I und II, 1986 und 1989 sowie Eurotecnet 1990), die Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener (Petra I und II, 1987 und 1991), die Verbesserung der Weiterbildung (Force, 1990), die Förderung der Zusammenarbeit im Hochschulbereich (Erasmus, 1987), die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen (Lingua, 1990) und die Unterstützung behinderter Menschen (Helios I und II, 1988 und 1993).

Die Aktionsprogramme definierten klare Formen der Zusammenarbeit innerhalb der Projekte, einen gemeinsamen Zielrahmen, Netzwerke, Austauschprogramme und Forschungsvorhaben. Die Ziele der Programme waren in der Regel breit politisch gestützt, ihre Realisierung durch die neue Form der Beschlussfassung abgesichert. Dennoch entstanden größere Konflikte; sie drehten sich weniger um die einzelnen Inhalte als vielmehr grundsätzlich um die Frage, wie Berufsbildung zu definieren sei, und – damit zusammenhängend – welches die Zuständigkeiten der Europäischen Gemeinschaft im Hinblick auf die Politikgestaltung auf nationaler Ebene in diesem Bereich sein kann und soll. Die Zahl der „Kompetenzrügen“ im Bildungs- und Kulturbereich nahm seit 1985 sprunghaft zu: Waren es zuvor neun in zweiundzwanzig Jahren, so betrug ihre Zahl in den folgenden sieben Jahren insgesamt achtundvierzig. Allein ein Viertel von ihnen wurde durch die deutsche Delegation veranlasst.

Die zweite Hälfte der 1980er Jahre ist damit gekennzeichnet durch eine gewisse Ambivalenz: Zum einen war es dem Rat und der Europäischen Kommission insbesondere durch die Urteile des Europäischen Gerichtshofs leichter geworden,

Aktivitäten im Bildungsbereich zu realisieren. Die Definition des Europäischen Gerichtshofes, wonach alle Bildungsmaßnahmen, die berufsrelevant sind, auch in die Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaft fallen, erweiterte deren Aktionsradius. Auf der Basis dieser Gerichtsurteile und der gemeinsamen Verabredungen über verbindliche Programmbeschlüsse ermöglichte es der Art. 128 (EWGV) der Römischen Verträge, weitergehend aktiv zu sein. Die Programme dieser Jahre sind Ausdruck dieses verstärkten europäischen Engagements im Bereich der (Berufs-)Bildung, sie legten den Grundstein für die weit reichenden bildungspolitischen Aktivitäten der 1990er Jahre. Memoranden zu einzelnen Bildungsbereichen (Hochschulbildung, offener Fernunterricht und „Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die neunziger Jahre“), verabschiedet in den Jahren 1991 und 1992, kennzeichnen, wie weit mittlerweile die gemeinsame Bildungspolitik vorangeschritten war, auch wenn Bildung nach wie vor kein definiertes gemeinsames Politikfeld war.

Auf der anderen Seite zeigte die Zunahme der Kompetenzrügen, dass – unbeschadet der politischen Übereinstimmung in einzelnen Bereichen – die Frage der Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaft im Bildungsbereich dringend geregelt werden musste. Die fehlende Definition von Bildung in den Römischen Verträgen und die weite Auslegung des Berufsausbildungsbegriffs in den Urteilen des Europäischen Gerichtshofs ergaben – verbunden mit der Zunahme gemeinschaftlicher bildungspolitischer Aktivitäten – bei vielen Mitgliedstaaten die Sorge, die Europäische Gemeinschaft ziehe auch den Bildungsbereich als gemeinschaftlich zu verantwortenden an sich.

Entsprechend wurde im Vorfeld der Maastrichter Verträge, mit denen 1992 die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft eigentlich erst zur Europäischen „Union“ wurde, über die künftige Verteilung von Zuständigkeiten im Bildungsbereich in der Europäischen Union gestritten. Dies jedoch, ohne dass die vielfältigen Aktivitäten in Programmen und politischen Erklärungen eingeschränkt worden wären.

3.3 Maastricht: Bildung wird offiziell Politikfeld

Mit Blick auf die dreißigjährige reale Geschichte einer europäischen Bildungspolitik markieren die Maastrichter Verträge, die am 1.11.1993 in Kraft traten, einen bemerkenswerten Fortschritt. Erstmals seit den Römischen Verträgen wurde die Bildungspolitik explizit in den Aufgabenkatalog der Europäischen Gemeinschaft aufgenommen (Art. 3 Punkt q EGV). Darin heißt es, dass die Gemeinschaft einen Beitrag zu einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung zu leisten habe. Bildung wird damit gewissermaßen „offizi-

ell“ Teil der Politik in der Europäischen Union. Die entscheidende bildungspolitische Neuerung besteht in zwei Artikeln, die die gemeinschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten für den Bereich der allgemeinen Bildung (Art. 126 EGV) und der beruflichen Bildung (Art. 127 EGV) regeln.

Bemerkenswert ist dabei, dass dies nicht nur die bislang bereits im Zusammenhang mit dem Arbeits- und Binnenmarkt genannte berufliche Bildung betrifft, sondern auch die allgemeine Bildung. Die Artikel bauen auf dem erreichten „Besitzstand“ (*acquis communautaire*) auf und erheben den Bereich der Bildung in den Rang eines Politikfelds. Gleichzeitig jedoch, und dies reflektiert die Auseinandersetzung über die Berufsbildungspolitik der vorangegangenen dreißig Jahre, stecken die Artikel auch die Zuständigkeiten der Europäischen Gemeinschaft auf dem Feld von Bildung (und Kultur) enger ab.

So hat insbesondere das „Subsidiaritätsprinzip“, das in Art. 3b (EGV) der Maastrichter Verträge über den bisherigen Bereich in der Umweltpolitik hinaus als allgemeiner Grundsatz verankert wurde, für die Bildungspolitik eine besondere Qualität erhalten. Es wird festgelegt, dass die Europäische Gemeinschaft nur einen Beitrag zur Bildungspolitik der Mitgliedstaaten leistet, indem sie deren Zusammenarbeit fördert und ggf. deren Maßnahmen unterstützt und ergänzt (sofern diese damit einverstanden sind), andererseits aber Eingriffe in die nationale Bildungspolitik von vornherein ausgeschlossen sind: Die Gestaltung des Bildungssystems und insbesondere der Lehrinhalte liegen ausdrücklich in der Verantwortung der Mitgliedstaaten. Der in den dreißig Jahren zuvor verschiedentlich angestrebte Ansatz der „Harmonisierung“ entsprechender Systeme und Regelungen zwischen den Mitgliedstaaten ist damit von vornherein definitiv ausgeschlossen.

Im Art. 126 (EGV) wird der Anspruch formuliert: „Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“ Als Ziele werden genannt: eine europäische Dimension im Bildungswesen (insbesondere durch das Erlernen von Sprachen), die Förderung der Mobilität (auch durch die akademische Anerkennung der Diplome und Studienzeiten), ein Informations- und Erfahrungsaustausch über gemeinsame Probleme in den Bildungssystemen, der Ausbau des Jugendaustauschs und des Austauschs sozialpädagogischer Betreuer, die Fernlehre und die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen generell. Zur Ausfüllung des Art. 126 des Maastrichter Vertrags hat die Europäische Kommission im September 1993 ein Grünbuch über die europäische Di-

mension im Bildungswesen angenommen (Europäische Kommission 1993a); in ihm wird insbesondere auf Ziele wie Chancengleichheit, Verantwortungsbewusstsein, Entwicklung der Persönlichkeit, Vorbereitung auf das Erwerbsleben verwiesen, aber auch die Rolle von Werten wie Demokratie, Solidarität und gegenseitige Achtung im Sinne von European Citizenship betont. Angeknüpft wurde auch an die bereits vor Maastricht erfolgten Memoranden. In diesem Grünbuch wird die Erwachsenenbildung jedoch noch nicht in den Blick genommen.

Im Art. 127 (EGV) sind die Kompetenzen der Gemeinschaft, verglichen mit dem Art. 126, umfassender formuliert. Wörtlich heißt es in Art. 127, Absatz 1: „Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung durch, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt“. Es fehlt das Merkmal „erforderlichenfalls“, und es heißt, die Gemeinschaft „führt eine Politik“, was eine im Gegensatz zum Bereich der allgemeinen Bildung relativ weite Kompetenzzuweisung darstellt. Eine „Politik der beruflichen Bildung“ durchzuführen, wird aber deutlich dadurch eingegrenzt, dass sich wie bei der allgemeinen Bildung zum einen das Handeln der Gemeinschaft auf die Unterstützung und Ergänzung von Maßnahmen der Mitgliedstaaten beschränkt, zum anderen die Mitgliedstaaten auch weiterhin für die Lehrinhalte und die Gestaltung der beruflichen Bildung verantwortlich bleiben. Als Ziele der Gemeinschaft werden in Art. 127 (EGV) anvisiert die Anpassung an den ökonomischen und sozialen Wandlungsprozess durch berufliche Bildung und Umschulung sowie die Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung bzw. Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Darüber hinaus geht es um die Förderung der Mobilität der Auszubildenden und der Ausbilder sowie um eine enge Verbindung zwischen schulischer und betrieblicher Berufsbildung. Wie im Art. 126 bezieht sich auch der Art. 127 auf die Ziele eines allgemeinen Informations- und Erfahrungsaustauschs, einer erhöhten Transparenz und allgemeinen Kooperation.

Die beiden Artikel des Maastrichter Vertrages begründeten im Folgenden die bildungspolitischen Aktivitäten der Europäischen Union, seit 1997 zusätzlich unterstützt durch die vertragliche Regelung von Amsterdam, in der in Ergänzung zu den Artikeln 126 und 127 Bildung insofern als eigenes Politikziel der Europäischen Gemeinschaft gestärkt wird, als in der Präambel folgender Passus steht: „Entschlossen, durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“. Man kann in der Tat sagen, dass Bildung in der Politik der Europäischen Gemeinschaft seit den Maastrichter Verträgen einen immer weiter wachsenden Stellenwert erhalten hat.

Nach Maastricht konzentrierte sich die europäische Politik in Bildungsfragen im Wesentlichen auf zwei Ebenen: eine Ebene, in der die Bildungspolitik der Europäischen Union mit diskursiven Mitteln „gerahmt“ und weiterentwickelt wird (diskursive Ebene), und eine Ebene, in der mit Hilfe neuer europäischer Förderprogramme gezielt übergreifende Projekte und Aktivitäten zu Bildungsfragen in Europa realisiert werden (förderpolitische Ebene).

Auf der diskursiven Ebene sind neben dem o. g. Grünbuch in den ersten Jahren nach Maastricht insbesondere folgende Dokumente und Aktivitäten von Bedeutung:

- das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ im Jahr 1993 (Europäische Kommission 1993b),
- das Weißbuch „Lehren und Lernen“: Auf dem Weg zu der kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 (Europäische Kommission 1995),
- Schlussfolgerung des Rates zu einer Strategie für das lebensbegleitende Lernen von 1996.

Darüber hinaus und in Verbindung damit wurde im Jahr 1996 das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen und wurden – nahezu ohne Unterbrechung – von Seiten der Mitgliedstaaten, welche die Ratspräsidentschaft hatten, halbjährlich europäische Veranstaltungen zur Weiterbildung und zu lebenslangem Lernen durchgeführt (die erste von ihnen unter griechischer Ratspräsidentschaft im Juni 1994 in Athen).

Die Dokumente und Aktivitäten der Europäischen Union lassen – bei aller Unterschiedlichkeit in Zielen, Reichweiten und Formulierungen – einen Bezug zueinander und einen Aufbau der Argumentation erkennen, der gegen Ende der 1990er Jahre schlüssig zur Implementation des Konzepts des lebenslangen Lernens führte. Bereits das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (Europäische Kommission 1993b) legte die wesentlichen inhaltlichen Linien dieser Politik fest, und zwar aus der Analyse der zu lösenden Probleme heraus. Als Probleme wurden definiert

- ein Mangel an wissenschaftlich-technischen Qualifikationen,
- eine zu große Zahl junger Menschen ohne Grundbildung,
- ein unzureichender Ausbau der Weiterbildung und des Zugangs zur Weiterbildung,
- die fehlende Existenz eines echten europäischen Qualifikationsmarktes sowie
- mangelnde Angebote im Bereich des offenen Unterrichts und der Fernlehre.

Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (Europäische Kommission 1995) knüpfte daran an und empfahl insbesondere, die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) zum Schwerpunkt der Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu machen. In diesem Kontext wurden flexiblere Ansätze befürwortet, Kenntnisse und Kompetenzen anzuerkennen, Schlüsselkompetenzen zu erwerben und die Mobilität im Bereich der Ausbildung zu erhöhen.

Die Diskussion im Zuge des Europäischen Jahres für das lebenslange Lernen 1996 wurde vom Ministerrat mit Ablauf des Jahres zu „Schlussfolgerungen“ zusammengefasst. Sie bezogen sich zudem auf die beiden vorliegenden Weißbücher und die dort enthaltenen Mängelanalysen und inhaltlichen Zielsetzungen. In den „Schlussfolgerungen“ verständigt sich der Ministerrat auf Entwicklungsfelder in der europäischen Bildungspolitik, die zugleich – wie der Titel des Dokuments auch heißt – strategische Positionen für ein lebenslanges Lernen definieren. Diese Entwicklungsfelder sind:

- Herausforderungen an das Schulwesen,
- wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Relevanz von Bildung,
- allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung,
- Übergänge und Verbindungen zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung,
- Zugang zur Bildung, Bescheinigung und Anrechnung von Kompetenzen sowie
- Lehrer, Ausbilder und Lehrkräfte in der Weiterbildung.

Auf der förderpolitischen Ebene baute die Europäische Union ihre Aktivitäten weiter aus. Entsprechend der beiden Art. 126 und 127 (EGV) in den Maastrichter Verträgen wurden die laufenden, seit Mitte der 1980er Jahre begonnenen Bildungsprogramme 1994/1995 in zwei große Programme überführt, die teilweise den Charakter von „Sammelbecken“ für die laufenden Programme hatten: Das Programm „Leonardo“ und das Programm „Sokrates“. Bildungsrelevante Förderungen und Projekte neben diesen beiden Programmen gab es in nennenswertem Umfang seitdem nur noch im Europäischen Sozialfonds (ESF), indem bezogen auf regionale Strukturen und deren Wirtschaftsförderung auch entsprechende Bildungsprojekte berücksichtigt werden können.

Das Leonardo-Programm sollte auf den Stärken der vorangegangenen Aktionsprogramme aufbauen, dabei aber auch einen stärkeren Akzent auf das lebenslange Lernen legen. In der ersten Phase war das Leonardo-Programm sehr breit angelegt und wurde als ineffizient und diffus empfunden. Es wies in der ersten Phase von 1994 bis 1999 neunzehn Ziele auf, war in vier Teilbereiche untergliedert und sah zweiundzwanzig Maßnahmen vor. Diese große Komplexität ent-

stand durch die Versuche, die Interessen der einzelnen Mitgliedstaaten möglichst weitgehend zu berücksichtigen, minderte aber die Effektivität des Leonardo-Programms. Hinzu kam eine auch administrativ höchst komplexe Struktur mit Nationalen Agenturen unterschiedlichster Art und dezentralen und zentralen Entscheidungskompetenzen, so dass nach Ablauf einer ersten Phase das Leonardo-Programm vielfältige Kritik einstecken musste.

Dennoch setzte das Leonardo-Programm wichtige Akzente; so wurde die Trennung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung in vielen Projekten zwar noch behalten, aber doch bereits ansatzweise in Richtung auf eine lebenslange Bildungsstrategie transzendiert. Innovative Methoden der Lehrplanung und der Kombination von betrieblicher Ausbildung und außerbetrieblichen allgemeinen Bildungsinhalten waren Gegenstand der ersten Phase des Leonardo-Programms. 1999 folgte auf das Leonardo-Programm der ersten Welle ein „Leonardo II-Programm“ (2000–2006), das übersichtlicher ist als sein Vorgänger und zudem besser ausgestattet. Neben drei Programmzielen sieht es fünf Maßnahmen vor, die im Rahmen von Projekten kombiniert werden können.

Etwas geringer ausgestattet und nicht weniger unübersichtlich als das Leonardo-Programm startete 1994/1995 das Sokrates-Programm, in dem die eher allgemein bildenden Vorläufer versammelt wurden wie Erasmus, Lingua und Jugend für Europa. Das Sokrates-Programm hatte im Wesentlichen das Ziel, die Idee der European Citizenship zu unterstützen und die allgemeine Bildung mit dem Ziel der Mobilität und der Grundbildung zu erhöhen. In den ersten Jahren gelang es in diesem Programm, zuvor völlig unverbunden nebeneinander existierende Institutionen, Personen und Strukturen der allgemeinen Bildung auf europäischer Ebene zusammenzubringen. Insbesondere die Regel für Projekte, unterschiedliche Partner aus mindestens drei europäischen Mitgliedstaaten zu versammeln, führte zu einer breiten Steigerung der europäischen Kooperationen.

Auch das Sokrates-Programm erhielt als „Sokrates II-Programm“ (2000–2006) eine Fortsetzung, in der Fehler und Probleme der ersten Welle vermieden werden sollten. Auch hier wurden die Ziele eingengt und die Verfahren vereinfacht, die Mittel für einzelne Projekte erhöht und der administrative Aufwand vermindert. Das zweite Sokrates-Programm konzentriert sich – neben innovativen Lehr-Lern-Projekten – insbesondere auf den europäischen Austausch, den Aufbau von Partnerschaften und Netzwerken sowie auf die Förderung eigenständiger europäischer Organisationen der allgemeinen Bildung.

Beide Programme, Leonardo und Sokrates, haben die europäische Bildungspolitik weiterentwickelt und verändert. Durch ihre strukturelle Trennung in berufli-

che (Leonardo) und allgemeine (Sokrates) Bildung haben sie jedoch bislang auch die Trennung dieser beiden Bildungsansätze bestärkt, obwohl im Konzept des lebenslangen Lernens genau deren Integration Ziel ist. Auch haben beide Programme zwar bemerkenswerte Ergebnisse, Produkte und Erfahrungen erzeugt, zeigen jedoch eine große Schwäche bei der Dissemination ihrer Produkte und der Transparenz ihrer Strukturen und Ergebnisse. Und schließlich lenken die unstrittigen Erfolge der beiden Programme ein wenig davon ab, dass sie weniger beitragen zu einer zunehmenden Harmonisierung der Bildungspolitik auf europäischer Ebene als vielmehr zu einem Politikfeld per se werden. Beide Programme neigen dazu, nicht so sehr Instrument zur Durchsetzung einer Politik zu sein, die gemeinsam ausgehandelt und festgelegt ist, sondern selbst Politik zu sein. Damit liefern sie auch noch nicht das, was im Maastrichter Konzept angedacht und im politischen Willen der entsprechenden Entschlüsse auf europäischer Ebene liegt: einen kohärenten Bezugsrahmen für eine gemeinsame europäische Bildungspolitik.

Es scheint, dass in einer kommenden, ab 2006 beginnenden dritten Phase einige der nach wie vor bestehenden Probleme der Programme behoben werden. So sollen die beiden Programme Leonardo und Sokrates in ein einheitliches Programm zusammengeführt und ihre Durchführungsbestimmungen deutlich vereinfacht werden. Auch sollen die Mittel noch weiter erhöht und die Ziele präzisiert werden. Dies jedoch ist Frage einer Perspektive, die im nunmehr noch weiter gewachsenen Europa im Aushandlungsprozess von 25 Mitgliedstaaten definiert werden muss.

4. Rechtliche Grundlagen

Die Entscheidungs- und Handlungsermächtigungen der EU im Bereich der Bildungspolitik basieren auf folgenden Rechtsgrundlagen:

- auf dem gemeinschaftlichen Primärrecht,
- auf dem gemeinschaftlichen Sekundärrecht,
- auf der Rechtsinterpretation des Europäischen Gerichtshofs im Zuge seiner Rechtsprechung.

4.1 Gemeinschaftliches Primärrecht

Das gemeinschaftliche Primärrecht ist das unmittelbar von den Mitgliedstaaten geschaffene Recht, das sich aus den Gründungsverträgen der drei ursprünglich getrennten Europäischen Gemeinschaften (EGKS, EWG, EAG) und den im Laufe der Jahre beschlossenen Beitritts- und Änderungsverträgen ergibt. Zu den wichtigsten Änderungsverträgen zählen die Einheitliche Europäische Akte von 1986 und die Maastrichter Verträge von 1992 über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV) sowie parallel dazu über die Gründung der Europäischen Union (EUV). In seiner gegenwärtigen Fassung, dem Amsterdamer Vertrag von 1997, stellt das gemeinschaftliche Primärrecht das Kernstück der Gemeinschaftsrechtsordnung dar. Anders als bei zwischenstaatlichen Verträgen haben die Mitgliedstaaten durch die Ratifizierung dieser europäischen Verträge Teile ihrer nationalen Souveränität an die supranationale Europäische Gemeinschaft abgetreten. Das Recht der EU bricht nationales Recht. Dieser Grundsatz wurde vom Bundesverfassungsgericht für die Bundesrepublik in einem Urteil vom 22.10.1986 bestätigt.

Mit dem 1993 in Kraft getretenen Maastrichter Vertrag wurde das Subsidiaritätsprinzip für den Bildungsbereich eingeführt. Es besteht in dem heute geltenden Amsterdamer Vertrag weiter fort (Art. 5 EGV). Nach dem Prinzip der Subsidiarität darf die Gemeinschaft in den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, nur dann rechtssetzend eingreifen, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind. Erstens: Die Ziele der Gemeinschaft können durch Maßnahmen der Mitgliedstaaten auf nationaler Ebene nicht ausreichend erfüllt werden, und zweitens: die Ziele können wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkung besser auf der Ebene der Gemeinschaft verwirklicht werden. Entscheidend ist, dass diese Voraussetzungen nicht alternativ gelten, sondern gleichzeitig gegeben sein müssen. Das Subsidiaritätsprinzip soll dazu beitragen, dass einerseits ein Problem so dezentral und so bürgernah wie möglich gelöst wird, andererseits eine Lösung auf zentraler EU-Ebene dort möglich ist, wo Effizienzgründe dies verlangen.

Auf Grund des Subsidiaritätsprinzips ist die Gemeinschaft gehalten, die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Inhalte und die Gestaltung der einzelnen nationalen Bildungssysteme und der nationalen beruflichen Bildung strikt zu beachten. Darüber hinaus ist es der Gemeinschaft untersagt, zur Erreichung der gemeinschaftlichen Ziele im Bildungsbereich die Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten zu harmonisieren. Fazit: Die Regelungen seit dem Maastrichter Vertrag gestehen der Gemeinschaft explizit Befugnisse für den Bildungsbereich zu, setzen ihnen gleichzeitig aber auch eindeutige Grenzen. Die Gemeinschaft hat insofern einen subsidiären Bildungsauftrag zu erfüllen.

In dem 1999 in Kraft getretenen Vertrag von Amsterdam, der keine Neufassung der Verträge von Maastricht darstellt, sondern diesen lediglich in Teilen ändert und ergänzt, ist die Bildungspolitik als Aufgabenfeld der Europäischen Gemeinschaft bestätigt (nunmehr Art. 3 Punkt q EGV) und die bildungspolitischen Bestimmungen der Art. 126 und 127 (EGV) des Maastrichter Vertrags fast wortgleich in den derzeit geltenden Art. 149 und Art. 150 (EGV) übernommen worden. In beiden Verträgen ist ein verändertes Verfahren aufgenommen, mit dem auf Gemeinschaftsebene für den Bildungsbereich Entscheidungen getroffen werden. Alle auf Art. 149 (ex-Art. 126) und Art. 150 (ex-Art. 127) gestützten Erlässe für Maßnahmen unterliegen nunmehr dem Mitentscheidungsverfahren nach Art. 251 (EGV), das die Rolle des Europäischen Parlaments stärkt. Während das Europäische Parlament in früheren Verträgen bei der Rechtssetzung im Bildungsbereich lediglich angehört werden musste, ist es nunmehr dem Ministerrat gleichgestellt: Beschlüsse, die den Bereich der Bildung betreffen, werden von Ministerrat und Europäischem Parlament gemeinsam verabschiedet. Ein Unterschied zwischen dem Amsterdamer und dem Maastrichter Vertrag besteht darin, dass Bildung als eigenes Politikfeld der EU im Amsterdamer Vertrag durch die Aufnahme in die Präambel nochmals gestärkt wird.

4.1.1 EU-Kompetenzen im Bereich der allgemeinen Bildung

Mit dem Art. 149 (EGV) hat die Europäische Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen Bildung, zu der neben der Schule (Vorschul-, Primarschul- und Sekundarschulbereich) auch die Hochschule gezählt wird, seit dem Maastrichter Vertrag eine eindeutige, im gemeinschaftlichen Primärrecht verankerte Kompetenz erhalten. Die der Gemeinschaft in diesem Bereich eingeräumten Gestaltungsrechte sind aber darauf beschränkt, die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten zu fördern sowie die Tätigkeiten der Mitgliedstaaten erforderlichenfalls zu unterstützen und zu ergänzen. Die Mitgliedstaaten bleiben aber auch weiterhin in vollem Umfang für die Gestaltung ihrer Bildungssysteme sowie für die dort vermittelten Lehrinhalte verantwortlich.

Betrachtet man die Ziele der allgemeinen Bildung (Amsterdamer und Maastrichter Vertrag sind hier wortgleich) genauer, geht es der Bildungspolitik der Gemeinschaft nicht nur um grenzüberschreitende Mobilität und Zusammenarbeit (Absatz 2, Spiegelstrich 2, 3, 4, 5). Sie greift auch einen Bildungsinhalt auf (europäische Dimension) und bezieht sich auf eine Bildungsmethode (Fernlehre). Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten sollen die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für den Bildungsbereich zuständigen Institutionen, insbesondere dem Europarat, fördern (Absatz 3). Angesichts der allgemeinen Kompetenzbeschränkung der Gemeinschaft gegenüber den Mitgliedstaaten, der im Art. 149 (EGV) zum Ausdruck kommt, besteht das Handlungsfeld der Gemeinschaft im internationalen Bereich vorwiegend darin, die auswärtige Bildungspolitik der Mitgliedstaaten zu fördern.

Um die Ziele zu erreichen, stehen der Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen Bildung als Handlungsinstrumente „Fördermaßnahmen“ und „Empfehlungen“ zur Verfügung (Absatz 4). Auf Vorschlag der Kommission kann der Rat der EU-Bildungs- und Erziehungsminister gemäß des Mitentscheidungsverfahrens und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie des Ausschusses der Regionen Fördermaßnahmen erlassen. Maßnahmen dieser Art sind darauf beschränkt, den Mitgliedstaaten bei der Gestaltung von Bildungspolitik Modelle anzubieten sowie entsprechende Anreize zu geben, diese im eigenen Land umzusetzen. Verpflichtende Elemente sind nur bei Verfahrensfragen (so z. B. bei der Verteilung der Gelder) erlaubt, inhaltliche Vorgaben dürfen den Mitgliedstaaten nicht gemacht werden. Neben dem Erlass von Fördermaßnahmen ist der Rat darüber hinaus berechtigt, auf Vorschlag der Kommission mit qualifizierter Mehrheit Empfehlungen auszusprechen, um auf die Umsetzung der in Art. 149 aufgelisteten Ziele hinzuwirken. Empfehlungen sind für die Mitgliedstaaten jedoch nicht verbindlich. Das wesentliche Element zur Gestaltung der gemeinschaftlichen Bildungspolitik im Bereich der allgemeinen Bildung sind damit von der Gemeinschaft finanzierte Förderprogramme (Sokrates).

4.1.2 EU-Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung

In Art. 150 (EGV) wird die Zuständigkeit der Gemeinschaft für den Bereich der beruflichen Bildung geregelt, in dem die EG schon vor dem Maastrichter Vertrag auf der Grundlage des Art. 128 (EWGV) der Römischen Verträge und der damit verbundenen Beschlüsse und Rechtsprechung aktiv geworden ist. Die Kompetenzen der Gemeinschaft werden unter Beachtung der grundsätzlichen Zuständigkeit der Mitgliedstaaten jedoch umfassender als im Bereich der allgemeinen Bildung gefasst.

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt bei der Sozial- und der Beschäftigungspolitik. Während nur eines der Ziele explizit die Förderung der Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Auge hat (Absatz 2), erweckt der Wortlaut der anderen Ziele den Eindruck, als könne die Gemeinschaft eine eigenständige Politik führen (hier sind die Formulierungen des Maastrichter Vertrags und des Amsterdamer Vertrags ebenfalls wortgleich). Diese Formulierungen dürfen jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass auch bei Art. 150 die grundsätzliche Kompetenz im Bereich der Berufsbildungspolitik bei den Mitgliedstaaten verbleibt. Absatz 3 über die internationale Dimension entspricht im Wortlaut dem des Art. 149.

Was die Handlungsinstrumente angeht (Absatz 4), ist die Gemeinschaft im Bereich der beruflichen Bildung im Vergleich zum Bereich der allgemeinen Bildung mit wirkungsvolleren Entscheidungs- und Gestaltungsrechten ausgestattet. Die Gemeinschaft ist nicht nur auf *Fördermaßnahmen* beschränkt, sondern sie ist ermächtigt, *Maßnahmen* zu erlassen. Ebenso wie im Bereich der allgemeinen Bildung sind aber die Handlungsinstrumente durch das Verbot, die Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten zu harmonisieren, deutlich eingeschränkt. Die Gemeinschaft beschränkt sich daher auch im Bereich der beruflichen Bildung im Großen und Ganzen auf von ihr finanzierte Förderprogramme (Leonardo).

Das Konzept beider Artikel besteht darin, einerseits den Bildungsbereich in den Aufgabenkatalog der Gemeinschaft aufzunehmen und somit deren bildungspolitischen Aktivitäten eine rechtliche Grundlage zu geben, andererseits aber klar zu stellen, dass die Verantwortung für die Ausgestaltung der Bildungspolitik grundsätzlich bei den Mitgliedstaaten belassen wird und die Aufgabe der Gemeinschaft auf eine Förderung, Unterstützung und Ergänzung unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung zu beschränken. Rechtlich setzen das ausdrückliche Harmonisierungsverbot und die grundsätzlich bei den Mitgliedstaaten verbleibende Kompetenz dem Tätigkeitsfeld der Gemeinschaft im Bildungsbereich somit enge Grenzen; z. B. sind spezielle EU-Richtlinien und Verordnungen für den Bildungsbereich damit ausgeschlossen.

4.1.3 Sonstiges relevantes Primärrecht

Neben diesen beiden Artikeln, die explizit den Bereich der Bildung ansprechen, dürfen die Vertragsbestimmungen nicht vergessen werden, die primär nicht bildungspolitisch, sondern wirtschafts- und sozialpolitisch motiviert sind, aber dennoch Auswirkung auf den Bildungsbereich haben. Dazu gehören Vertragsbestimmungen hinsichtlich

- der Freizügigkeit von Arbeitnehmern (unter Titel III „Die Freizügigkeit, der freie Dienstleistungs- und Kapitalverkehr“ Art. 39-42 EGV): Arbeitnehmern aus den Mitgliedstaaten der EU wird gewährleistet, sich um

alle Stellen innerhalb der EU zu bewerben und sich in einem anderen Mitgliedstaat zur Berufsausübung aufzuhalten. Hieraus leitet sich das Recht der Arbeitnehmer sowie ihrer Kinder auf Zugang zu allgemein- und berufsbildenden Schulen und Umschulungszentren ab (die Regelung findet keine Anwendung auf die Beschäftigten in der öffentlichen Verwaltung).

- der Niederlassungsfreiheit (Art. 43-48 EGV): Jeder EU-Bürger hat das Recht, in einem anderen EU-Mitgliedstaat eine selbstständige Erwerbstätigkeit auszuüben sowie ein Unternehmen zu gründen und zu leiten. Auf diese Artikel (insbesondere Art. 47) gründen die EU-Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen, Prüfungen und sonstigen Befähigungsnachweisen.
- der Dienstleistungsfreiheit (Art. 49-55 EGV): Für den Weiterbildungsbereich sind diese Artikel insofern relevant, als kommerzielle Anbieter von Weiterbildung das Recht haben, Weiterbildung als Dienstleistung in allen Mitgliedstaaten der EU anzubieten.
- des Diskriminierungsverbots (Art. 12 EGV): Den Mitgliedstaaten ist es untersagt, Diskriminierung von EU-Bürgern aus Gründen der Staatsangehörigkeit vorzunehmen. Bildungsrelevante Urteile des EuGH aus den 1980er Jahren nehmen auf diesen Artikel Bezug, u. a. das Gravier-Urteil (1985), das allen EU-Studierenden den Zugang zu Hochschulen anderer Mitgliedstaaten eröffnet.
- der Gründung des Europäischen Sozialfonds (Titel „Sozialpolitik, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend“, Kapitel 2, Art. 146 EGV): Für den Bereich Weiterbildung ist dies insofern relevant, als nicht unerhebliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden, um innerhalb der EU die berufliche Verwendbarkeit und Mobilität von Arbeitnehmern zu fördern sowie die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung zu erreichen.

4.2 Gemeinschaftliches Sekundärrecht

Mit dem gemeinschaftlichen Sekundärrecht wird das gemeinschaftliche Primärrecht verwirklicht und vervollständigt. Es besteht aus Erlässen der EU-Gemeinschaftsorgane, die unterschiedliche Tragweite für die Mitgliedstaaten haben.

4.2.1 Beschlüsse über die gemeinschaftlichen Bildungsprogramme

Im gemeinschaftlichen Sekundärrecht waren und sind die Beschlüsse zu den gemeinschaftlichen Förderprogrammen im Bildungswesen ein wichtiges Element der europäischen Bildungspolitik. Sie basieren auf einem oder mehreren Arti-

keln des jeweils gültigen Primärrechts. Die Rechtskraft dieser Beschlüsse ist durch die Laufzeit der Programme von vornherein begrenzt.

Die drei Programme Leonardo, Sokrates und das Mobilitätsprogramm „Jugend für Europa“ wurden nach dem Inkrafttreten des Maastrichter Vertrags rechtskräftig und fußen auf den neuen Rechtsgrundlagen des EGV: Leonardo auf Art. 127, da es rein auf den beruflichen Bereich ausgerichtet ist; Sokrates auf Grund seiner sowohl allgemeinbildenden als auch berufsbildenden Zielsetzung auf Art 126 und Art. 127; „Jugend für Europa“ auf Art. 126, da es keinen Bezug zur beruflichen Bildung aufweist. Seit dem Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrags basieren die Fortschreibungen dieser Programme auf den Art. 149 bzw. Art. 150 (EGV). Der Beschluss über die zweite Phase des Sokrates-Programms wurde vom Europäischen Parlament und dem Rat am 24.01.2000 gefasst (Amtsblatt 2000), der über die zweite Phase des Leonardo-Programms vom Rat am 26.04.1999 (Amtsblatt 1999b).

4.2.2 Beschlüsse mit Bildungsbezug

Auch wenn mit den Art. 126 (jetzt Art. 149 EGV) und 127 (jetzt Art. 150 EGV) ein neues Fundament für das gemeinschaftliche Handeln im Bildungswesen gelegt wurde, bleiben die wichtigen bildungspolitischen Beschlüsse aus den 1970er und 1980er Jahren, die primär wirtschaftspolitisch motiviert waren (Schaffung eines gemeinsamen Binnenmarktes) und auf wirtschaftspolitischen Handlungsermächtigungen der Gemeinschaft beruhen, auch weiterhin rechtsgültig. Hinter den bisher von der Gemeinschaft erreichten Rechtsstand des sekundären Gemeinschaftsrechts (*acquis communautaire*) wird nicht zurückgegangen.

Verordnung Nr. 1612/68/EWG des Rates vom 15. Oktober 1968 (Amtsblatt 1968): Die auf Art. 49 (EWGV) basierende Verordnung dient dazu, die grenzüberschreitende Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft herzustellen, was das Recht auf Inländergleichbehandlung impliziert. Durch die Verordnung wurde festgelegt, dass aus einem Mitgliedstaat der EG stammende Migrant/inn/en das Recht haben, dieselben sozialen Vergünstigungen in Anspruch zu nehmen wie die inländischen Arbeitnehmer. Für den Bildungsbereich ist diese Verordnung insofern relevant, als die Migrant/inn/en dadurch berechtigt sind, unter den gleichen Voraussetzungen wie ihre einheimischen Kollegen Berufsschulen zu besuchen und an Umschulungsmaßnahmen teilzunehmen. Für die Angehörigen der Migrant/inn/en gilt dasselbe in Bezug auf die Teilnahme am allgemeinbildenden Unterricht sowie an der Lehrlings- und Berufsausbildung. Entscheidend ist, dass diese EU-Verordnung Ausbildungsrechte für Migrant/inn/en und ihre Angehörigen begründet, die sie gegenüber ihrem Gastland einklagen können. Die Verordnung schreibt darüber hinaus die Durchführung sozialpolitischer

Maßnahmen vor, die für die Gleichberechtigung und soziale Integration der Migrant/inn/en erforderlich sind. Diese Art von Maßnahmen tasten die bildungspolitische Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit der Mitgliedstaaten jedoch nicht substanziell an. Die Mitgliedstaaten legen auch weiterhin die Bildungsziele und -inhalte ihrer Bildungssysteme selbstständig fest und setzen sie eigenverantwortlich um. Sie werden jedoch durch die Verordnung verpflichtet, erhebliche organisatorische Mitwirkungspflichten zu erfüllen, um die Gleichberechtigung im Bildungswesen faktisch zu gewährleisten.

Richtlinie Nr. 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 (Amtsblatt 1977): Der Rat weist mit dieser ebenfalls auf Art. 49 (EWGV) basierenden Richtlinie darauf hin, dass die Kinder von Migrant/inn/en im Bildungssystem besonders gefördert werden müssen, damit sie im Aufnahmestaat besser integriert werden können, zugleich aber auch eine Reintegration in ihrem Heimatstaat leichter möglich ist. Die Aufnahmestaaten müssen für diese Kinder seitdem zum einen einen kostenlosen speziellen Sprachunterricht in der Amtssprache anbieten, zum anderen einen Unterricht in der Muttersprache der Kinder und in Landeskunde ihres Heimatstaates.

Diplomanerkennungsrichtlinien des Rates: Um die Personenfreizügigkeit zu gewährleisten, mussten berufsqualifizierende Diplome oder sonstige berufliche Befähigungsnachweise in allen Mitgliedstaaten der EG als ausreichende Berufsbefähigung gegenseitig anerkannt werden. Zu Beginn galt bei diesen auf Art. 57 (EWGV) basierenden Richtlinien das Prinzip, die Ausbildungsbedingungen für einzelne Berufsgruppen zunächst zu harmonisieren und die Abschlüsse anschließend gegenseitig anzuerkennen. Die Verhandlungen erwiesen sich jedoch als äußerst langwierig und schwerfällig. Das lag zum einen an der Schwierigkeit, aufgrund der unterschiedlichen historischen Entwicklungen und unterschiedlichen Inhalte der Berufsbilder auf einen gemeinsamen Nenner hinsichtlich Ausbildungsinhalt und -dauer zu gelangen. Zum anderen stellt der Versuch einer Mindestharmonisierung der Ausbildungsbedingungen einen Eingriff in die nationale Kompetenz der Mitgliedstaaten zur Ausgestaltung ihrer Ausbildungssysteme dar. Dennoch konnten zwischen 1975 und 1985 z. B. für die Berufe des Gesundheitswesens Anerkennungsrichtlinien verabschiedet werden, die mit einer Koordinierung der Ausbildungsinhalte verbunden war, nämlich für Allgemeinärzte (1975), Krankenschwestern und Krankenpfleger (1977), Zahnärzte (1978), Tierärzte (1978), Hebammen (1980) und Apotheker (1985). Die Anerkennung erfolgt hier automatisch und im Voraus, d. h. der Bewerber muss sich keinem Anerkennungsverfahren unterziehen. Im Hinblick auf die Einheitliche Europäische Akte wurde mit zwei Richtlinien aus dem Jahre 1988 (Amtsblatt 1989) und 1992 (Amtsblatt 1992, siehe auch Amtsblatt 1999d) das schwerfällige

Prinzip der „Koordinierung vor Anerkennung“ durch das Prinzip des „gegenseitigen Vertrauens“ ersetzt. Dieses besagt, dass die Mitgliedstaaten im gegenseitigen Vertrauen berufsqualifizierende Bildungsabschlüsse und berufliche Qualifikationsnachweise, die in anderen Staaten der EG erworben wurden, auch für den jeweils eigenen Arbeitsmarkt zunächst einmal akzeptieren, ohne dass gleiche Ausbildungsbedingungen vorliegen müssen. Dieses allgemeine System der Anerkennung, das für Ingenieure, medizinisches Hilfspersonal, Wirtschaftsprüfer, Steuerberater, Rechtsanwälte sowie Berufe im Bereich Handel, Gewerbe, Handwerk und der Land- und Forstwirtschaft gilt, garantiert jedoch nicht die automatische Anerkennung. Die Behörden des Aufnahmestaates überprüfen vielmehr individuell die vorgelegten Diplome auf ihre Gleichwertigkeit mit den nationalen Ausbildungserfordernissen und schreiben ggf. Ausgleichsmaßnahmen vor, wie z. B. den Nachweis einer bestimmten Praxiszeit, die Absolvierung eines Anpassungslehrgangs oder das Ablegen einer Eignungsprüfung. Erst danach darf die Berufsbezeichnung des Aufnahmestaats geführt werden. Derzeit sind mehr als ein Dutzend unterschiedlicher Anerkennungsrichtlinien in Kraft. Diese sollen in einem einheitlichen Text zusammengefasst werden (Europäische Kommission 2002e).

4.3 Bildungsrelevante Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs

Speziell für den Bereich der Bildung gibt es bislang keine Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGH), da Bildung rechtlich bis zum Maastrichter Vertrag nicht zum Aufgabenfeld der Gemeinschaft gehörte. Dennoch gibt es Urteile des EuGH (bisher etwa dreißig), die den Bildungsbereich tangieren: Sie beziehen sich vorwiegend auf Fragen des Binnenmarkts, haben aber insofern einen Bezug zum Bildungsbereich, als es dabei um die Gewährleistung gleicher Ausbildungsrechte von EU-Bürgern und deren gleichberechtigtem Anspruch auf staatliche Sozialleistungen in anderen Mitgliedstaaten geht.

Casagrande-Urteil (1974): Kindern von aus der EG stammenden Migrant/inn/en müssen nicht nur gleiche Zugangsbedingungen zum Unterricht garantiert, sondern für sie müssen auch Maßnahmen getroffen werden, die die Teilnahme am Unterricht erleichtern sollen. Die Vergünstigungen, welche die Rechtsvorschriften des Gastlandes für die Ausbildungsförderung vorsehen, stehen für Migrantenkinder zu den gleichen Bedingungen offen wie Inländern in gleicher Lage.

Gravier-Urteil (1985): Bis zu diesem Urteil diente die Gewährleistung gleicher Rechte im Bildungswesen anderer Mitgliedstaaten allein dem Ziel, die zum Zwecke der beruflichen Erwerbstätigkeit garantierte Personenfreizügigkeit auch

bildungspolitisch abzusichern. Die Beschlüsse der Gemeinschaft zur Gewährleistung gleicher Bildungsrechte bezogen sich daher auch nur auf Migrant/innen und ihre Kinder. Das Gravier-Urteil begründete demgegenüber ein eigenes Bildungsrecht, das allen Bürgern der EG zusteht, unabhängig von ihrem beruflichen Status oder dem ihrer Angehörigen. Das Recht auf Gleichbehandlung mit Inländern wandelt sich hier zu einem eigenständigen Ausbildungsrecht (bezogen auf Schule, Berufsschule, Hochschule), das nicht mehr nur für Arbeitnehmer und deren Kinder besteht, sondern für alle gilt, die zum Zweck des Erwerbs einer Qualifikation in einen anderen Mitgliedstaat gehen.

Lair-Urteil (1988): Sollte ein Mitgliedstaat seinen Staatsangehörigen eine besondere Förderung gewähren, die dazu dient, Einschreibe- oder Studiengebühren für den Zugang zum Unterricht abzudecken, so haben auch Angehörige eines anderen Mitgliedstaates einen Anspruch auf diese Fördermittel. Einen Anspruch auf Förderleistungen zur Deckung des Lebensunterhalts während der Ausbildung haben EU-Ausländer im Gastland dagegen nicht.

ERASMUS-Urteil (1989): Bei diesem Rechtsstreit zwischen Kommission und Rat ging es um mehrere Fragen: Strittig war, ob der für die Berufsbildung relevante Artikel der Römischen Verträge (Art. 128 EWG) lediglich eine unverbindliche Vorschrift mit programmatischem Charakter ist oder die Gemeinschaft ermächtigt, eigene Aktionsprogramme im Bildungsbereich durchzuführen. Strittig war weiter, welche Mehrheiten im Rat notwendig sind, um Entscheidungen im Bildungsbereich zu treffen. Vor allem aber ging es darum, zu klären, ob Hochschulstudien zur „Berufsausbildung“ zählen und die Gemeinschaft damit auf der Grundlage von Art. 128 (EWGV) über Handlungsermächtigungen in diesem Bereich verfügt. Im Urteil wurde der Begriff der Berufsausbildung sehr weit gefasst und auch Universitätsstudien darin eingeschlossen. Die Gemeinschaft hatte damit das Recht, Beschlüsse für ihr auf die Hochschule ausgerichtetes Aktionsprogramm Erasmus zu erlassen und den Mitgliedstaaten entsprechende Mitwirkungspflichten bei der Umsetzung dieses Förderprogramms aufzuerlegen.

Mit seinen „europafreundlichen“ Urteilen hat der EuGH dabei der Gemeinschaftsebene immer wieder Kompetenzen zugewiesen, die sich aus dem Wortlaut der Römischen Verträge (EWGV) nicht zwangsläufig ergeben. Er ist dadurch auch in einem für die Bildung relevanten Bereich gestaltend tätig geworden.

5. Aktuelle Leitlinien und Politikfelder

5.1 Aktuelle Leitlinien

Den übergeordneten Zielrahmen für die aktuelle Politik der EU im Bereich der (Weiter-)Bildung stellt der so genannte „Lissabon-Prozess“ dar. Auf ihrem Frühjahrsgipfel im Jahr 2000 in Lissabon setzten sich die europäischen Staats- und Regierungschefs das strategische Ziel, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000). Dabei wird ausdrücklich betont, dass zur Erreichung dieses Ziels nicht nur einschlägige wirtschaftspolitische Maßnahmen erforderlich seien, sondern ein umfassendes ambitioniertes Programm, das auch eine Modernisierung der Sozialschutz- sowie der Bildungssysteme beinhalten müsse.

Seit Lissabon, wo sich erstmals der Europäische Rat grundsätzlich mit Fragen der Bildungspolitik befasste, wird der Bildung in der EU eine insgesamt größere Bedeutung beigemessen. Die Ermöglichung lebenslangen Lernens für alle ist ausdrücklich als wesentliches Kernelement einer Strategie definiert und anerkannt, die es zur Bewältigung der gegenwärtigen wirtschafts- und sozialpolitischen Herausforderungen in Europa zu entwickeln gilt. Aber auch in einer weiteren Hinsicht stellt der Gipfel von Lissabon einen Meilenstein und qualitativen Sprung dar: Die EU bemüht sich seither verstärkt, in den Prozess der europäischen Integration jetzt auch die nationalen Bildungssysteme einzubeziehen. Vergleichbar zum Forschungsbereich soll nun auch im Bildungsbereich ein einheitlicher europäischer Raum entwickelt werden. Wurde früher schon fast reflexartig auf die Verschiedenheiten der nationalstaatlichen Bildungssysteme verwiesen, so stehen jetzt immer stärker die Gemeinsamkeiten im Vordergrund. Seit dem Lissaboner Ratsgipfel wird anerkannt, dass trotz der bestehenden Unterschiede zwischen den Bildungssystemen die bildungspolitischen Herausforderungen und Ziele für die Mitgliedstaaten die gleichen oder zumindest ähnliche sind. Mit der Methode der offenen Koordinierung bemüht sich die EU seitdem, diese gemeinsamen Ziele für die europäischen Bildungssysteme zu präzisieren, zu operationalisieren und ihre Umsetzung in den Mitgliedstaaten voranzutreiben und zu unterstützen. Die Entwicklung einer von den Mitgliedstaaten gemeinsam getragenen und von EU-Seite koordinierten europäischen Bildungspolitik zeichnet sich auf diese Weise immer deutlicher ab.

Geprägt wird diese Bildungspolitik vom übergreifenden Paradigma des lebenslangen Lernens. Von den Brüsseler Akteuren wurde dieses Konzept zwar nicht neu erfunden, wohl aber wurde es auf ihre Initiative massiv in den bildungspolitischen Diskurs auf europäischer Ebene eingespeist und dort weiterentwickelt. Für den Weiterbildungsbereich ist dieses mittlerweile allgemein akzeptierte Konzept in zweifacher Hinsicht bedeutsam.

Erstens erhält vor dem Hintergrund der weithin unbestrittenen Notwendigkeit lebenslangen Lernens für alle die Weiterbildung im Verhältnis zur Erstausbildung ein immer stärkeres Gewicht. Die programmatischen Verlautbarungen der EU wollen die Bezeichnung „lebenslanges Lernen“ wörtlich aufgefasst wissen. Lernen soll lebenslang, „von der Wiege bis zur Bahre“, stattfinden. Schon dadurch, dass sie in diesem Kontinuum die zeitlich längste Spanne abdeckt, nimmt die Weiterbildung im Rahmen dieses Konzepts eine herausragende Stellung ein – so sehr, dass oft auch der Begriff „lebenslanges Lernen“ als Synonym für „Weiterbildung“ benutzt wird. Gerade diese Gleichsetzung geht freilich am Sinn des von der EU propagierten Konzepts vorbei. Bildungspolitisches Leitziel der EU mit Blick auf den Weiterbildungsbereich ist keineswegs dessen Verfestigung als ein isolierter Sektor. Vielmehr geht es um eine Optimierung der Lernmöglichkeiten für Erwachsene innerhalb eines lebenslangen Kontinuums von Lernaktivitäten und als integraler Bestandteil davon. Richtet sich also die bildungspolitische Aufmerksamkeit immer stärker auf die Weiterbildung im Erwachsenenalter, so werden parallel dazu auch frühere Lern- und Lebensphasen verstärkt in den Blick genommen, in denen die Grundlagen für eine erfolgreiche lebenslange Lernkarriere in jedem Individuum angelegt werden müssen. Als politische Gestaltungsaufgabe ergibt sich bei diesem Konzept vor allem der Abbau bestehender Barrieren zwischen den einzelnen Bildungssektoren. Die Schaffung und Optimierung lebenslanger Lernmöglichkeiten für alle setzt voraus, dass die Bildungssysteme deutlich flexibilisiert und dass vielfältige Möglichkeiten für Übergänge und Anschlüsse zwischen den einzelnen Bereichen geschaffen werden.

Zweitens wird lebenslanges Lernen nicht nur in zeitlicher, sondern auch in „räumlicher“ Hinsicht integrativ aufgefasst. Auf diese Dimension verweist die häufig gebrauchte Ergänzung des Terminus zu „lebenslanges und lebensumspannendes Lernen“ (*lifelong and lifewide*). Unter dem Begriff lebenslanges Lernen wird jegliche Aktivität des Lernens und der Kompetenzerweiterung gefasst, unabhängig davon, in welchem Kontext und mit welcher Zielsetzung sie stattfindet. Die Aufmerksamkeit richtet sich dadurch verstärkt auch auf Lernprozesse, die in non-formalen oder informellen Kontexten (am Arbeitsplatz, in der Freizeit usw.) stattfinden. Der Lernvorgang selbst, nicht seine institutionelle und formale Struktur,

rückt in den Vordergrund. Entsprechend wird im bildungspolitischen Diskurs zunehmend der Begriff des Lernens der zentrale Bezugspunkt. In einem solchen Verständnis ist auch die – in der Realität freilich noch längst nicht überwundene – Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher (Weiter-)Bildung programmatisch aufgehoben zugunsten eines ganzheitlichen Konzepts von Lernen. Auf EU-Ebene wird diese Programmatik u. a. in den Plänen fassbar, die bislang getrennten Förderprogramme für die allgemeine und die berufliche Bildung ab der nächsten Programmgeneration (ab 2007) in einem integrierten Programm zum lebenslangen Lernen zusammenzufassen (Europäische Kommission 2004b). Die Tatsache, dass die aktuellen Entwürfe hierzu im Rahmen dieses integrierten Programms wiederum vier separate sektorale Programme vorsehen, zeigt jedoch, dass bei der konkreten förderpolitischen Umsetzung die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner (Weiter-)Bildung in gewissem Umfang auch weiterhin fortgeschrieben werden wird.

Für die Ausrichtung der aktuellen europäischen Weiterbildungspolitik können vor allem zwei Dokumente als zentrale Referenzpunkte betrachtet werden: die Mitteilung der Kommission *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* vom November 2001 (Europäische Kommission 2001c) sowie das *Detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa* (Februar 2002) des Rates (Amtsblatt 2002b).

Das erste Dokument, die Mitteilung zum europäischen Raum des lebenslangen Lernens, beruht auf den Ergebnissen der Konsultation zum Memorandum über lebenslanges Lernen, mit dem die Kommission ein Jahr zuvor eine europaweite Diskussion über künftig zu setzende Prioritäten angestoßen hatte (Europäische Kommission 2000b). Benannt sind in beiden Dokumenten sechs Aktionsschwerpunkte, auf die sich bildungspolitisches Handeln vorrangig konzentrieren müsse:

- Neue Basisqualifikationen für alle: Allen Bürgern soll der allgemeine und ständige Zugang zum Lernen gewährleistet werden mit der Zielsetzung, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren.
- Höhere Investitionen in die Humanressourcen: Die Investitionen in Humanressourcen sind deutlich zu erhöhen, damit Europas wichtigstes Kapital, das Humankapital, optimal genutzt werden kann.
- Innovation in den Lehr- und Lernmethoden: Effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte sind für das lebenslange und lebensumspannende Lernen zu entwickeln.
- Bewertung des Lernens: die Methoden der Bewertung und Zertifizierung von Lernbeteiligung und Lernerfolg sind deutlich zu verbessern,

insbesondere im Bereich des non-formalen und des informellen Lernens.

- Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung: Allen Bürgern ist der Zugang zu sicheren und hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens.
- Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen: Möglichkeiten für lebenslanges Lernen müssen in unmittelbarer Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes der Lernenden geschaffen werden, u. a. unter Nutzung IKT-basierter Ansätze.

Erklärtes Ziel der Mitteilung zum europäischen Raum des lebenslangen Lernens ist es, die Entwicklung und Umsetzung kohärenter Strategien für lebenslanges Lernen in allen Mitgliedstaaten voranzutreiben. Um diesen Prozess zu unterstützen, identifiziert das Dokument sechs Grundelemente (sog. „Bausteine“), welche derartige Strategien aufweisen müssen, um erfolgreich zu sein. Im Einzelnen umfassen diese Bausteine Folgendes:

- Partnerschaftliche Arbeit und Kooperation aller relevanten Akteure im gesamten Bildungswesen,
- Ermittlung von Lernbedürfnissen und -bedarfen von Individuen und Organisationen,
- angemessene Mittelausstattung durch Finanzierung und wirksame Mittelverteilung,
- Verbesserung des Zugangs zum Lernen und zu Bildungsangeboten,
- Schaffung einer allgemeinen Lernkultur,
- Streben nach Exzellenz und einem Höchstmaß an Qualität.

Zu jedem der zunächst abstrakt formulierten „Bausteine“ liefert die Mitteilung eine Vielzahl an Konkretisierungen, indem sie bereits laufende beispielhafte Initiativen benennt oder noch bestehende Handlungsbedarfe konstatiert. Die Vorgaben der „Bausteine“ verstehen sich dabei als Hilfestellung für die Mitgliedstaaten bei der Entwicklung eigener Maßnahmen und Rahmenkonzepte auf nationaler Ebene. Die Fortschritte in diesem Entwicklungsprozess sollen EU-weit anhand einer Reihe von Indikatoren regelmäßig kontrolliert werden.

Auf das zweite Dokument, das Detaillierte Arbeitsprogramm, verständigten sich die EU-Bildungs- und Erziehungsminister im Februar 2002, nachdem sie sich ein Jahr zuvor zunächst auf eine Reihe gemeinsamer „konkreter künftiger Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung“ geeinigt hatten. Die Umsetzung dieser Ziele ist als Bestandteil der Lissabon-Agenda auf den Zeitraum bis zum Jahr 2010 angelegt.

Drei übergeordnete strategische Ziele strukturieren das Arbeitsprogramm:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union,
- leichter Zugang zu den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Jedem dieser strategischen Ziele sind wieder eine Reihe von Teilzielen als konkrete Aktionsfelder zugeordnet:

- Teilziele zum strategischen Ziel 1 (höhere Qualität und Wirksamkeit):
 - Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern
 - Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft
 - Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) für alle
 - Förderung des Interesses an naturwissenschaftlichen und technischen Studien
 - Bestmögliche Nutzung der Ressourcen
- Teilziele zum strategischen Ziel 2 (leichterer Zugang):
 - Ein offenes Lernumfeld schaffen
 - Lernen muss attraktiver werden
 - Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt
- Teilziele zum strategischen Ziel 3 (Öffnung der Bildungssysteme):
 - Engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Forschung sowie zur Gesellschaft im weiteren Sinne
 - Entwicklung des Unternehmergeistes
 - Förderung des Fremdsprachenerwerbs
 - Intensivierung von Mobilität und Austausch
 - Stärkung der europäischen Zusammenarbeit

Zu jedem dieser Teilziele zählt das Arbeitsprogramm eine Anzahl von „Kernpunkten“ als prioritäre Handlungsbedarfe auf. Ferner benennt es zu jedem Ziel bestimmte thematische Bereiche, in denen ein Austausch von Erfahrungen und guter Praxis vordringlich scheint, und schließlich schlägt es eine indikative Liste von Fortschrittsindikatoren vor, anhand derer der Fortschritt hinsichtlich der Erreichung der einzelnen Ziele gemessen werden könne.

Die beiden Dokumente – die Mitteilung zum europäischen Raum des lebenslangen Lernens und das Detaillierte Arbeitsprogramm – enthalten quasi kondensiert

siert das bildungspolitische Programm der EU mit seinen aktuellen Zielen, Leitlinien und Schwerpunkten. Bei den von ihnen jeweils angestoßenen Prozessen handelt es sich streng genommen um zwei separate Initiativen, die sich auf die Entwicklung von Strategien für lebenslanges Lernen im ersten Fall und auf die Reform der Bildungssysteme im zweiten Fall richten. Bereits die hier gegebene knappe Aufzählung der Kernpunkte beider Dokumente lässt jedoch die zahlreichen Berührungspunkte und Überschneidungen erkennen, die eine scharfe Trennung zwischen beiden Prozessen erschweren. Nicht zuletzt auf Grund solcher Überschneidungen werden die meist umfangreichen Zielkataloge und Prioritätenlisten der diversen EU-Verlautbarungen schnell unübersichtlich. Dennoch lassen sich auch quer zu den Strategiepapieren einige Stränge identifizieren, die man als allgemeine Leitlinien der aktuellen europäischen (Weiter-)Bildungspolitik ansehen kann.

Bildung als Investition in Humankapital

Eine solche allgemeine Leitlinie bildet die Sichtweise, die Bildung und Bildungsausgaben als wesentliches Element von Investition in Humankapital betrachtet. Die Annäherung an diese Sichtweise erfolgt dabei von bildungspolitischer ebenso wie auch von beschäftigungspolitischer Seite: So weisen die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU seit dem Jahr 2001 regelmäßig die Förderung von lebenslangem Lernen an prominenter Stelle als Querschnittsziel oder als prioritäre Maßnahme aus. Auch von bildungspolitischer Seite ist die Bedeutung von lebenslangem Lernen für beschäftigungspolitische Zielsetzungen unbestritten. Hier wird ergänzend jedoch zunehmend betont, dass Bildung insbesondere auch als Teil von Sozialkapital zu verstehen ist: Bildung ist nicht allein mit Blick auf wirtschaftliches Wachstum von Bedeutung, sondern ebenso für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung, indem sie aktiven Bürgersinn und gesellschaftliche Teilhabe fördert. Entsprechend betont die Kommission in ihrer grundlegenden Mitteilung Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, dass lebenslanges Lernen vier verschiedenen Zielen dienen kann, die als absolut gleichberechtigt anzusehen sind, nämlich der Förderung von:

- persönlicher Entfaltung,
- aktiver Bürgerschaft,
- sozialer Eingliederung sowie
- Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit.

Trotz solcher immer wiederkehrender Aussagen ist freilich die faktische Dominanz der beschäftigungspolitischen Perspektive – sie ist bereits in der Schwerpunktsetzung des Lissabon-Zieles angelegt – bislang nicht wesentlich berührt worden. Laufende Initiativen und Aktionen der Kommission z. B. zur Förderung von *Active Citizenship* dürften daran ebenfalls grundlegend nichts ändern, sie

helfen aber, solche über unmittelbar arbeitsmarktrelevante Fragen hinausgehende Aspekte in der Diskussion präsent zu halten.

Unter dem Gesichtspunkt der Investition in Humankapital ist mittlerweile die Frage der Finanzierung von lebenslangem Lernen auch in der europäischen Diskussion zu einem zentralen Punkt geworden. Die hierzu von Brüssel ausgesendeten Botschaften besagen zweierlei: Die Investitionen in Bildung sind insgesamt zu erhöhen, und die Verantwortung für die Finanzierung lebenslangen Lernens ist unter den verschiedenen Akteuren aufzuteilen. Explizit werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, die öffentlichen Bildungsausgaben zu erhöhen (u. a. verlangte der Europäische Rat von Lissabon, die Humankapitalinvestitionen pro Kopf von Jahr zu Jahr substantziell zu steigern). Aber auch die Unternehmen und ebenso der einzelne Bürger werden diesbezüglich in die Pflicht genommen. Die nationalen Regierungen wiederum sind aufgefordert, solche privaten Investitionen durch die Schaffung entsprechender Anreize, z. B. steuerlicher Art, für Unternehmen und Individuen zu fördern. Als Beitrag von EU-Seite verweist die Kommission auf die Strukturfonds als mögliche Quelle. Abgesehen vom Bereitstellen solcher Kofinanzierungsmittel ist das politische Handeln der EU im Bereich der Finanzierung lebenslangen Lernens mangels entsprechender rechtlicher Kompetenz jedoch auf Empfehlungen und Anregungen an die Adresse der Mitgliedstaaten beschränkt. Wie heikel dieser Punkt in der Tat ist, zeigt auch der Umstand, dass die Bildungs- und Erziehungsminister im Mai 2003 bei der Annahme fünf gemeinsamer Benchmarks für den Bildungsbereich gerade in puncto Investition in Humanressourcen keine Einigung auf eine Bezugsgröße erzielen konnten.

Schließlich wirft die Perspektive, Bildung als Investition in Humankapital zu betrachten, auch die Frage nach der Effizienz der vorgenommenen Investitionen und nach der Qualität des damit geförderten lebenslangen Lernens auf. Der Blick auf diese Fragen nimmt in EU-Verlautbarungen immer breiteren Raum ein. Zum einen finden sich Fragen, die die Qualität und die notwendigen Voraussetzungen für die Verbesserung von Lernprozessen betreffen – von der Qualifikation der Lehrkräfte über bedarfsgerechte Lernmethoden und -arrangements bis zum Vorhandensein von Beratungs- und Supportangeboten – durchgängig an zahlreichen Stellen in den europäischen Papieren. Darüber hinaus steht Qualität aber auch als ein explizit ausgewiesenes zentrales Anliegen im Fokus der EU-Politik: Die Verbesserung der Qualität der Bildungssysteme bildet das erste der insgesamt drei strategischen Ziele des Detaillierten Arbeitsprogramms (ausführlicher hierzu Kap. 5.2.2).

Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung

Eine weitere allgemeine Leitlinie der EU-Weiterbildungspolitik bildet das Bestreben, die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen sowie, damit zusammenhängend, den Zugang zum lebenslangen Lernen für alle zu erleichtern bzw. zu ermöglichen sowie diesbezüglich Chancengleichheit auch für benachteiligte Gruppen zu erreichen. Wie im Fall der Qualität bildet auch der Punkt „Zugang“ eines der drei strategischen Ziele des Arbeitsprogramms. Und auch hier umfasst der Themenkomplex rund um die Erhöhung von Weiterbildungsbeteiligung eine Vielzahl von Aspekten, die an den unterschiedlichsten Stellen immer wieder aufgegriffen werden. Hierzu gehören:

- die Förderung von Maßnahmen zur Bedarfsermittlung, um die tatsächlichen Lernbedarfe erheben zu können,
- die Förderung der Entwicklung entsprechender bedarfsgerechter Angebote,
- die Entwicklung zielgruppengerechter Beratungsangebote,
- die Reduktion von Zugangsbarrieren räumlicher, finanzieller oder auch psychologischer Art, z. B. durch die Nutzung von IKT,
- die Entwicklung spezieller Maßnahmen für bildungsbenachteiligte Gruppen zur Herstellung von Chancengleichheit,
- der Ausbau von Lernmöglichkeiten vor allem in informellen Kontexten,
- die Entwicklung von Maßnahmen zur Motivierung potenzieller Lernender (in diesem Zusammenhang spielen Modelle zur Wertschätzung und Nutzbarmachung von Lernen eine große Rolle – die derzeit breit diskutierte Entwicklung von Methoden zur Zertifizierung informellen Lernens ist hier von Bedeutung),
- der Erwerb hinreichender Basisqualifikationen durch jeden einzelnen als Voraussetzung zur Teilnahme am lebenslangen Lernen. Was im Einzelnen zu diesen Basisqualifikationen zu zählen ist, wird auch auf europäischer Ebene derzeit intensiv diskutiert; u. a. hat die Kommission eine Arbeitsgruppe eigens zu dieser Thematik eingerichtet. Letztendlich wird es sich bei der Festlegung erforderlicher Basisqualifikationen nur um einen offenen und veränderbaren Katalog handeln können; sicherlich werden diese Grundfertigkeiten auch individuelle Lernkompetenz einschließen müssen. Für den Weiterbildungsbereich entsteht dabei die wichtige Aufgabe, auch für Erwachsene Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb einer solchen grundlegenden Fähigkeit zu (lebenslangem) Lernen zu entwickeln, sofern sie diese nicht bereits in der Kindheit erwerben konnten.

Reform der nationalen Bildungssysteme

Ein weiterer roter Faden, der sich durch die EU-Bildungspolitik zieht, ist das Bemühen um die Reform der nationalen Bildungssysteme. Von einer Leitlinie europäischer Weiterbildungspolitik kann dabei in engerem Sinne zwar nicht die Rede sein, denn gerade auf Ebene der Mitgliedsstaaten fehlen der EU laut dem Maastrichter Vertrag jegliche Gestaltungsrechte in Bezug auf die Bildungssysteme. Umso auffälliger ist es, dass diese Ebene nun immer stärker in den Fokus des politischen Handelns der Europäischen Union gerät. Politisches Handeln heißt in diesem Fall, Diskussion und Erfahrungsaustausch anzustoßen, Anregungen zu geben, Empfehlungen auszusprechen sowie einen Wettbewerbsdruck unter den Mitgliedstaaten zu erzeugen. Die beiden erwähnten zentralen Dokumente veranschaulichen diese Entwicklung exemplarisch. Im Fall des Detaillierten Arbeitsprogramms hat es die EU geschafft, die Mitgliedstaaten politisch auf die Reformierung ihrer Bildungssysteme vor dem Hintergrund einer Reihe z. T. sehr konkreter Ziele (z. B. bis 2010 eine EU-Durchschnittsquote von mindestens 12,5 Prozent 25 bis 64-Jähriger, die sich am lebenslangen Lernen beteiligen) zu verpflichten. Im Falle der Mitteilung zum europäischen Raum des lebenslangen Lernens wird seitens der EU eine ähnliche politische Verpflichtung für die Mitgliedstaaten erzeugt, umfassende Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens auf nationaler Ebene zu entwickeln. Auch wenn die konkrete Ausgestaltung der Strategien den Mitgliedstaaten überlassen bleibt, können diese sich der Sache an sich kaum mehr entziehen. Die Notwendigkeit solcher nationaler Strategien wird von der Kommission dabei schon gebetsmühlenartig wiederholt, ihre Ausarbeitung und Implementierung beständig angemahnt, zuletzt im Zwischenbericht zur Erreichung der Lissabon-Ziele im Bildungsbereich Die Dringlichkeit von Reformen vom Frühjahr 2004 (Amtsblatt 2004).

Europäische Dimension

Die Stoßrichtung auf die nationalen Bildungssysteme ist ein relativ junges Phänomen in der EU-(Weiter-)Bildungspolitik. Sie stellt in gewisser Weise ein neues Pendant zu einem traditionellen Schwerpunkt der europäischen Politik dar, der gerade die europäische Dimension von (Weiter-)Bildung im Blick hat. Auch die Förderung dieser europäischen Dimension bildet nach wie vor eine wichtige Leitlinie in der EU-Bildungspolitik. Dennoch treten die damit verbundenen Aspekte in den aktuellen Grundsatzpapieren gegenüber den anderen erwähnten Schwerpunkten etwas in den Hintergrund. So sind die europäischen Aspekte im Detaillierten Arbeitsprogramm unter dem strategischen Ziel „Öffnung der Bildungssysteme“ subsumiert, das daneben auch die Öffnung der nationalen Bildungssysteme gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen wie z. B. der Wirtschaft umfasst. Im Zusammenhang mit der europäischen Dimension von Bildung bildet in der EU-Politik die grenzüberschreitende Anerkennung von

Abschlüssen und Qualifikationsnachweisen zur Förderung von transnationaler Mobilität derzeit sicher den umfangreichsten und bedeutendsten Themenkomplex. Initiativen zu diesem Bereich erstrecken sich über alle Bildungssektoren (Hochschule, berufliche Bildung, Weiterbildung) und erfassen mittlerweile auch das informelle Lernen und dessen Zertifizierung (s. ausführlicher auch Kap. 5.2.1). Andere originär „europäische“ Aspekte wie die Förderung des Fremdsprachenlernens, des Wissens über Europa oder des Verständnisses für europäische Zusammenhänge, nehmen zumindest in den EU-Strategiepapieren geringeren Raum als früher ein (zum Vergleich: noch im Weißbuch „Lehren und Lernen“ von 1995 war das Beherrschen von mindestens drei Gemeinschaftssprachen eines der insgesamt fünf zentralen bildungspolitischen Ziele). Was die europäische Dimension aber weiterhin zu einem zentralen Feld bildungspolitischen Handelns der EU macht, sind nicht zuletzt die umfangreichen Austauschprogramme, die für alle Bildungsbereiche verfügbar sind. Sie unterstützen im Rahmen der durch sie ermöglichten zeitlich begrenzten Mobilität sehr konkret den Erwerb entsprechender europäischer Kompetenzen. Dass dieser Bereich für die EU-Politik nach wie vor zentral ist, zeigen die aktuellen Pläne, in der neuen Generation von Bildungsprogrammen die Mobilitätsförderung noch erheblich auszubauen.

5.2 Politikfelder

Drei Politikfelder, in denen sich bislang am deutlichsten erkennbar und am differenziertesten eine übergreifende europäische Dimension abzeichnet, werden ausführlicher dargestellt: die Bereiche Zertifizierung, Qualität der Bildungssysteme und Hochschulstruktur.

5.2.1 Zertifizierung

Die Zertifizierung von Kompetenzen ist eines derjenigen Politikfelder, in denen eine Europäisierung bereits am weitesten vorangeschritten ist. Das bestehende starke Interesse an Fragen der Zertifizierung steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit einem der wesentlichen übergeordneten Ziele europäischer Bildungszusammenarbeit, nämlich die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen zu verbessern. Eine solche Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit setzt u. a. voraus, dass vorhandene Kompetenzen und Qualifikationen nachgewiesen werden können. Die Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes, auf dem EU-Bürger möglichst frei und ungehindert agieren können sollen, erfordert zudem, dass Zertifikate zum Nachweis von Kompetenzen nicht nur auf nationaler Ebene, sondern möglichst überall in Europa „verstanden“ und auch anerkannt werden.

Parallel zur Schaffung des europäischen Arbeitsmarktes steht die Schaffung eines „europäischen Bildungsraums“ als zentrales Ziel auf der politischen Agen-

da, d. h. auch zu (Weiter-)Bildungszwecken sollen EU-Bürger sich möglichst frei innerhalb Europas bewegen können. Auch hier setzt die grenzüberschreitende Mobilität voraus, dass die in einem Mitgliedstaat erworbenen (Teil-)Qualifikationen in einem anderen möglichst umfassend anerkannt und angerechnet werden, damit weitere Lernaktivitäten nahtlos an ihnen anknüpfen können.

Da eine einfache Harmonisierung von Abschlüssen und Qualifikationsnachweisen auf EU-Ebene nicht realisierbar ist – anfängliche Bestrebungen in diese Richtung im Berufsbildungsbereich konnten spätestens in den 1990er Jahren als gescheitert angesehen werden –, richten sich die gemeinsamen europäischen Bemühungen jetzt zunehmend darauf, eine Verständigung auf gemeinsame Standards und Prinzipien zu erreichen, um nationale Qualifikationsnachweise möglichst transparent, vergleichbar und kompatibel zu gestalten. Der Anfang der 1990er Jahre vollzogene Paradigmenwechsel von der Harmonisierung zur Transparenz von Qualifikationen wurde übrigens wesentlich von der Bundesrepublik vorangetrieben, auf deren Betreiben das Konzept der „Transparenz“ eingeführt wurde.

Standen bei den Bemühungen um Transparenz zunächst vor allem die formalen und berufsbezogenen Abschlüsse im Zentrum europäischer Initiativen, so hat sich in den letzten Jahren, im Zuge der Etablierung des Konzepts vom lebenslangen Lernen, die Aufmerksamkeit immer stärker auch auf die Zertifizierung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen gerichtet. Für die angestrebte Verwirklichung einer Kultur des lebenslangen Lernens ist dieser Punkt in der Tat von zentraler Bedeutung: Soll der Einzelne in die Lage versetzt werden, seine in verschiedenen Lebensphasen und -kontexten erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen optimal miteinander zu verknüpfen und darauf aufzubauen, so müssen alle diese Kenntnisse und Kompetenzen, unabhängig davon, auf welchem Wege sie erworben wurden, zunächst einmal sicht- und bewertbar gemacht werden.

Sowohl im Bereich der formalen Abschlüsse und Qualifikationen als auch im Bereich der Zertifizierung informellen Lernens sind auf europäischer Ebene eine Vielzahl von Initiativen erkennbar. So wurde z. B. in den letzten Jahren eine Reihe von Transparenzinstrumenten entwickelt, die die in unterschiedlichen Ländern erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen europaweit vergleichbar machen sollen. Diese Instrumente beziehen sich zunächst vor allem auf formale Qualifikationen, schließen aber – wie der „Europäische Lebenslauf“ – zunehmend auch weitere Kompetenzelemente mit ein. Im Bereich des informellen Lernens konzentrieren sich die Aktivitäten derzeit vor allem auf den Austausch guter Praxis sowie auf die Diskussion gemeinsamer Prinzipien für die Zertifizierung und Validierung von Lernergebnissen.

Anerkennung und Transparenz von Abschlüssen und Qualifikationen

Zur Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationsnachweise ist seit einigen Jahren auf europäischer Ebene eine Reihe von Instrumenten im Einsatz. Zu nennen sind hier in erster Linie der „EUROPASS Berufsbildung“, der „Europäische Lebenslauf“ sowie die „Zeugniserläuterung“ (vgl. Linkliste im Anhang). Inwieweit diese Instrumente tatsächlich zur Erleichterung der beruflichen und aus- und weiterbildungsbezogenen Mobilität beitragen können, wird mittelfristig von ihrer Akzeptanz bei Unternehmen und Bildungseinrichtungen abhängen. Hierzu liegen bislang noch zu wenig Angaben vor.

Der „EUROPASS Berufsbildung“ wurde auf Initiative der Kommission zum 1. Januar 2000 als neues Gemeinschaftsinstrument zunächst für die Dauer von fünf Jahren eingeführt. Mit diesem Dokument soll die Mobilität im Rahmen der arbeitsbezogenen Ausbildung unterstützt werden. Er dokumentiert in einem einheitlichen und verbindlichen Rahmen Teilqualifikationen, so genannte „Europäische Ausbildungsabschnitte“, die im Rahmen einer alternierenden Berufsbildung im EU-Ausland erworben wurden. Die dokumentierten „Europäischen Berufsbildungsabschnitte“ müssen bestimmten Qualitätskriterien genügen. Dazu gehört insbesondere, dass eine Partnerschaft zwischen der Einrichtung, in der die betreffende Person ihre Ausbildung absolviert, und der Aufnahmeeinrichtung im Ausland gebildet wird. Im Rahmen der Partnerschaft vereinbaren beide Partner Inhalt, Ziele, Dauer, Modalitäten und Betreuung dieses Berufsbildungsabschnitts. Der Pass dokumentiert zweisprachig die Dauer der Auslandsqualifizierung, die im Ausland vermittelten Fachinhalte sowie die Ausbildungsergebnisse. Er gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbereich. Überwiegend wird der Pass im Zusammenhang mit den europäischen Mobilitätsprogrammen Leonardo und Sokrates eingesetzt. In den ersten drei Jahren seit seiner Einführung wurden nach Angaben der Kommission europaweit über 50.000 Exemplare des Europasses ausgegeben (Europäische Kommission 2003f). Der bei weitem größte Anteil (im ersten Jahr fast 50 Prozent der ausgegebenen Pässe) entfiel dabei auf Deutschland, was vor allem durch sein einzigartig ausgeprägtes System der dualen Berufsausbildung bedingt ist.

Der „Europäische Lebenslauf“ ist eine europaweit standardisierte, in mehreren Sprachen verfügbare Vorlage, die vom Inhaber selbst auszufüllen ist und einen umfassenden Überblick über seine formale Schul- und Berufsbildung, vorhandene Arbeiterfahrung, Fremdsprachenkenntnisse sowie sonstige, außerhalb des formalen Berufsbildungssystems erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen gibt. Ein solches Instrument wurde vom Europäischen Rat von Lissabon ausdrücklich angefordert. Entwickelt wurde es dann vom „Europäischen Forum für die Trans-

parenz beruflicher Qualifikationen“, eine durch Kommission und CEDEFOP eingesetzte Arbeitsgruppe, die Vertreter der Sozialpartner sowie der für Berufsbildung zuständigen Regierungsbehörden umfasste. Seit März 2002 auf der Homepage von CEDEFOP verfügbar, wurde der „Europäische Lebenslauf“ dort bislang über 1,2 Mio. mal heruntergeladen.

Parallel zum „Europäischen Lebenslauf“ wurde die „Zeugniserläuterung“ entwickelt, die eine Beschreibung der erworbenen beruflichen Abschlüsse und Qualifikationen beinhaltet. Dieses Instrument wurde in Anlehnung an den im Hochschulbereich verwendeten „Diplomzusatz“ konzipiert. Er wird von den zeugniserstellenden Behörden ausgestellt und enthält hauptsächlich Angaben über:

- die vom Inhaber des Zeugnisses erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen,
- die dem Zeugnisinhaber zugänglichen Tätigkeitsfelder,
- die ausstellende Stelle und die für die Beglaubigung zuständige Behörde,
- das Niveau des Abschlusszeugnisses (unter Angabe der dabei zu Grunde gelegten nationalen oder internationalen Klassifizierung),
- die verschiedenen Wege zur Erlangung des Abschlusszeugnisses,
- die Voraussetzungen und Zugangsmöglichkeiten zur nächsten Ausbildungsstufe.

Die Zeugniserläuterung bildet keinen Ersatz für das ursprüngliche Zeugnis und stellt auch kein automatisches System dar, das die Anerkennung in anderen Ländern garantiert. Dennoch trägt sie zur europaweiten Transparenz der Berufsabschlüsse bei.

Mit der Kopenhagener Erklärung vom November 2002 wird der Prozess zur Verbesserung von Transparenz und Anerkennung beruflicher Qualifikationsnachweise weiter forciert und systematisiert. In dieser Erklärung bekunden die europäischen Bildungs- und Erziehungsminister und die Kommission ihre gemeinsame Absicht, die „freiwillige Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung auszubauen, um das gegenseitige Vertrauen, die Transparenz und die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zu erhöhen und dadurch die Basis für eine Erhöhung der Mobilität und eine Erleichterung des Zugangs zum lebenslangen Lernens zu legen“ (Kopenhagener Erklärung 2002, Original englisch, eigene Übersetzung). Mit Bezug auf Abschlüsse und Qualifikationen sind v. a. drei in Kopenhagen angestoßene Initiativen von Bedeutung:

1. Schaffung eines einheitlichen Rahmens für die Transparenz bei Kompetenzen und Qualifikationen: In diesem Zusammenhang ist derzeit geplant, ab 2005 als Nachfolger des „EUROPASS Berufsbildung“ einen

neuen und umfassenderen „EUROPASS“ einzuführen, der als Rahmen-dokument alle bereits bestehenden Instrumente integrieren und zudem ergänzungsoffen für weitere Dokumente sein soll. Kernbestandteil dieses neuen „EUROPASS“ wird der „Europäische Lebenslauf“ sein. Zusätzlich wird der neue „EUROPASS“ Erläuterungen zu Berufsabschlüssen und Hochschuldiplomen sowie zu qualifizierungsrelevanten Auslandsaufenthalten enthalten.

2. Entwicklung eines Anrechnungs- und Übertragungssystems für die berufliche Bildung: Nach dem Vorbild des Europäischen Systems für die Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulbildung (ECTS) soll ein vergleichbares System auch für die Berufsbildung entwickelt werden, einschließlich der Erarbeitung eines gemeinsamen Bezugsrahmens und gemeinsamer Prinzipien für die Zertifizierung.
3. Erarbeitung gemeinsamer Qualitätskriterien: Zu diesem Zweck wurde im Mai 2001 von Europäischer Kommission und CEDEFOP das Europäische Qualitätsforum eingerichtet, eine Plattform für den Austausch zwischen Kommission, Mitgliedstaaten und Sozialpartnern über Qualitätsfragen in der Berufsbildung. Aufbauend auf den Ergebnissen des Forums soll künftig eine Reihe gemeinsamer Kriterien und Grundsätze für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung entwickelt werden.

Zertifizierung und Anerkennung informellen Lernens

Initiativen zur Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens lassen sich mittlerweile – wenn auch in sehr unterschiedlichem Umfang und Entwicklungsstand – in den meisten europäischen Ländern ausmachen. Diese Entwicklungen auf Ebene der Mitgliedstaaten – für Deutschland z. B. dokumentiert in der jüngst vom BMBF publizierten Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (BMBF 2004) – verbinden sich zunehmend auch mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene. Dort ist über die letzten Jahre ein sich immer mehr konkretisierender Entwicklungsprozess wahrzunehmen, der auf eine Bündelung von Erfahrungen, eine Übersicht über vorhandene Ansätze und die Herausarbeitung von gemeinsamen Grundlagen abzielt.

Erstmals wird non-formales und informelles Lernen auf EU-Ebene vom Memorandum über lebenslanges Lernen (Europäische Kommission 2000b) verstärkt ins Bild gerückt. Betont wird hier die komplementäre Funktion dieser Lerntypen, die nicht im Gegensatz zum formalen Lernen zu sehen sind, sondern eine notwendige Ergänzung hierzu darstellen, für deren Bedeutung das allgemeine Bewusstsein aber erst noch geschärft werden muss. Die Notwendigkeit der Zertifizierung informellen Lernens wird dabei begründet mit einer bisher nicht ge-

kannten Nachfrage nach zertifiziertem Lernen, die auf einen steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und einen immer schärfer werdenden Wettbewerb um Arbeitsplätze zurückzuführen ist. Neben den traditionellen Zertifikaten aus dem formalen Bildungssystem oder dem Berufsleben kommt daher der Sichtbarmachung und Anerkennung von Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen aus non-formalen und informellen Lernkontexten wachsende Bedeutung zu. Die Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg aus diesen Kontexten wird entsprechend zu einer der sechs zentralen „Schlüsselbotschaften“ des Memorandums.

In der Mitteilung *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens schaffen* (Europäische Kommission 2001d) wird dieser Bereich als einer der künftig zu verfolgenden Aktionsschwerpunkte erneut aufgegriffen. Betont wird hier besonders auch die motivierende Funktion der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen, wodurch auch diejenigen zum Lernen ermutigt werden können, denen Lernen völlig fremd geworden ist. Die Mitteilung schlägt eine Reihe konkreter Schritte in diesem Bereich vor, wobei gemäß dem Subsidiaritätsprinzip nach Initiativen auf Gemeinschaftsebene und solchen auf Ebene der Mitgliedstaaten differenziert wird:

Durch die Kommission zu ergreifende Maßnahmen sind:

- der Anstoß eines systematischen europäischen Austauschs von Erfahrungen und guter Praxis bei der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens auf europäischer Ebene,
- die Erstellung eines Verzeichnisses der Methoden, Systeme und Normen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens auf internationaler, nationaler sowie Branchen- und Unternehmensebene.

Durch die Mitgliedstaaten zu ergreifende Maßnahmen und Strategien sind:

- die Beteiligung aller relevanten nationalen Akteure an der Entwicklung von Methoden und Normen zur Bewertung non-formalen und informellen Lernens,
- die Schaffung angemessener rechtlicher Rahmenbedingungen auf nationaler Ebene, unter denen sich die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens möglichst breit durchsetzen kann, einschließlich Prüfung eines Rechtsanspruchs auf Bewertung,
- die Anregung von Hochschulen, Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen und weiteren relevanten Einrichtungen, Maßnahmen zur Be-

wertung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens systematisch umzusetzen.

Ein Jahr später betont die Kopenhagener Erklärung die Notwendigkeit, ein Bündel von gemeinsamen Grundsätzen für die Validierung informeller und non-formaler Lernprozesse zu entwickeln mit dem Ziel, eine bessere Vereinbarkeit zwischen Konzepten in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Ebenen zu gewährleisten. Solche gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Validierung des non-formalen und des informellen Lernens werden in der Folge von einer von der Kommission eingesetzten Arbeitsgruppe erarbeitet, die im März 2004 ihren Vorschlag hierzu vorlegte (Europäische Kommission 2004a). Diese Grundsätze geben ausdrücklich keine bestimmten methodischen oder institutionellen Lösungen vor, da solche Lösungen jeweils den bestehenden lokalen, regionalen, sektoralen oder einzelstaatlichen Besonderheiten Rechnung tragen müssen. Sie benennen jedoch eine Reihe grundlegender Anforderungen, die erfüllt sein müssen, damit sich zwischen den Akteuren auf nationaler und europäischer Ebene ein nachhaltiges Klima von Vertrauen, Unparteilichkeit und Glaubwürdigkeit entfalten kann.

Auf der Grundlage dieses Arbeitsgruppenpapiers wurde im Mai 2004 ein Entwurf für eine vom Rat anzunehmende Schlussfolgerung über gemeinsame europäische Prinzipien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens vorgelegt (Rat der Europäischen Union 2004). Diese gemeinsamen europäischen Prinzipien werden in vier Gruppen zusammengefasst:

- Individuelle Ansprüche: Die Validierung sollte prinzipiell auf einer freiwilligen Entscheidung des Einzelnen beruhen; ein gleichberechtigter Zugang und eine faire Behandlung aller Individuen sollte gewährleistet sein; die Privatsphäre des Einzelnen ist zu wahren.
- Verpflichtungen der Akteure: Einrichtungen und Akteure sollten entsprechend ihrer Kompetenzen und Zuständigkeiten Systeme und Ansätze für die Validierung entwickeln; diese Ansätze sollten angemessene Mechanismen für Qualitätssicherung enthalten; die Validierung sollte durch Informations-, Orientierungs- und Beratungsangebote flankiert werden.
- Vertrauen und Verlässlichkeit: Die Prozesse, Verfahren und Kriterien für die Validierung müssen fair und transparent sein und durch Qualitätssicherungsmaßnahmen gestützt werden.
- Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit: die Validierungssysteme und -ansätze sollten die berechtigten Interessen der betroffenen Akteure respektieren und eine ausgewogene Beteiligung derselben sicherstellen; die Bewertung sollte unparteilich erfolgen und Maßnahmen zur Ver-

hinderung von Interessenkonflikten sollten ergriffen werden; die professionelle Kompetenz der Bewerber ist sicherzustellen.

Eine Rechtsverbindlichkeit solcher gemeinsamen Prinzipien wird durch ihre Annahme durch den Rat (Bildung) nicht begründet. Die Prinzipien stellen in ihrer vergleichsweise allgemein gehaltenen Form den Minimalkonsens dar, auf dessen Grundlage eine Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten derzeit realisierbar erscheint. Ein Königsweg für die Entwicklung von Zertifizierungssystemen wird durch sie weder angestrebt noch ermöglicht. Was die gemeinsamen Prinzipien leisten sollen und können, ist vielmehr, das gegenseitige Vertrauen zu erhöhen, eine Grundlage für die Entwicklung qualitätvoller neuer Ansätze zu bieten, Reformen anzuregen sowie die Akzeptanz und Vergleichbarkeit existierender Ansätze innerhalb der EU zu erleichtern.

5.2.2 Qualität der Bildungssysteme

In den bildungspolitischen Zielen der EU nimmt die Verbesserung der Qualität der Systeme von Bildung und Ausbildung einen immer zentraleren Stellenwert ein. Abzulesen ist dies an den zentralen Papieren von Kommission und Rat, die sich zum lebenslangen Lernen äußern und dabei jeweils Aussagen zur Qualität machen. Abzulesen ist dies ebenso an der Einsetzung von Expertengremien auf EU-Ebene, die seit einigen Jahren an der Entwicklung von Qualitätsindikatoren für die verschiedenen Bildungsbereiche arbeiten.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Der wichtigste ist, dass nur vergleichbare Qualitätsmaßstäbe auf hohem Niveau eine wettbewerbsfähige europäische Wissensgesellschaft garantieren. Solche Qualitätsmaßstäbe gilt es zu finden und in die Realität umzusetzen. Auch hat die Qualitätsfrage den Vorteil, bei fortbestehender Akzeptanz unterschiedlicher Systeme und Modelle von allgemeiner und beruflicher Bildung in den Mitgliedstaaten einen vergleichbaren gemeinsamen Nenner zu finden, der zugleich den europäischen Weg hin auf eine Wissensgesellschaft unterstützt. Und: Die Qualitätspolitik spielt im Rahmen der europäischen Kompetenzen und Aktivitäten eine kompatible und von den Mitgliedstaaten akzeptierte Rolle.

Die Kompetenzen und Instrumente, welche die EU zur Qualitätspolitik in der Bildung einsetzen kann, sind gegenüber den nationalen Bildungs- und Kulturhoheiten begrenzt. Auch bei einem expliziten Verzicht der EU-Bildungspolitik darauf, die europäische Bildungslandschaft zu vereinheitlichen, wird das Ziel verfolgt, über Vergleiche, Benchmarking und Wettbewerbssysteme Standards zu setzen.

Im Bereich der Schule und Hochschule ist die Formulierung gemeinsamer europäischer Standards bereits sehr konkret, dort wird Qualität in einem engeren Sinne definiert. So wurden etwa für den Schulbereich als Diskussionsgrundlage sechzehn konkrete Qualitätsindikatoren in Bezug auf vier Ebenen festgelegt (Europäische Kommission 2000a):

- Bildungsabschlüsse (Mathematik, Lesen, Computer, Lernen-Lernen, bürgerschaftliche Erziehung usw.),
- Abgänge und Übergänge (Schulabbrecher, höhere Sekundarstufe, Teilnahme an Weiterbildung),
- Überprüfung (Evaluation, Monitoring, Teilhabe der Eltern an Erziehung und Ausbildung) und
- Investitionen und Strukturen (Ausbildung der Lehrenden, Existenz von Computern, Kosten pro Schüler/Student usw.).

Anders sieht es im Bereich des lebenslangen Lernens aus. Hier werden in den einschlägigen Dokumenten Felder angegeben, auf denen so etwas wie eine europäische Qualitätskontrolle über vergleichende Standards erreicht werden soll (europäisches „Benchmarking“). Es handelt sich dabei bisher noch eher um interessen geleitete und kategoriale Voraussetzungen für Qualitätsmessungen und Vergleichssysteme. Dies wird z. B. deutlich in der Mitteilung der Kommission Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (Europäische Kommission 2001c) und in dem dazugehörigen Begleitdokument Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren (Europäische Kommission 2001d). So wird in diesem zentralen Dokument der EU-Kommission postuliert, dass zur Erreichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens Strategien notwendig sind, die einerseits kohärent, also nach Möglichkeit zusammenhängend und widerspruchsfrei, andererseits vollständig und umfassend sein sollen.

Kohärenz wird dabei auf drei Ebenen angestrebt: Zusammenarbeit in Partnerschaften, Schaffen einer Kultur des Lernens und Bemühen um Exzellenz. Vollständigkeit wird ebenfalls auf drei Ebenen angegangen: Bezug zu den Bedarfen und Bedürfnissen für Lernen, Ermöglichung des Zugangs zum Lernen und angemessene Förderung.

Auf diesen Ebenen werden Indikatoren näher definiert, welche im internationalen Vergleich zugleich Indikatoren für die Qualität des Bildungssystems darstellen. Im Grunde lassen sich diese Indikatorensysteme, denen allerdings in der Regel noch Messparameter fehlen, in Frageform formulieren. Danach wäre jeweils auf nationaler Ebene Antwort auf folgende Fragen zu geben:

- bezogen auf Partnerschaften (hier geht es um die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungsbereiche und mit anderen gesellschaftlichen Be-

reichen): Sind die zuständigen Ressourcen der Regierung effizient und effektiv koordiniert? Existieren Partnerschaften auf lokaler Ebene? Sind die Sozialpartner in die Planung und Gestaltung der Bildung integriert? Gibt es Partnerschaften auf europäischer Ebene?

- bezogen auf Lernkultur (hier geht es um aktive Bürgerschaft, persönliche Entfaltung und Beschäftigungsfähigkeit): Wird Lernen wertgeschätzt und belohnt (auch non-formales und informelles Lernen)? Gibt es eine positive Wahrnehmung des Lernens (z. B. in Medienkampagnen)? Gibt es einen angemessenen Gebrauch zielgerichteter Finanzierung? Werden Informationen, Beratung und Orientierung gefördert und vorangebracht? Werden Unternehmen entwickelt hin zu lernenden Organisationen? Gibt es eine Ermutigung zum Lernen und Lernmöglichkeiten innerhalb von Organisationen?
- bezogen auf das Bemühen um Exzellenz (unter diesem Aspekt tauchen insbesondere auch Indikatoren auf, die direkt auf Qualität zielen): Gibt es ehrgeizige Ziele für die Teilnahme, die Förderung und die Ergebnisse des Lernens? Gibt es Instrumente der Qualitätssicherung (national und international), wie etwa formulierte Standards, Direktiven oder Empfehlungen, Inspektionssysteme, Preise und Belohnungen für Qualität oder spezielle Finanzierungsinstrumente? Wird Evaluation im Bildungsbereich praktiziert und in welchem Umfang? Gibt es eine reguläre Revision und Überprüfung von Strategien im Bildungssystem?
- bezogen auf Lernbedarfe und -bedürfnisse (dieser Aspekt konzentriert sich auf einen effektiven, lernerzentrierten Ansatz): Wie ist der Stand von Alphabetisierung, Rechen- und Computerkompetenz und anderen Grundkompetenzen? Gibt es spezielle zugeschnittene Maßnahmen für bildungsferne Gruppen? Wird die Auswirkung des Konzepts des lebenslangen Lernens auf die Lehrenden berücksichtigt? Werden die Bedürfnisse von Arbeitgebern, besonders kleinen und mittleren Unternehmen, berücksichtigt und aufgegriffen? Gibt es ein Verständnis für die speziellen Interessen der Lerner, auch der potenziellen Lerner? Werden die Implikationen einer wissensbasierten Gesellschaft (z. B. hinsichtlich Unternehmensgründung) berücksichtigt und strategisch formuliert?
- bezogen auf die Ermöglichung des Zugangs (hier geht es vor allem um Aspekte, welche die Teilnahme an organisierter Weiterbildung betreffen): Wie sichtbar sind existierende Angebote, werden neue Angebote entwickelt? Werden spezielle Gruppen mit maßgeschneiderten Angeboten angezielt? Werden Lernbarrieren überwunden und entfernt? Werden non-formale und informelle Lernergebnisse übernommen und anerkannt? Gibt es eine angemessene Investition der Unternehmer in ihre Beschäftigten? Sind Information, Beratung und Orientierung als

Schlüssel-„Interface“ zwischen Lernbedürfnissen und Lehrangeboten ausreichend entwickelt und überprüft?

- bezogen auf die angemessene Förderung (hier geht es vor allem um eine effektive und effiziente Allokation von Mitteln in Bildung): Wird auf breiter Front die Investition in Bildung erhöht? Wird die Verantwortung für die Finanzierung von Bildung geteilt und gemeinsam getragen (Unternehmen, Lernende, Staat, Nichtregierungsorganisationen)? Ist die Allokation von Mitteln in Bildung transparent? Existieren neue Ansätze für die Investition in Bildung? Ist die Investition in Bildung in entsprechende Strategien auf lokaler Ebene integriert? Werden Mittel in die neuen Aufgaben und Rollen der Lehre investiert?

Seit der Annahme des Detaillierten Arbeitsprogramms (Amtsblatt 2002b) im Februar 2002 durch den Rat arbeitet die Europäische Kommission weiter an Indikatorensystemen. Im Juni 2002 legte sie einen Vorschlag von 15 Qualitätsindikatoren für lebenslanges Lernen zu den Bereichen Fertigkeiten und Einstellungen, Zugang und Teilname, Ressourcen sowie Strategien und Systementwicklung vor (Europäische Kommission 2002c). Und als bislang jüngstes Dokument präsentierte die von der Kommission eingesetzte „Ständige Arbeitsgruppe zu Indikatoren und Benchmarks“ eine „Final List of Indicators“ (Europäische Kommission 2003c) bezogen auf einige der Ziele des Detaillierten Arbeitsprogramms. So abgeschlossen wie es der Titel suggeriert sind die Arbeiten an den Indikatoren damit jedoch nicht. Die Entwicklung weiterer Indikatoren, insbesondere für die Bereiche Sprachkompetenz, Effizienz von Bildungsausgaben, Lernkompetenz, Fortbildungsteilnahme von Lehrpersonal und sozialer Hintergrund von Hochschulstudenten, ist hier angekündigt.

Auf der Grundlage der unterschiedlichen Diskussionen sind derzeit sechs Indikatorenbereiche absehbar. Bei einigen von ihnen liegen bereits Datenquellen vor, die es ermöglichen, die nationalen Bildungssysteme entsprechend zu bewerten und zu qualifizieren. In anderen Fällen sind entsprechende Daten erst zu erheben bzw. auswertungsrelevante Verfahren zu entwickeln. Die sechs Indikatorenbereiche sind derzeit:

Evaluation: Hier liegen Daten vor zur Zahl der Schulabschlüsse, der Hochschulabschlüsse und der erworbenen Zertifikate, allerdings nicht für alle Mitgliedstaaten und nicht durchweg kompatibel. Weitere Angaben werden gesucht und zu Grunde gelegt zu den Verfahren der Anerkennung und Zertifizierung, zur Qualitätssicherung, zur Kohärenz des Bildungsangebots, zur Wirksamkeit des Lernens und zur Attraktivität der Lernangebote. Insbesondere Fragen wie Kohärenz des Angebots oder Wirksamkeit des Lernens sind schwer mit direkten Mess-

zahlen zu erfassen, während hingegen die Attraktivität des Lehrangebotes etwa im Bereich der Weiterbildung über Teilnahmezahlen rekonstruiert werden kann.

Beratung, Orientierung: An quantitativen Daten wird hier zunächst nur mit den Zahlen operiert, die aus den Besuchen von Webseiten und dem Herunterladen von Dokumenten erfolgen. Weitergehende Messzahlen werden erwartet von einer Überprüfung der Verbreitung von Informationen, der Zufriedenheit der Lernenden mit Beratungsdiensten und generell der quantitativen Aufschlüsselung und qualitativen Bewertung der Beratungsaktivitäten von Bildungseinrichtungen.

Investition: Hier liegen zahlreiche Quellen vor, die aber häufig nicht gut miteinander kompatibel sind – so etwa bei der OECD und EUROSTAT zu den Investitionen in Bildung im internationalen Vergleich, oder die speziell auf Unternehmen bezogene Statistik „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS). Angedacht wird, zum Indikator der Investitionen Mess-Systeme zu entwickeln, die auch das informelle und non-formale Lernen betreffen und insbesondere auch die Zeitbudgets der Lernenden erfassen.

Lernende und Angebote: Zu diesem Indikator liegen keine schlüssigen quantitativen Zahlen vor; insbesondere das adäquate Zusammenführen von Lerninteressierten und Angeboten ist derzeit quantitativ schwer erhebbar. Deshalb ist beabsichtigt, zu diesem Indikator Messzahlen aufzubauen zur Situation der Lernenden, zur Beschreibung von Lernkontexten, konkreter etwa zur Kinderbetreuung oder zur Entfernung zwischen Lernort und Lebensort (im ländlichen Raum). Generell geht es auch um die Flexibilität im Verhältnis von Angeboten und Lernenden.

Grundqualifikationen: Zur Frage der Grundqualifikationen liegen bereits Daten zur durchschnittlichen Teilnahme etwa der 18–24-Jährigen an den Ausbildungsgängen der Sekundarstufe I und II oder der 25–64-Jährigen hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung vor, allerdings nur sektoral und punktuell. Gedacht ist daran, ein erweitertes System zu finden, in dem Teilnehmende und Abschlüsse an formaler Weiterbildung erfasst und beziffert sind, in der Kompetenzbewertung über systematische Erhebungen vorgenommen wird, in dem Angebote und Verfahren, Lernen zu lernen, definiert werden, in dem Erhebungen zur Medienkompetenz und zur aktiven Bürgerschaft in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden. So wird derzeit an einer international vergleichenden OECD-Studie „Program for an International Adult Assessment of Competencies“ (PIAAC) gearbeitet, die – als eine Art PISA für Erwachsene – im Jahr 2009 erstmals die Kompetenzen von Erwachsenen für ausgewählte Kompetenzbereiche messen

soll. Die Studie will dabei u. a. der Grundlagenforschung über die individuelle Kompetenzentwicklung von Erwachsenen dienen und hierfür zugleich bildungspolitische Interventionspunkte aufzeigen.

Innovation: Obgleich Innovation sehr schwer zu definieren, erst recht zu messen ist, gilt sie als zentraler Indikator. Herangezogen werden sollen Daten zum Lernen nach unterschiedlichen und neuen Lernformen in Unternehmen (verfügbar im CVTS) oder auch Durchschnittszahlen zum Verhältnis von Lernenden und vorhandenen Computern. Angedacht sind Mess-Systeme zur Fortbildung der Lehrenden und zur Forschung hinsichtlich Lehrmethoden.

Es ist nicht leicht, innerhalb der EU im Bildungsbereich Qualität festzustellen, zu messen und mit Hilfe von Indikatoren zu vergleichen. Die europäische Politik bewegt sich dabei in einem Gemenge von Interessenlagen der Betroffenen, Unterschiedlichkeiten der jeweiligen Segmente des Feldes und verfügbaren Daten:

- Die Nationalstaaten haben ein Interesse am Erhalt und einer positiven Bewertung ihrer eigenen Bildungssysteme, was es schwer macht, den übergreifenden Raster von Indikatoren zu finden, die Bewertungen erlauben.
- Einzelne Bildungsbereiche (Universitäten, berufliche Bildung, Weiterbildung usw.) folgen eigenen Logiken und erschließen sich nicht notwendig – auch nicht innerhalb der einzelnen Nationalstaaten – vergleichenden Indikatorensystemen. Folgerichtig entwickeln sich hier jeweils bereichsspezifische Notwendigkeiten und Interessen, die übergreifend schwer in ein kohärentes System einzuordnen sind.
- Auch in den weiterentwickelten Mitgliedstaaten ist das Bildungssystem noch nicht durchgängig quantitativ oder in überprüfbar messbaren Größen erschlossen. So fehlt es fast überall an verlässlichen Daten im Bereich der Weiterbildung, aber auch Daten zu Übergängen zwischen den Bildungsbereichen, zu Abschlussquoten und Bezüge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen sind nicht in ausreichendem Maß vorhanden. Die erforderlichen Daten sind bislang ausschließlich auf nationaler Ebene erhebbar und erfordern dort einen erheblichen Aufwand, auch strukturelle Voraussetzungen bei Einrichtungen und Behörden, die so nicht vorhanden oder kaum vorfindbar sind. Auch wenn es zur Entwicklung eines kohärenten Indikatorensystems kommen sollte, wird die Erhebung der Daten ein großes Problem darstellen.

Neben diesen Schwierigkeiten gibt es weitere Problemfelder:

- Die Kommunikation innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten zu Qualitätsfragen ist schwierig (Wettbewerbsverfahren, konkurrierende Mo-

- delle), um so mehr noch *zwischen* den EU-Mitgliedstaaten.
- Schließlich zeigt sich, dass die Schwierigkeiten auch in der Sache liegen, der qualitätsbezogenen Definition eines Produkts, das erst im Zusammenwirken von Produzent und Konsument entsteht: der Bildung.

Es ist davon auszugehen, dass in absehbarer Zeit europäische Systeme von Vergleichsparametern zum Bildungsbereich entwickelt und festgelegt und mit gemeinsamen Indikatoren und Messzahlen versehen werden. Nicht damit zu rechnen ist, dass die in Europa bereits national weit ausdifferenzierten Qualitätssicherungssysteme vereinheitlicht oder gemeinsamen Normen unterworfen werden sollen. Es ist aber erkennbar: Die Verwirklichung von Qualität auf europäischer Ebene soll politisch umgesetzt werden. Es wird dabei in Rechnung gestellt, dass zwar ein gemeinsames Ziel zur Realisierung von Qualität existiert, unterschiedliche Wirklichkeiten der Bildungssysteme in den einzelnen Mitgliedstaaten aber akzeptiert werden sollen. Auch ist absehbar, dass die vorliegenden Annäherungen an Qualitätssysteme und Qualitätsindikatoren sich eher auf das gesamte Bildungssystem beziehen, weniger auf die „Qualitätsträger“, die Einrichtungen, Lehrangebote und Lernenden selbst.

5.2.3 Hochschulstruktur

Zur Europäisierung der Hochschullandschaft haben wesentlich die hochschulspezifischen Aktionsprogramme der EU und die damit einhergehende finanzielle Förderung beigetragen. Ermöglicht wurden diese Förderprogramme durch die Definition der Studienabschlüsse als berufliche Bildung in den 1980er Jahren (s. Erasmus-Urteil, Kap. 4.3). Seit geraumer Zeit kommen Initiativen hinzu, die von einzelnen Mitgliedstaaten ausgehen und auf zwischenstaatlichen Vereinbarungen basieren (Bologna-Prozess).

Hochschulspezifische EU-Förderprogramme

Nach anfänglicher Kritik aus den Mitgliedstaaten stoßen die für den Hochschulbereich aufgelegten EU-Förderprogramme mittlerweile auf einen breiten Konsens. Besonders das Erasmus-Programm ist von Seiten der Hochschulen zu einem Impulsgeber für Innovationen und zu einer wichtigen Finanzierungsquelle für den quantitativen und qualitativen Ausbau europäischer Kooperations- und Mobilitätsmaßnahmen geworden. In der ersten Phase zielte das Programm vor allem auf die Erhöhung der Studierendenmobilität innerhalb Europas, in den ersten zehn Jahren (1986–1996) wurden mehr als eine halbe Million Studierende durch ein Mobilitätsstipendium angeregt, ein Auslandssemester zu absolvieren. Im Jahre 2002 wurde der einmillionste Erasmus-Austauschstudierende gezählt. Jährlich waren es Ende der 1990er Jahre 100.000 Studierende, davon allein 15.000 aus der Bundesrepublik.

Es wurde aber auch deutlich, dass die Mobilität von Studierenden allein nicht zum gewünschten Effekt der Europäisierung der Hochschulen führt, zumal bisher der Anteil mobiler Studierender an der Gesamtzahl gering ist. In der zweiten Phase des Erasmus-Programms wurden daher zusätzlich neue Förderlinien eingeführt, die auf die transnationale Entwicklung von europäischen Curricula, europäischen Modulen oder Intensivprogrammen mit europarelevanten Inhalten abzielen. Dahinter lag die Absicht, die europäische Dimension nicht nur durch Mobilität innerhalb Europas erfahrbar zu machen, sondern auch bereits im Studienangebot an der Herkunftshochschule.

Mit ihrer Förderpolitik nimmt die EU-Kommission aktiv gestalterisch Einfluss auf die nationalen Hochschulsysteme, denn die Teilnahme der Hochschulen am Erasmus-Programm ist an Bedingungen geknüpft, die sich in den Mitgliedstaaten auf die Infrastruktur, das Studienangebot und die strategische Ausrichtung der jeweiligen Hochschule auswirkt.

Infrastruktur: Während die EU bei ihren Förderprogrammen den inhaltlichen Rahmen setzt und die finanziellen Mittel bereitstellt, müssen die Mitgliedstaaten durch entsprechende nationale bildungspolitische Maßnahmen für die Umsetzung der Programme in ihrem jeweiligen Land sorgen. Sie unterliegen hier der Mitwirkungspflicht: allen interessierten Personen und Bildungseinrichtungen die Teilnahme an dem Programm zu ermöglichen. Dazu müssen erforderlichenfalls Verwaltungsvorschriften geändert, nationale Organisationsstrukturen für die Durchführung der Förderprogramme aufgebaut und unterhalten sowie die dabei entstehenden Verwaltungskosten getragen werden. Auch an den Hochschulen hat die Beteiligung am Erasmus-Programm eine andere Infrastruktur und deren hochschulinterne Finanzierung nötig gemacht.

Studienangebot: Wollen Hochschulen am Erasmus-Mobilitätsprogramm teilnehmen, müssen sie mittlerweile das Europäische System zur Übertragung von Studienleistungen (European Credit Transfer System – ECTS) anwenden. Jedes Modul eines Studiengangs muss mit Leistungspunkten (Credits) versehen sein. Sie spiegeln das Arbeitspensum (Präsenzzeiten, Selbststudium, Praktika und Prüfungen) wieder, das Studierende aufwenden müssen, um die im Rahmen eines Moduls definierten Lernziele zu erreichen. Ursprünglich als Transfersystem konzipiert, das Studierenden die Anrechnung ihrer im Ausland erbrachten Studienleistungen erleichtern sollte, hat sich das ECTS europaweit zu einem Akkumulationssystem von Studienleistungen entwickelt. ECTS sieht darüber hinaus vor, dass die beteiligten Hochschulen ihr Studienangebot transparent darstellen und ihren Austauschstudierenden Lernverträge für das Auslandsstudium anbieten (letzteres ist bisher kaum umgesetzt). Eine Neuerung stellt das so genannte „Diploma

Supplement“ dar, ein englischsprachiger Zusatz zum Hochschuldiplom, der detaillierte Auskünfte sowohl über das jeweilige Hochschulsystem als auch über Struktur und Inhalt des Studiengangs sowie eine Auflistung der erbrachten Leistungen enthält. Dies soll zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse innerhalb Europas beitragen. Inhaltlich haben die Studienangebote dort eine europäische Dimension bekommen, wo Fachbereiche in Zusammenarbeit mit europäischen Partnerhochschulen europäische Curricula und Module entwickelt und implementiert haben.

Hochschulstrategie: Seit der Einführung des Hochschulvertrags, den die Hochschulen mit der EU-Kommission abschließen müssen, wenn sie an den EU-Programmen teilnehmen möchten, ist jede Hochschule verpflichtet, schriftlich eine bildungspolitische Erklärung zur Förderung der europäischen Dimension ihrer Einrichtung abzugeben („*Policy Statement*“). Dies hat erstmals zu einer größeren Strategiediskussion innerhalb der Hochschulen über eine europäische Hochschulentwicklung geführt.

Bologna-Prozess

Neben den Initiativen der Europäischen Kommission, über Förderprogramme eine europäische Dimension in die Hochschulbildung der Mitgliedstaaten zu bringen und die Hochschulkooperationen sowie die Mobilität der Studierenden und Dozenten innerhalb Europas zu erhöhen, gibt es seit gut sechs Jahren Initiativen, die von den europäischen Ländern selbst ausgehen und deren Ziel es ist, einen gesamteuropäischen Hochschulraum zu schaffen. Hintergrund sind der seit der Einführung des Euro und im Zuge der Osterweiterung sich beschleunigende EU-Integrationsprozess sowie der zunehmende Konkurrenzdruck im globalen Bildungswettbewerb, im Hochschulbereich vor allem mit den USA. Ein Problemfeld ist die fehlende Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme, da sie die Mobilität der Studierenden innerhalb Europas erschwert. Ein anderes ist die mangelnde Transparenz der Abschlüsse, die durch die zunehmende Diversifizierung der Hochschulen noch schwieriger wird. Dass es zu einer Abstimmung und Anpassung zwischen den nationalen Hochschulsystemen kommen musste, wurde immer deutlicher.

Warum diese Initiativen nicht von der Europäischen Union ausgehen, sondern von den Bildungsministerien der einzelnen Mitgliedstaaten, hängt vor allem mit der Begrenzung der bildungspolitischen Kompetenz der EU durch das Subsidiaritätsprinzip seit dem Maastrichter Vertrag zusammen. Maßnahmen, die zu einer höheren Kompatibilität der Hochschulsysteme untereinander führen, fallen durch das Harmonisierungsverbot, das der EU im Bildungsbereich auferlegt ist, nicht in den Kompetenzbereich der EU, sondern unterliegen den Mitgliedstaa-

ten. Sie müssen in diesem Bereich also selbst aktiv werden. Insofern übernehmen die Mitgliedstaaten durch zwischenstaatliche Vereinbarungen zur Harmonisierung ihrer nationalen Hochschulsysteme nunmehr ein Politikfeld, das sie auf EU-Ebene dem Einflussbereich der Europäischen Kommission vorenthalten. Entscheidend für den Prozess ist in der Tat, dass er nicht aus Brüssel verordnet ist, sondern freiwillig von den teilnehmenden Staaten selbst gestaltet wird (auch wenn die Europäische Kommission inzwischen maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf des Prozesses gewonnen hat).

Die weitreichendste Initiative von Seiten der Mitgliedstaaten, die Probleme des europäischen Hochschulwesens anzugehen, ist die so genannte „Bologna-Deklaration“ (Bologna-Deklaration 1999; alle im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess relevanten Dokumente siehe Linkliste). Sie beruht auf der Sorbonne-Deklaration der Bildungs- und Erziehungsminister von Frankreich, Vereinigtem Königreich, Deutschland und Italien vom 25. Mai 1998, in der die Vision einer allmählichen Harmonisierung der Hochschulabschlüsse und -zyklen in Europa beschrieben wurde. Bereits ein Jahr später schlossen sich eine Reihe weiterer europäischer Länder der Initiative an. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Bildungs- und Erziehungsminister aus 29 europäischen Staaten die Bologna-Erklärung. Darin vereinbarten sie wesentliche Ziele für die Schaffung eines europäischen Hochschulraums, die einen breiten Konsens hinsichtlich der zukünftigen europäischen Hochschulpolitik sichtbar machen. In einem Aktionsplan verpflichteten sich die Unterzeichnerstaaten, ihre Hochschulsysteme mit dem Ziel größerer Übereinstimmung zu reformieren. Bis zum Jahre 2010 sollen eingeführt werden:

1. ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (inklusive Diploma Supplement),
2. ein zweigliedriges System von Studiengängen, das aus einem ersten und einem zweiten Zyklus besteht (*undergraduate* und *graduate*). Der mindestens dreijährige erste Zyklus soll zu einem ersten berufsbefähigenden Abschluss führen. Die Zulassung zum zweiten Zyklus setzt den erfolgreichen Abschluss des ersten Zyklus voraus.
3. ein Leistungspunktesystem (wie das ECTS) als Mittel zur Erhöhung der Studierendenmobilität.

Gefördert werden soll darüber hinaus

4. die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung in der Hochschulbildung durch die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden,
5. die Mobilität von Studierenden und Lehrenden,
6. die europäische Dimension im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschu-

len, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Der Bologna-Prozess beruht auf einer zwischenstaatlichen Vereinbarung der europäischen Bildungs- und Erziehungsminister, einer gemeinsamen Willenserklärung, die politisch wirkt, rechtlich jedoch nicht bindet. Einziges Druckmittel sind Wettbewerb und Transparenz unter den beteiligten Ländern.

Der Fortgang des Bologna-Prozesses wird durch Folgetreffen in zweijährigem Turnus gesteuert. Im Mai 2001 fand die erste Folgekonferenz in Prag statt, auf der die Bologna-Erklärung um eine Reihe weiterer Aktionslinien ergänzt wurde (Prager Kommuniqué), unter anderem auch um das Konzept des lebenslangen Lernens. Auf der zweiten Folgekonferenz im September 2003 in Berlin wurde darüber hinaus die Einführung strukturierter Promotionsstudiengänge als dritter Studienzyklus in die Agenda aufgenommen, was auch zur Stärkung des Bezugs zwischen europäischem Hochschulraum und europäischem Forschungsraum beitragen soll (Berliner Kommuniqué). Die nächste Folgekonferenz findet im Mai 2005 in Bergen (Norwegen) statt.

Mit der Koordinierung der bei den Treffen genannten Themen und Maßnahmen beauftragen die Bildungs- und Erziehungsminister der Unterzeichnerstaaten eine Follow-up-Gruppe. Die jetzige Follow-up-Gruppe setzt sich aus Vertretern aller Unterzeichnerstaaten und der Europäischen Kommission zusammen und wird von der jeweils aktuellen EU-Ratspräsidentschaft geleitet. Als beratende Mitglieder gehören ihr die Vertretungen des Europarats, des Verbands der europäischen Universitäten (EUA) und Fachhochschulen (EURASHE), des Dachverbands der europäischen Studierenden (ESIB) und der UNESCO/CEPES an. Vorbereitet werden die Treffen von einem Ausschuss, der ebenfalls von der aktuellen EU-Präsidentschaft geleitet wird, und sich aus Vertretern des Gastgeberlands der nächsten Ministerkonferenz, den vorigen und künftigen Ratspräsidentschaften, drei teilnehmenden Ländern sowie den in der Follow-up-Gruppe vertretenen Institutionen zusammensetzt. Unterstützung erhalten sie von einem Sekretariat, das von dem Land gestellt wird, das die nächste Ministerkonferenz ausrichtet.

Bisher haben 40 Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichnet: die mit den Beitrittsstaaten im Jahre 2004 auf 25 angewachsenen EU-Staaten sowie Albanien, Andorra, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Island, Kroatien, Mazedonien, Norwegen, Rumänien, Russland, die Schweiz, Serbien und Montenegro und die Türkei.

Für die Umsetzung der Reformen sind die Bildungsministerien der jeweiligen Mitgliedstaaten zuständig. Die zuständigen Minister müssen erstens in ihrer je-

weiligen nationalen Gesetzgebung den rechtlichen Rahmen für die Einführung der Bologna-Reformen schaffen (z. B. in der Bundesrepublik durch die 6. Novelle des Hochschulrahmengesetzes). Zweitens müssen sie die Hauptakteure in den Hochschulen (Rektoren, Dozenten und Studierende) von der Notwendigkeit der Reformen überzeugen und in den Gestaltungsprozess mit einbeziehen. Wie die einzelnen Ziele des Bologna-Prozesses bisher umgesetzt wurden und welche Probleme dabei aufgetreten sind und auftreten, darüber geben drei von der EUA durchgeführte Studien Auskunft (Haug/Kirstein 1999; Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003).

Das europäische Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ gibt Anregungen, wie in den unterschiedlichen Fachbereichen, darunter auch die Erziehungswissenschaften, die Lehrpläne an die Bologna-Reformen angepasst werden können (González/Wagenaar 2003). Die Teildisziplin Erwachsenenbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften hat in der Bundesrepublik im Zuge des Bologna-Prozesses mittlerweile damit begonnen, ihr Studienangebot zu reformieren und an die Bachelor- und Masterstruktur anzupassen. Für den Bereich der Weiterbildung sind besonders die (nicht-konsekutiven) weiterbildenden Masterstudiengänge von Bedeutung, da sie in vielen Disziplinen ein universitäres Fortbildungsangebot darstellen (werden), das auch berufsbegleitend wahrgenommen werden kann. Zu erwähnen sind hier auch Masterangebote, die sich speziell an Studierende der Erziehungswissenschaften oder bereits in der Weiterbildung Tätige richten, die ihrem Berufsprofil eine europäische Dimension geben wollen. Ein Beispiel dafür ist der europäische Masterstudiengang „European Master in Adult Education“, der – durch Erasmus-Mittel gefördert – in einem Netzwerk bestehend aus europäischen Universitäten und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) derzeit entwickelt wird (beteiligt sind die Universitäten Barcelona, Duisburg-Essen, Florenz, Helsinki, Kaiserslautern, Kopenhagen, Ostrava und Timisoara).

Für den Bereich Weiterbildung stellt sich im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Frage, inwieweit die Einführung eines ersten berufsbefähigenden Abschlusses nach 3 Jahren Studium (Bachelor) dazu führt, dass der zweite Studienzyklus (Master) als Weiterbildungsangebot angesehen wird und wenn ja, welche Anforderungen hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten, der Teilnahme (Vollzeit, Teilzeit), der Methode (Präsenz, Online) sich daraus ergeben. Ferner ist zu fragen, inwieweit der Einbezug des Konzepts des lebenslangen Lernens in die Bologna-Agenda dazu führen wird, dass der Zugang zu universitären Studienangeboten für Berufstätige einfacher wird, die an Universitäten weit verbreitete Orientierung am Input (Lehrer) einer Orientierung am Output (Lerner) weicht und formale Kriterien (wie Semesterwochenstunden) ersetzt werden durch eine Kompetenzbeschreibung.

6. Förderprogramme mit Weiterbildungsbezug

Eines der wichtigsten bildungspolitischen Instrumente der EU sind ihre Förderprogramme. Im Folgenden werden daher zunächst (6.1) die Programme Sokrates und Leonardo vorgestellt, in denen unterschiedliche Typen transnationaler Aktivitäten gefördert werden. Dabei sollen die Förderlinien näher betrachtet werden, die für den Bereich Weiterbildung relevant sind. Zum anderen (6.2) geht es um den Europäischen Sozialfonds, ein Förderinstrument, das primär arbeitsmarktpolitisch ausgerichtet ist. Auch hier werden die Bereiche erläutert, die für die Weiterbildung von Bedeutung sind.

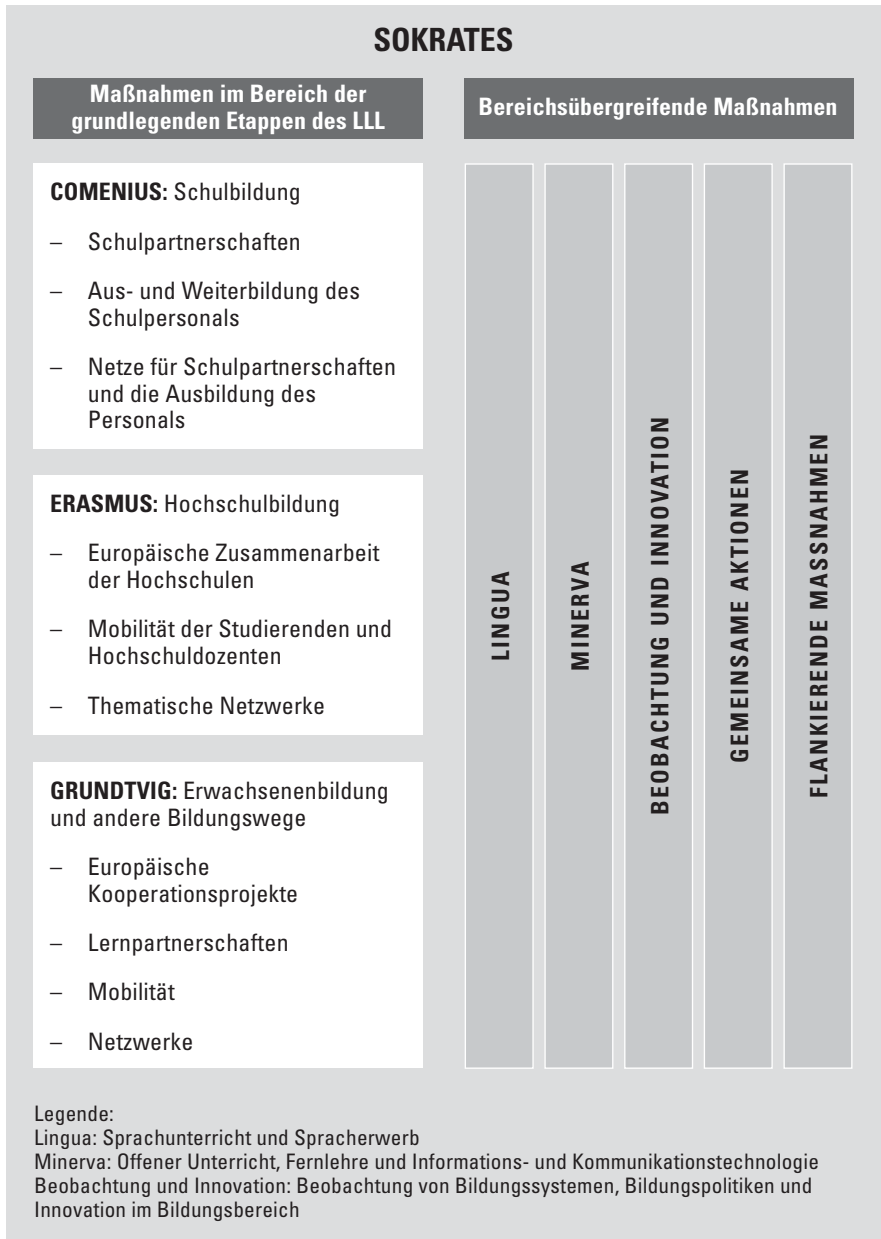
6.1 Weiterbildung innerhalb des Sokrates-Programms

Das Sokrates-Programm ist das gemeinschaftliche Aktionsprogramm im Bereich der allgemeinen Bildung. Es wurde bereits einmal verlängert. Die Laufzeit der zweiten Phase erstreckt sich vom 01.01.2000 bis 31.12.2006. Den politischen Rahmen der Projektförderung setzt ein Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rats, in dem die allgemeinen Ziele und Aktionen des Programms definiert sind (Amtsblatt 2000). Jährlich werden darüber hinaus in einer „Allgemeinen Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen“ Prioritäten bei der Fördermittelvergabe gesetzt (Link im Anhang). Rechtsgrundlage für das Sokrates-Programm ist Art. 149 (EGV) und Art. 150 (EGV) des Amsterdamer Vertrags. Das Programmbudget beläuft sich auf 1.850 Mio. €. An dem Programm beteiligen sich die nunmehr 25 EU-Mitgliedstaaten, die EFTA-Staaten (Island, Liechtenstein, Norwegen) und die Beitrittsstaaten Zypern, Malta sowie die Türkei. Für Institutionen, die einen Förderantrag stellen wollen, ist der „Allgemeine Leitfaden für Antragsteller“ besonders wichtig.

6.1.1 Programmstruktur

Das Sokrates-Programm stellt das Dach für unterschiedliche Teilförderprogramme im Bereich der allgemeinen Bildung dar (Abb. 3). Es umfasst grundlegende Etappen des lebenslangen Lernens: die Schulbildung (Comenius), die Hochschulbildung (Erasmus) und sowie die Erwachsenenbildung und andere Bildungswege (Grundtvig). Daneben gibt es Querschnittsprogramme, in denen Projekte im Bereich des Sprachenlernens (Lingua), Projekte zum offenen Unterricht, Fernlehre und IKT (Minerva) sowie zum Vergleich der Bildungssysteme und Innovationen (Beobachtung und Innovation) gefördert werden. Bereichsübergreifend sind außerdem die Teilprogramme „Flankierende Maßnahmen“ und „Gemeinsame Aktionen“. Jedes Teilprogramm (im EU-Jargon „Aktion“) hat seine eigene Identität, Programmkultur und sein eigenes Budget. Für Comenius sind mindestens 27 % des Sokrates-Gesamtbudgets vorgesehen, für Erasmus 51 % und für Grundtvig 7 %.

Abbildung 3: Programmstruktur von Sokrates



Quelle: eigene Darstellung

6.1.2 Verwaltungsstruktur

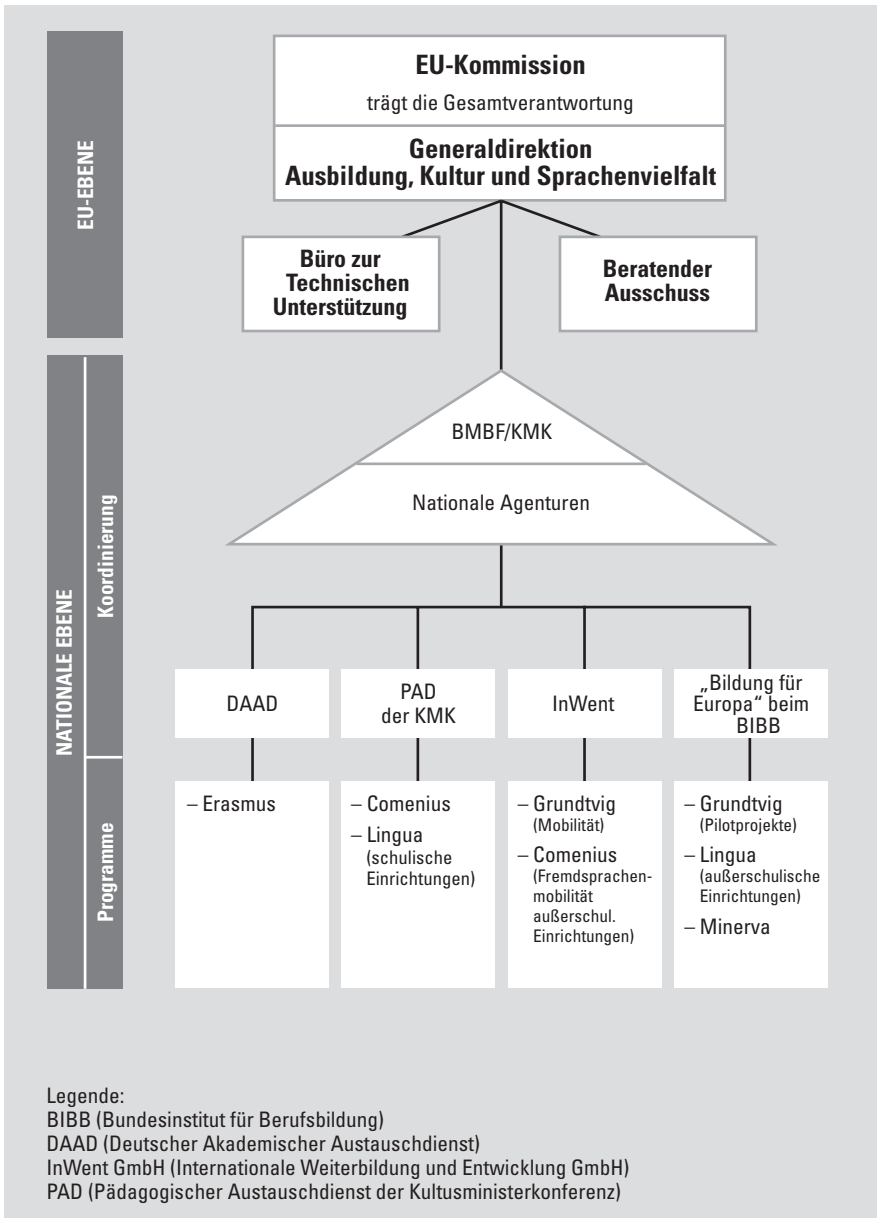
Die Gesamtverantwortung für die Durchführung des Sokrates-Programms liegt bei der Europäischen Kommission. Unterstützt wird sie dabei von einem Sokrates-Ausschuss, der sich aus Vertretern der Mitgliedstaaten zusammensetzt. Auf EU-Ebene arbeitet die EU-Kommission eng mit einem „Büro zur Technischen Unterstützung“ (frz. *Bureau d'Assistance Technique* – BAT, engl. *Technical Assistance Office* – TAO) zusammen. Auf der Ebene der Mitgliedstaaten arbeitet die EU-Kommission mit den so genannten „Nationalen Agenturen“ zusammen, die von den nationalen Behörden eingerichtet wurden. Die Nationalen Agenturen sind sowohl ihrer Regierung als auch der Europäischen Kommission gegenüber verantwortlich. Die Nationalen Agenturen sind bei den dezentralisierten Maßnahmen (s. u.), die einen Großteil der Förderaktionen ausmachen, allein zuständig für die Bearbeitung der Förderanträge, die Bewilligung und Abrechnung. Sie sind dabei aber immer an die EU-Förderrichtlinien und den von der Kommission vorgegebenen Rahmen gebunden. In der Bundesrepublik ist für die Gesamtdurchführung des Sokrates-Programms auf Bundesebene das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und auf Länderebene die Kultusministerkonferenz (KMK) zuständig. Für die Verwaltung der dezentralisierten Maßnahmen des Sokrates-Programms wurde in der Bundesrepublik keine eigene Nationale Agentur gegründet, die alle Aktionen abdeckt. Vielmehr wurde diese Aufgabe auf mehrere Einrichtungen aufgeteilt, die jede für sich auf das entsprechende Fördergebiet spezialisiert ist. Daher gibt es für Sokrates mehrere Nationale Agenturen (siehe Abb. 4, genaue Adressen unter www.sokrates-leonardo.de/frameset-n.htm), das Erasmus-Programm wird z. B. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) betreut, das Grundtvig-Programm (außer Mobilitätsstipendien) von der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Neben der Bearbeitung der Förderanträge ist es außerdem Aufgabe der Nationalen Agentur(en), interessierte Einrichtungen über die EU-Förderprogramme zu informieren und sie beim Einreichen eines Antrags sowie der Suche nach geeigneten Projektpartnern zu beraten.

6.1.3 Förderprinzipien

Ziele und Schwerpunkte der einzelnen Aktionen sind sehr unterschiedlich. Gemeinsam sind ihnen jedoch folgende Förderprinzipien:

1. Die finanzielle Förderung ist nicht dauerhaft, sondern zeitlich befristet; die Höchstdauer beträgt drei Jahre.
2. Die Förderung trägt immer nur einen Teil der förderfähigen Gesamtkosten des Projekts. Das bedeutet: Die beteiligten Institutionen müssen einen Eigenbeitrag leisten. Der Zuschuss der EU beläuft sich in der Regel auf höchstens 75 % der Gesamtkosten eines Projekts, wobei auch nominale Höchstgrenzen festgesetzt sind.

Abbildung 4: Verwaltungsstruktur des Sokrates-Programms in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland



Quelle: eigene Darstellung

3. Infrastrukturkosten der Projektträger werden in der Regel nicht gefördert. Das bedeutet, dass die Projekte nur dort angesiedelt werden können, wo bereits eine Infrastruktur besteht, die von den Mitgliedstaaten oder einer Bildungseinrichtung geschaffen worden ist. Finanziert werden in der Regel Reise- und Aufenthaltskosten für transnationale Treffen. Der Eigenbeitrag des Zuschussempfängers besteht in der Regel darin, das für die Durchführung des Projekts notwendige Personal und die dafür notwendige Infrastruktur bereitzustellen. Im Vorfeld können Zuschüsse bewilligt werden, um transnationale Treffen zur Vorbereitung der jeweiligen Projekte zu ermöglichen.
4. Es werden nur grenzüberschreitende Projekte gefördert. An den Projekten müssen mindestens drei Partner aus teilnahmeberechtigten Staaten beteiligt sein. Bei der Antragstellung muss begründet werden, warum das Projekt nicht allein im nationalen Rahmen durchgeführt werden kann bzw. worin sein „europäischer Mehrwert“ besteht.
5. Nur Einrichtungen (juristische Personen) können Förderanträge stellen. Eine Ausnahme bilden die Mobilitätsstipendien in der Aktion Grundtvig, für die auch Einzelpersonen Anträge stellen können. Bei Mobilitätsstipendien in der Aktion Erasmus ist dies jedoch nicht möglich. Interessierte Studierende müssen sich an ihre Universität wenden, die für sie den Antrag stellt.

6.1.4 Antragsverfahren

Im Sokrates-Programm werden zwei Typen von Antragsverfahren unterschieden, je nachdem, ob es sich um eine „zentralisierte“ oder „dezentralisierte“ Maßnahme handelt.

- Zentralisierte Maßnahme: Bei einer zentralisierten Maßnahme muss der Projektantrag direkt an die EU-Kommission nach Brüssel gesendet werden (besser gesagt: an das „Büro zur Technischen Unterstützung“). Die EU-Kommission überprüft den Antrag zusammen mit unabhängigen Sachverständigen. Nach Stellungnahme des Sokrates-Ausschusses erstellt die EU-Kommission eine Liste der ausgewählten Projekte, gibt den Antragstellern die Auswahlresultate bekannt und leitet die Vertragsabschlüsse ein. In jedem Projekt übernimmt eine der Partnereinrichtungen die Rolle des Koordinators und trägt die Projektverantwortung gegenüber der EU-Kommission (Verteilung des Zuschusses auf die Projektpartner, Berichtswesen, usw.). In einigen Fällen ist auch ein zweistufiges Verfahren vorgesehen: Zunächst muss ein Vorantrag (Projektskizze) erstellt und bei der Kommission eingereicht werden. Die Nationale Agentur bekommt eine Kopie dieses Vorantrags. Wird der Vorantrag genehmigt, muss ein umfassenderer Vollertrag gestellt wer-

den. Unter Hinzuziehung unabhängiger Sachverständiger fällt die EU-Kommission die Förderentscheidung, wobei das Votum der Nationalen Agentur berücksichtigt wird.

- **Dezentralisierte Maßnahme:** Bei einer dezentralisierten Maßnahme sendet man den Projektantrag nicht nach Brüssel, sondern an die entsprechende Nationale Agentur. Die Nationale Agentur nimmt die Förderanträge entgegen, begutachtet sie, berät die nationalen Behörden bei der Projektauswahl, schließt den Fördervertrag ab, verteilt die Zuschüsse und nimmt die Berichte der Zuschussempfänger entgegen. Darüber hinaus kann die Nationale Agentur bei bestimmten zentralisierten Maßnahmen eine Stellungnahme zu den Förderanträgen abgeben.

6.1.5 Aktionen für die Weiterbildung in „Sokrates“

Der Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung und anderer außerhalb des formalen Bildungssystems liegender Bildungswege ist im Sokrates-Programm mit der Grundtvig-Aktion durch eine eigene Förderlinie abgedeckt. Aber auch andere Aktionen, die nicht spezifisch auf die Erwachsenenbildung ausgerichtet sind, sind in Teilen für die Weiterbildung von Bedeutung. Näheres zu den relevanten Teilaktionen ist Tab. 1 zu entnehmen.

Aktion Grundtvig

Die *Aktion Grundtvig* ist aus der Aktion Erwachsenenbildung der ersten Phase des Sokrates-Programms hervorgegangen. Sie bietet für eine nicht unerhebliche Zahl von Einrichtungen die Möglichkeit, grenzüberschreitende Projekte finanziert zu bekommen und sich somit Kompetenz in der transnationalen Zusammenarbeit anzueignen oder auszubauen. Antragsberechtigt sind Einrichtungen, die im schulischen und außerschulischen Bereich Kurse für Erwachsene anbieten (Abendschulen, Volkshochschulen, Verbände, Gewerkschaften, Bildungswerke, Nicht-Regierungsorganisationen, kommerzielle Bildungsträger), Hochschulen, die Projekte zur Lehrplanentwicklung in der Erwachsenenbildung durchführen oder Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene anbieten, Ausbildungsstätten für Lehrkräfte der Erwachsenenbildung sowie sonstige Akteure, die mit ihren Bildungsmaßnahmen auf die Bedürfnisse des individuellen Lernens eingehen. Als Zielgruppe sieht Grundtvig alle Erwachsenen über 25 Jahren, aber auch 16 bis 24-Jährige, sofern sie nicht mehr in der Erstausbildung oder der oberen Sekundarstufe sind. Bei der Projektförderung gibt es innerhalb der Grundtvig-Aktion vier Schwerpunkte. Es geht um die Förderung von europäischen Kooperationsprojekten (Grundtvig 1), Lernpartnerschaften (Grundtvig 2), Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Mitarbeiter der Erwachsenenbildung (Grundtvig 3) und den Aufbau von Netzwerken (Grundtvig 4).

Tabelle 1: Für die Weiterbildung relevante Aktionen von Sokrates

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
Grundtvig 1 Europäische Kooperationsprojekte	Förderung mehrjähriger europäischer Modellprojekte bzw. Innovationsprojekte, bei denen Bildungseinrichtungen aus mindestens drei europäischen Staaten gemeinsame Strategien, Konzepte und Praxismodelle für die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen erarbeiten. Als Endergebnis wird in der Regel ein fertiges Produkt erwartet.	Entwicklung von: – Methoden zur Förderung der individuellen Nachfrage nach lebenslangem Lernen bei Erwachsenen – Informations- und Beratungsdiensten für erwachsene Lernende und Anbieter von Erwachsenenbildung, – flexiblen Anerkennungs- und Benennungssysteme zur Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen schulischem und außerschulischem Bereich – Ausbildungsmodulen – Sensibilisierungsmaßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens Erwachsener.	Projekträger: Einrichtungen der Erwachsenenbildung aller Art, die über ein europäisches Kooperationsnetzwerk und Erfahrungen im Management europäischer Projekte verfügen und grundsätzliche Fragestellungen der Weiterbildung aufgreifen möchten Teilnehmer: Erwachsene über 25 Jahre bzw. zwischen 16 und 24 Jahre, sofern sie nicht mehr in der Erstausbildung oder der Sekundarstufe II sind	zentralisierte Maßnahme mit zweistufigem Verfahren	– maximal drei Jahre – Zuschusshöhe kann je nach Projekt sehr unterschiedlich sein; die Förderung trägt nicht mehr als 75 % der Gesamtkosten des Projekts	– Europäische Kommission Referat für Sokrates-Grundtvig www.euroopa.eu.int/comm/education/sokrates/ edul/home.html – Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/sokrates Informationen über bereits geförderte Projekte, eine Partnerdatenbank, der Leitfaden für Antragsteller, Antragsformulare sind den Webseiten der Kommission oder der Nationalen Agentur zu entnehmen
Grundtvig 2 Lernpartnerschaften	Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung, die keine oder wenig Erfahrung mit grenzüberschreitender Zusammenarbeit haben, erproben eine europäische Kooperation. Lernende und Lernende befassen sich grenzüberschreitend mit einem Thema von gemeinsamem Interesse. Es muss dabei als Ergebnis kein Produkt entstehen. Der Kooperationsprozess selbst steht hier im Vordergrund.	– keine Vorgabe spezifischer Themen – gefördert werden u.a. Veranstaltungen und Besprechungen, Austausch von Erfahrungen über Lehr- und Lernmethoden, die Verbreitung der Projektergebnisse	Projekträger: – Insbesondere kleinere und neue Einrichtungen der Erwachsenenbildung und des informellen Lernens – Berufsverbände und private Bildungseinrichtungen, die sich nicht nur auf die berufliche Bildung beschränken – Verlage, Forschungsinstitute usw. (sofern sie ergänzendes Fachwissen einbringen) Teilnehmer: Wie bei Grundtvig 1	dezentralisierte Maßnahme	– bis zu 3 Jahren – Zuschuss setzt sich aus zwei Bestandteilen zusammen 1. Standardbetrag für Projektkosten, die durch Projektkosten entstehen (ca. 4000 € pro Partner) 2. flexibler Betrag als Beitrag zu Reise- und Aufenthaltskosten	– Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/sokrates

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
Grundvig 3 Mobilitätsspendien für Fortbildungsmaßnahmen	Mit der Vergabe von Einzelstipendien sollen Mitarbeiter von Erwachsenenbildungseinrichtungen oder deren Ausbilder die Möglichkeit erhalten, Fortbildungskurse in einem anderen Land zu besuchen.	<ul style="list-style-type: none"> Aspekte der Methodik der Erwachsenenbildung, Verwaltung von Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Themen zur Europäischen Integration oder zu interkulturellem Lernen es ist auch möglich, den Fortbildungskurs in Form eines Praktikums in einer staatlichen Institution, Nichtregierungsorganisation oder Bildungseinrichtung zu gestalten 	<p>Teilnehmer: Personen, die auf Voll- oder Teilzeibasis in der Erwachsenenbildung (schulisch oder außerschulisch) tätig sind, wie z.B. Lehrer, Ausbilder, Tutoren, Berater und andere pädagogische Fachkräfte</p>	dezentralisierte Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> Dauer: 1 bis 4 Wochen In der Regel kann man alle drei Jahre ein Stipendium erhalten Getragen werden Reisekosten (Hin- und Rückfahrt), Aufenthaltskosten, Vorbereitungskosten (Vor allem Sprachkurse) und ggf. Kursgebühren 	<p>Ein Antrag muss direkt an die zuständige Nationale Agentur geschickt werden: Nationale Agentur für die Mobilität im außerschulischen Bereich: InWent GmbH (www.inwent.org), ehemals Carl Duisberg Gesellschaft e.V.</p>
Grundvig 4 Netzwerke	Stärkere Vernetzung verschiedener Akteure der allgemeinen Erwachsenenbildung mit dem Ziel, ihre Zusammenarbeit dadurch wirksamer und stabiler zu machen	<ul style="list-style-type: none"> Thematische Netzwerke: groß angelegte Netzwerke, die ein multilaterales Forum zum Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch über Schlüsselthemen, politische Initiativen oder Forschungen zur Erwachsenenbildung bieten. Projektnetzwerke: kleinere Netzwerke, die abgeschlossene Projekte auf europäischer Ebene in Netzen zusammenfassen und eine Verbreitung der Ergebnisse unterstützen. 	<p>Thematische Netzwerke: Einrichtungen, die aktiv an der Politikgestaltung und/oder Forschung im schulischen oder außerschulischen Bereich der Erwachsenenbildung mitwirken und ihr Land umfassend abdecken und/oder hoch spezialisiert sind (Hochschulen, nationale und regionale Behörden, Forschungsinstitute, gemeinnützige Stiftungen, usw.).</p> <p>– Projektnetzwerke: Kleinere Einrichtungen der Erwachsenenbildung</p>	zentralisierte Maßnahme mit zweistufigem Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> max. drei Jahre Zuschusshöhe kann je nach Projekt sowie Größe und geographische Abdeckung des Netzwerks sehr unterschiedlich sein. 	<ul style="list-style-type: none"> Europäische Kommission Referat für Sokrates-Grundvig www.europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/socrates
Erasmus 2 Mobilität von Studierenden und Hochschuldozenten	Förderung der transnationalen Zusammenarbeit durch Austausch von Studierenden und Hochschuldozenten	<ul style="list-style-type: none"> Einzelstipendien für Studierende, die einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren Einzelstipendien für Dozenten für einen Lehrauftrag an einer ausländischen Partnerhochschule 	<p>Projekträger: Einrichtungen der Hochschullehrkräfte</p> <p>Studierende und Dozenten</p>	dezentrale Maßnahme; der Antrag muss bei der Heimhochschule eingereicht werden, die sie an die Nationale Agentur weiterleitet	<p>Studierende: 3 bis 12 Monate</p> <p>Dozenten: 1 bis 8 Wochen</p>	<ul style="list-style-type: none"> der für den jeweiligen Fachbereich zuständige Erasmusbeauftragte an der Heimhochschule Nationale Agentur: Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD www.daad.de

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
<p>Comenius 2 Europäische Kooperationsprojekte</p>	<p>Grenzüberschreitende Entwicklung von Trainingskursen zur Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals von Schulen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung von Fortbildungsbedarf - Zusammenführen von Fachwissen und Beispielen guter Praxis in verschiedenen Partnerländern - Entwicklung von Trainingskursen und -materialien 	<p>Projekträger: Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung</p>	<p>zentralisierte Maßnahme mit zweistufigem Verfahren</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Europäische Kommission Referat für Sokrates-Comenius http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius - Nationale Agentur: Pädagogischer Austauschdienst (PAD) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland www.kmk.org/pad/sokrates2
<p>Comenius 2 Einzelstipendien</p>	<p>Grenzüberschreitende Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals von Schulen</p>	<p>Für Studierende: - Teilnahme an Austauschmaßnahmen in Form von Studienbesuchen in den Partnerländern (Praktika)</p> <p>Für Lehrkräfte und Schulpersonal: - Teilnahme an berufsbegeleitenden Fortbildungen in einem Partnerland; - Assistenzzeit, Sprachunterricht, Fachspezifische Kurse, Praktika</p>	<p>Projekträger: Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung,</p> <p>Teilnehmer: - Studierende in der Lehrerausbildung - angehende Sprachlehrer (ab dem 3. Studienjahr bzw. nach Abschluss) - Lehrer anderer Fächer - andere schulische Fachkräfte</p>	<p>dezentralisierte Maßnahme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende: 1 bis 10 Wochen (Praktika) - angehende Sprachlehrer: 3 bis 8 Monate - Lehrer anderer Fächer sowie andere schulische Fachkräfte: 1 bis -4 Wochen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kursangebote werden regelmäßig ausgeschrieben und in einem Comenius-Katalog zusammengestellt - Nationale Agentur Pädagogischer Austauschdienst (PAD) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland www.kmk.org/pad/sokrates2
<p>Lingua 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung und Wahrung der sprachlichen Vielfalt in der EU - Verbesserung der Qualität von Sprachunterricht und Spracherwerb - Erleichterung des Zugangs zum Fremdsprachenunterrichts 	<p>Transnationale Projekte: - Sensibilisierung für den Nutzen des Fremdsprachenwertes und Motivierung der Bürger, Fremdsprachen zu lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erleichterung des Zugangs zum Fremdsprachenwerb - Austausch und Verbreitung von Informationen über innovative Ansätze 	<p>Projekträger: Organisationen und Unternehmen, die Fremdsprachenunterricht anbieten, z.B. Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Hochschulen, Fremdsprachenressourcenzentren, Forschungszentren für Sprachdidaktik, Bildungs- und Schulbehörden sowie Verlage und</p>	<p>Zentralisierte Maßnahme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 bis 3 Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> - Europäische Kommission Referat für Sokrates-Comenius http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekttträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
Lingua 1		und Kernfragen im Bereich Fremdsprachenunterricht	Softwarehäuser, Teilnehmer: Schüler, Studierende, Ausbilder von Fremdsprachenlehrkräften, Vertreter von Schulbehörden und Entscheidungsträger			
Lingua 2	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung eines ausreichenden, qualitativ hochwertigen Angebots von Hilfsmitteln für den fremdsprachenerwerb 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung: <ul style="list-style-type: none"> - innovativer Hilfsmittel für den Sprachunterricht und den Fremdspracherwerb in allen Bildungsbereichen - vielfältigere Gestaltung des Angebots an Lehrhilfen durch die Herstellung von Sprachmaterialien, die sich schwer vermarkten lassen - des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen für spezifische Situationen (sofern sie nicht auf bestimmte Berufsgruppen ausgerichtet sind) 	<p>Projekttträger: wie Lingua 1, darüber hinaus muss das Konsortium ihr fachdidaktisches Wissen nachweisen, mind. eine Bildungseinrichtung als Partner vorweisen und einer der Partner für eine möglichst umfassende Verbreitung der Projektergebnisse sorgen kann</p>	Zentralisierte Maßnahme	- 1 bis 3 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> - Europäische Kommission - Referat für Sokrates-Comenius - http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius

Weitere Aktionen

Mit der *Aktion Erasmus* soll die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Hochschulen und die Mobilität von Studierenden und Dozenten innerhalb der EU gefördert werden. Für den Bereich Weiterbildung sind die Mobilitätsstipendien für Studierende und Dozenten von Bedeutung. Studierende können im Rahmen von mehrmonatigen (3 bis 12 Monate) Auslandsaufenthalten einen Teil ihres Studiums an Partnerhochschulen absolvieren (eingeschlossen sind darin auch fachbezogene Praktika). Dozenten können mit zeitlich begrenzten Lehraufträgen (1 bis 8 Wochen) an Partnerhochschulen nicht nur zur europäischen Dimension und der qualitativen Ausweitung des Lehrangebots beitragen, sondern sich damit auch selbst weiterbilden.

Die *Aktion Comenius* richtet sich in erster Linie an Schulen. Da im dualen Ausbildungssystem der Bundesrepublik aber neben der Berufsschule vor allem im Betrieb selbst die Ausbildung erfolgt, werden für die Bundesrepublik bei dieser Aktion sowohl schulische als auch nicht-schulische Lernorte einbezogen. Gefördert werden grenzüberschreitende Kooperationsprojekte im Bereich der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals, Einzelstipendien für Studierende, die an Austauschmaßnahmen zwischen Ausbildungsstätten teilnehmen wollen, sowie Lehrkräfte und anderes Schulpersonal zur Teilnahme an berufsbegleitenden Fortbildungen in einem Partnerland.

Die 1990 zum ersten Mal als Programm aufgelegte *Aktion Lingua* gehört zu den ersten gemeinschaftlichen Aktionsprogrammen im Bildungsbereich. In der ersten Förderphase war Lingua ein eigenständiges Programm, das alle für den Fremdsprachenbereich relevanten Fördermaßnahmen zusammenfasste. Seit Einführung des Sokrates-Programms wurde der Fremdsprachenbereich förderpolitisch in sektorale Förderschwerpunkte integriert. Innerhalb des Sokrates-Programms findet sich seit der zweiten Förderphase die Förderung des Fremdsprachenlernens in allen Sokrates-Aktionen wieder (Schulbildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung), die Förderung der Fremdsprachenkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung wurde dem Leonardo-Programm zugeschlagen. Antragsberechtigte Projektträger sind Organisationen und Unternehmen, die Fremdsprachenunterricht anbieten, z. B. Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Hochschulen, Fremdsprachenressourcenzentren, Forschungszentren für Sprachdidaktik, Bildungs- und Schulbehörden sowie Verlage und Softwarehäuser. Die Aktion richtet sich an Schüler, Studierende, Ausbilder von Fremdsprachenlehrkräften, Vertreter von Schulbehörden und Entscheidungsträger. Lingua gliedert sich in zwei Teilaktionen: Förderung des Spracherwerbs (Lingua 1) und Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien zum Fremdsprachenlernen (Lingua 2). In beiden Teilaktionen sind Maßnahmen zu finden, die den Bereich der Wei-

terbildung betreffen, z. B. die Fortbildung des Personals von Fremdsprachenressourcenzentren.

6.2 Weiterbildung innerhalb des Leonardo-Programms

Das Leonardo-Programm ist das gemeinschaftliche Aktionsprogramm im Bereich der beruflichen Bildung. Wie das Sokrates-Programm befindet es sich in der zweiten Phase von Januar 2000 bis Dezember 2006. Den politischen Rahmen der Projektförderung bildet ein Beschluss des Rats, in dem die allgemeinen Ziele und Aktionen definiert sind (Amtsblatt 1999b). Jährlich werden darüber hinaus spezielle Prioritäten festgesetzt, die man den Aufrufen zur Einreichung von Projektanträgen auf der Leonardo-Webseite entnehmen kann. Zusätzlich kann jeder Mitgliedstaat nationale Prioritäten definieren. Rechtsgrundlage für die zweite Phase des Leonardo-Programms ist noch Art. 127 (EGV) des Maastrichter Vertrags. Das Programmbudget beläuft sich auf 1.150 Mio. An dem Programm beteiligen sich die gleichen Staaten wie beim Sokrates-Programm (vgl. Kap. 6.1.). Der „Allgemeine Leitfaden für Antragsteller“ ist für Projektträger, die einen Förderantrag stellen wollen, auch hier von besonderer Bedeutung.

Das Programm wendet sich an die verantwortlichen Berufsbildungsträger in den Mitgliedstaaten, seien es Berufsschulen, private Weiterbildungseinrichtungen, Forschungszentren der Berufsbildung, Nichtregierungsorganisationen, Unternehmen, Berufsverbände, Handelskammern, Sozialpartner oder Gebietskörperschaften. Förderpriorität haben die Projekte, an denen möglichst viele unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Teilnehmer können Jugendliche in der beruflichen Erstausbildung sein, Studierende, junge Arbeitnehmer und Hochschulabsolventen, Ausbilder und Berufsberatungsfachleute, pädagogische Betreuer im Bereich Sprachen, Personalleiter in Unternehmen und Verantwortliche der Berufsbildung, die eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung anstreben.

6.2.1 Programmstruktur

In der zweite Phase des Leonardo-Programms werden drei Hauptziele verfolgt: die Verbesserung der Kompetenzen junger Menschen in der Erstausbildung, die Verbesserung der Qualität der beruflichen Weiterbildung und des Zugangs zu derselben sowie die Stärkung des Beitrags der Berufsbildung zu innovativen Beschäftigungsmöglichkeiten. Das Programm sieht fünf Arten von Maßnahmen vor, die mit EU-Mitteln gefördert werden können, wobei die interne Aufteilung der verfügbaren Mittel sehr unterschiedlich ist: Mobilitätsstipendien (sie machen mindestens 39 % des Gesamtbudgets von Leonardo aus), transnationale Pilot-

projekte (36 %), Projekte im Bereich Sprachkompetenz (5 %), transnationale Netze sowie Erstellung von Vergleichsmaterial (beide zusammen 15 %).

6.2.2 Verwaltungsstruktur

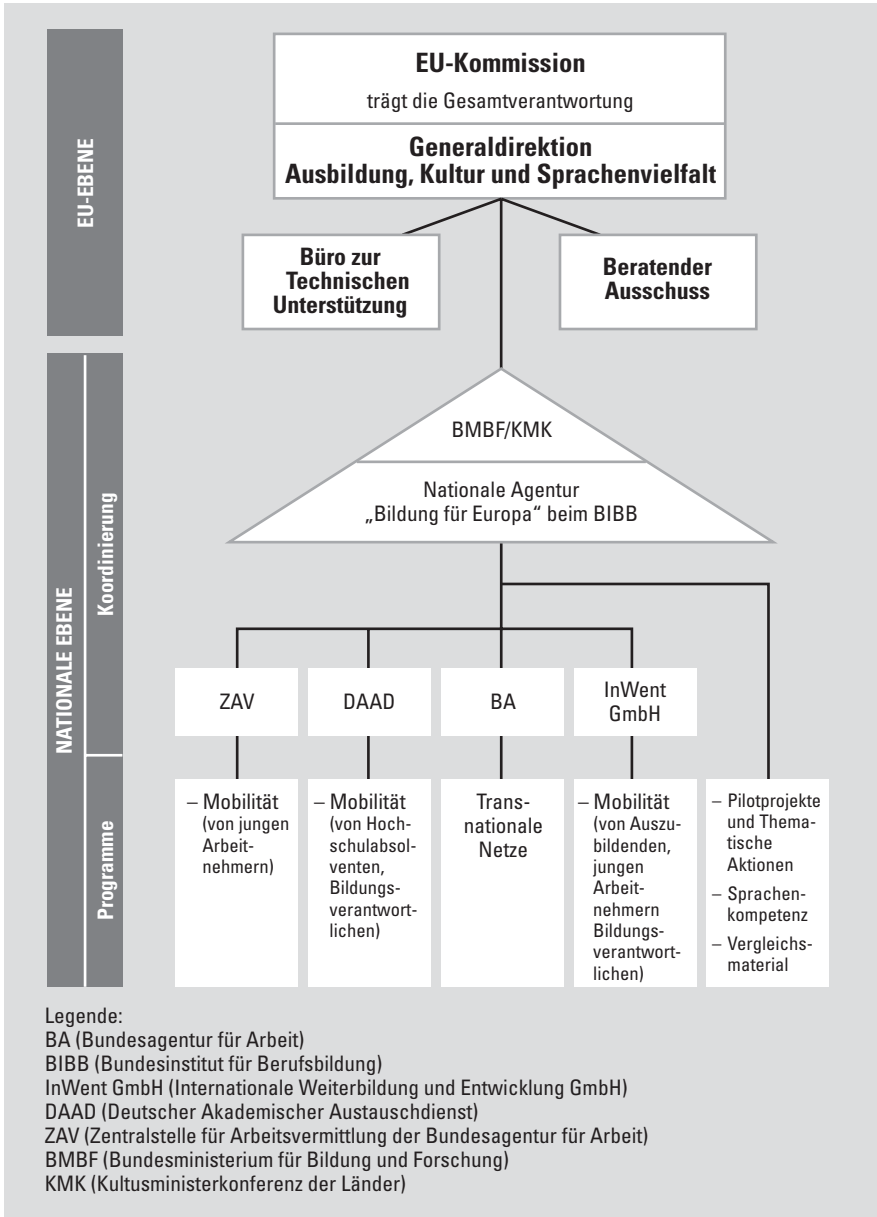
Die Gesamtverantwortung für die Durchführung des Leonardo-Programms liegt bei der Europäischen Kommission. Unterstützt wird sie dabei von einem Leonardo-Ausschuss, der sich aus Vertretern der Mitgliedstaaten zusammensetzt. Auf EU-Ebene arbeitet die EU-Kommission eng mit einem „Büro zur Technischen Unterstützung“ zusammen. Auf der Ebene der Mitgliedstaaten arbeitet die EU-Kommission auch bei dem Leonardo-Programm mit den jeweiligen Nationalen Agenturen zusammen. In der Bundesrepublik ist für die Gesamtdurchführung des Leonardo-Programms auf Bundesebene das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und auf Länderebene die Kultusministerkonferenz (KMK) zuständig. Für die Verwaltung des Leonardo-Programms ist die Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim BIBB verantwortlich. Selbst kümmert sie sich um bestimmte Teilbereiche des Leonardo-Programms, delegiert aber ihrerseits die Verwaltungsarbeit einer Reihe von Maßnahmen wiederum an so genannte „Durchführungsstellen“, das sind die InWent GmbH (ehemals Carl-Duisberg-Gesellschaft) und der DAAD sowie die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) und die Bundesagentur für Arbeit (BA).

6.2.3 Förderprinzipien

Ziele und Schwerpunkte der einzelnen Maßnahmen sind sehr unterschiedlich. Gemeinsam sind ihnen jedoch folgende Förderprinzipien:

1. Eine institutionelle Förderung ist nicht möglich; nur Projekte werden gefördert, ihre Laufzeit ist befristet (zwei bis drei Jahre).
2. Die Projekte müssen grenzüberschreitend sein, d. h. mindestens zwei (bei der Maßnahme Mobilität) oder drei Partner aus den teilnahmeberechtigten Ländern (eines davon muss ein EU-Mitgliedstaat sein) müssen an einem Projekt beteiligt sein.
3. Die Förderung trägt nur einen Teil der förderfähigen Gesamtkosten eines Projekts. Die anteilmäßige Finanzierung ist je nach Maßnahme unterschiedlich, für jede Maßnahme gibt es eine nominale Höchstgrenze: Für die Maßnahmen „Pilotprojekte“ und „Sprachkompetenz“ werden max. 75 % der förderfähigen Gesamtkosten getragen, für „Transnationale Netze“ liegt der Anteil bei 50 %, bei der Maßnahme „Vergleichsmaterial“ kann die Finanzierung zwischen 50 und 100 % betragen. Bei Mobilitätsstipendien gilt eine Obergrenze von 5.000 € pro Begünstigtem und Austauschmaßnahme.
4. Einzelpersonen können keine Anträge stellen; sie müssen sich an die jeweilige Bildungseinrichtung wenden, die die Antragstellung übernimmt.

Abbildung 5: Verwaltungsstruktur des Leonardo-Programms in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland



Quelle: eigene Darstellung

6.2.4 Antragsverfahren

Im Leonardo-Programm werden drei Typen von Antragsverfahren unterschieden, je nachdem, ob über die Anträge die Nationalen Agenturen in den Mitgliedstaaten (Verfahren A), die Europäische Kommission (Verfahren C) oder beide zusammen (Verfahren B) entscheiden.

Verfahren A: Hierbei handelt es sich um ein dezentrales Verfahren. Die Anträge müssen direkt bei der jeweiligen Nationalen Agentur eingereicht werden. Die Nationale Agentur prüft die Anträge anhand der auf der Gemeinschaftsebene festgelegten Bedingungen und Qualitätskriterien. In Zusammenarbeit mit der zuständigen nationalen Behörde erstellt die Nationale Agentur eine Liste der ausgewählten Projekte und übermittelt diese den Nationalen Agenturen der anderen beteiligten Staaten und der Kommission. Zu den Aufgaben der Nationalen Agentur gehört auch, den Antragsteller über das Ergebnis des Auswahlverfahrens zu informieren und ggf. den Vertragsabschluss vorzunehmen.

Verfahren B: Hierbei handelt es sich um ein zweistufiges Verfahren, bei dem zunächst ein Erstvorschlag eingereicht wird, der im Fall eines positiven Bescheids zu einem Vollertrag ausgearbeitet werden muss. Für die Auswahl der Erstvorschläge ist die Nationale Agentur verantwortlich. Die Nationale Agentur fordert die von ihr ausgewählten Antragsteller auf, einen Vollertrag zu formulieren und diesen sowohl bei der Nationalen Agentur einzureichen als auch eine Kopie an die Kommission zu senden. Die Nationale Agentur prüft die Vollerträge, erstellt eine Liste mit den Projekten, die für eine Bewilligung in Frage kommen, und erläutert ihre Auswahl in einem Bericht. Beides wird an die Kommission übermittelt. Die Kommission hat selbst bereits mit Hilfe unabhängiger Sachverständiger die Vollerträge geprüft. In Zusammenarbeit mit den Nationalen Agenturen und auf Grundlage der sowohl auf nationaler als auch auf gemeinschaftlicher Ebene vorgenommenen Bewertungen erstellt die Kommission eine Liste der ausgewählten Projekte. Die Nationalen Agenturen informieren die Antragsteller über die endgültige Entscheidung und nehmen die vertragliche und finanzielle Abwicklung des Projekts vor.

Verfahren C: Auch hier handelt es sich um ein zweistufiges Verfahren mit Erstvorschlag und Vollertrag. Der Unterschied zu Verfahren B besteht darin, dass beides sofort bei der Kommission eingereicht wird. Die Nationale Agentur bekommt lediglich eine Kopie, hat aber bei der Auswahl der Projektanträge kein Mitspracherecht.

6.2.5 Aktionen für die Weiterbildung in „Leonardo“

In allen fünf Maßnahmen des Leonardo-Programms sind Aktionen enthalten, die für den Bereich der Weiterbildung von Bedeutung sind (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Für die Weiterbildung relevante Aktionen von Leonardo

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
Mobilität	<ul style="list-style-type: none"> – Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen erstauss- und Weiterbildung – Anreize schaffen, Erfahrungen im Rahmen der theoretischen und praktischen Berufsbildung im europäischen Ausland zu sammeln – Verbesserung der Sprachkompetenz der Ausbilder und Personalentwickler, Aufbau von transnationalen Kontakten und Austausch von bewährter Praxis mit Kollegen aus dem europäischen Ausland 	<p>a) Transnationale Vermittlungsprojekte: Vermittlung ins europäische Ausland, um einen Teil der Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit dort zu absolvieren</p> <p>b) Transnationale Austauschprojekte: Erfahrung- und Wissenss Austausch über innovative Praxis und Methoden der Berufsbildung, Berufsberatung und zum Erwerb von Sprachkompetenzen</p> <p>c) Studienaufenthalte: Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Kenntnis über Berufsbildungssysteme und -richtungen</p>	<p>Projekträger:</p> <p>a) Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen</p> <p>b) wie a)</p> <p>c) CEDEFOP</p> <p>Teilnehmer:</p> <p>a) – Auszubildenden (3 Wochen bis 9 Monate in Berufsausbildungseinrichtungen und Unternehmen)</p> <p>– Studierenden (Praktika von 3 bis 12 Monaten in Unternehmen)</p> <p>– jungen Arbeitnehmer und Hochschulabsolventen</p> <p>(2 bis 12 Monate in Ausbildungseinrichtungen und Unternehmen)</p> <p>b) Ausbilder, Berufsberatern, Personalleitern in Unternehmen, Sprachspezialisten (1 bis 6 Wochen)</p> <p>c) Berufsbildungsverantwortliche</p>	<p>Für Projektträger: Verfahren A</p> <p>Für Teilnehmer: – Sie müssen sich an ihre Berufsbildungseinrichtung oder ihr Unternehmen wenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Projektlaufzeit: max. 2 Jahre – Mobilitätsstipendien: die Obergrenze für einen Zuschuss zu einem Auslandsaufenthalt beträgt 5000 € 	<p>Für Auszubildende, junge Arbeitnehmer und Bildungsverantwortliche: InWent GmbH</p> <p>Für Studierende, Hochschulabsolventen und Bildungsverantwortliche: DAAD</p> <p>Für junge Arbeitnehmer: ZAV</p>
Pilotprojekte und Thematische Aktionen	<p>Pilotprojekte: In europäischen Modellversuchen sollen grenzüberschreitende Produkte innovativer Praxis für die Berufsbildung und Berufsberatung entwickelt, evaluiert und verbreitet werden. Thematische Aktionen: Bei diesen Modellversuchen soll es um die den Nachweis oder die Anerkennung von Kompetenzen aus beruflicher Tätigkeit gehen</p>	<p>a) Transnationale Vermittlungsprojekte: Vermittlung ins europäische Ausland, um einen Teil der Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit dort zu absolvieren</p> <p>b) Transnationale Austauschprojekte: Erfahrung- und Wissenss Austausch über innovative Praxis und Methoden der Berufsbildung, Berufsberatung und zum Erwerb von Sprachkompetenzen</p> <p>c) Studienaufenthalte: Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Kenntnis über Berufsbildungssysteme und -richtungen</p>	<p>Projekträger: Transnationales Konsortium aus Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Kammern</p>	<p>Verfahren B</p>	<p>Pilotprojekte: – max. 2 Jahre</p> <p>– max. 200000 € pro Jahr</p> <p>Thematische Aktionen: – max. 2 Jahre</p> <p>– max. 300000 € pro Jahr</p> <p>Für beide gilt: – max. 75 % der förderfähigen Gesamtkosten werden gefördert</p>	<p>Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/sokrates</p>

Aktion	Ziele	Schwerpunkte	Projekträger/Teilnehmer	Antragsverfahren	Förderdauer/höhe	Information/Support
Sprachkompetenz	Förderung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz im Bereich der Berufsbildung	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung und Verbreitung didaktischen Materials und innovativer Lehrmethoden, die auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Berufsfelder und Wirtschaftssektoren zugeschnitten sind – Erstellung von Instrumenten zur Bedarfsanalyse, Sensibilisierung und Ausbildung im Bereich der Berufsbildung hinsichtlich der Sprachkompetenz und kulturellen Vorbereitung für länderbergreifende Mobilität 	Projekträger: Begrüßt wird ein Konsortium aus Unternehmen, Berufsverbänden, Sprachinstituten bzw. Berufsbildungseinrichtungen	Verfahren B	<ul style="list-style-type: none"> – max. 2 Jahre – max. 200000 € pro Jahr – max. 75 % der förderfähigen Gesamtkosten werden gefördert 	Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/sokrates
Transnationale Netze	Schaffung eines Expertenverbundes, der länderübergreifend bestehendes Wissen, Trends und Innovationen erfassen, verbreiten und ggf. vorantreiben soll; anzustreben ist eine auf langfristige Zusammenarbeit angelegte Struktur, die über den Förderzeitraum hinaus bestehen kann	<ul style="list-style-type: none"> – Zusammenführung, Systematisierung und Weiterentwicklung von europäischem Fachwissen und innovativen Ansätzen – Verbesserung der Analyse und Prognose von Qualifikations- und Kompetenzbedarfen- Vorbereitung der Ergebnisse in europäischen Fachkreisen 	Projekträger: Konsortium aus möglichst vielen unterschiedlichen Akteuren im Bereich der Berufsbildung (verschiedene Arten von Bildungsträgern, Ausbildungs- und Forschungsinstituten, Hochschulen, Gebietskörperschaften, Kammern, Berufsverbänden und Unternehmen)	Verfahren B	<ul style="list-style-type: none"> – max. 2 Jahre – max. 150000 € pro Jahr – max. 50 % der förderfähigen Gesamtkosten werden gefördert 	Bundesagentur für Arbeit (BA) www.arbeitsagentur.de
Vergleichsmaterial	Systematische, länderübergreifende und wissenschaftliche Aufarbeitung von Fragen der beruflichen Bildung in Europa		Projekträger: Neben den gewöhnlichen Projekträgern Organisationen und Institutionen mit anerkannter wissenschaftlichen Kompetenz auf dem jeweiligen Themengebiet, die die gleichartige, methodisch abgesicherte Datenerfassung in den beteiligten Ländern sicherstellen können.	Verfahren C	<ul style="list-style-type: none"> – max. 2 Jahre – max. 200000 € (ggf. 300000 €) pro Jahr – 50 % bis 100 % der förderfähigen Gesamtkosten werden gefördert 	Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) www.na-bibb.de/sokrates

Mobilität

Hiermit können transnationale Aktionen gefördert werden, die Bildungseinrichtungen oder Unternehmen für die Vermittlung von Auszubildenden, Studierenden oder jungen Arbeitnehmern und Hochschulabsolventen ins europäische Ausland vorsehen, damit dort im Rahmen von Praktika ein zeitlich begrenzter Teil der Ausbildung bzw. beruflichen Tätigkeit absolviert werden kann („transnationale Vermittlungsprojekte“). Die Zertifizierung der Ausbildungsanteile, die innerhalb dieser Vermittlungsprojekte erworben wurden, ist durch den EURO-PASS vorgesehen (siehe Kap. 5.2.2). Im Rahmen transnationaler Kooperationsprojekte zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen wird darüber hinaus die grenzüberschreitende Mobilität von Ausbildern, Berufsberatern, Personalleitern in Unternehmen oder Sprachspezialisten gefördert. Sie erhalten dadurch die Gelegenheit zu Erfahrungs- und Wissensaustausch über innovative Praxis und Methoden der Berufsbildung, Berufsberatung und zum Erwerb von Sprachkompetenzen („transnationale Austauschprojekte“). Zudem wird der Erfahrungsaustausch und die gegenseitige Kenntnis über Berufsbildungssysteme und -einrichtungen im Rahmen des Zusammentreffens von Berufsbildungsverantwortlichen gefördert („Studienaufenthalte“). Die Europäische Kommission schlägt hierzu spezifische Themen vor und vergibt entsprechende Aufträge an das CEDEFOP, das die Studienaufenthalte organisiert.

Pilotprojekte und Thematische Aktionen

Es handelt sich um zeitlich begrenzte europäische Modellversuche, bei denen Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Kammern in einem Konsortium zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Produkt innovativer Praxis hinsichtlich Methoden, Inhalten und Lehr-Lernmaterialien für die Berufsbildung und Berufsberatung zu entwickeln, zu evaluieren und zu verbreiten. Bei thematischen Aktionen werden Projekte gefördert, die sich auf Themen von besonderem gemeinschaftlichem Interesse beziehen (für 2005–2006 z. B. wurden die zwei Themen „Anrechnung von Ausbildungsleistungen in der beruflichen Bildung“ und „Validierung non-formaler und informeller Lernprozesse“ festgelegt). Bei dieser Förderlinie müssen Antragsteller eine fundierte Bedarfsanalyse durchführen, Ergebnisse und Produkte genau beschreiben sowie in der Zusammensetzung der Partner und bei der Durchführung des Projekts eine ausgeprägte europäische Dimension nachweisen. Oft sind an einem Projekt eine größere Anzahl von Ländern und Partnern beteiligt.

Sprachförderung

Dieser Aktionsbereich unterstützt die transnationalen Projekte, die die Förderung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz im Bereich der Berufsbildung zum Ziel haben. Im Zentrum stehen die Entwicklung und Verbreitung

didaktischen Materials und innovativer Lehrmethoden, die auf die besonderen Bedürfnisse einzelner Berufsfelder und Wirtschaftssektoren zugeschnitten sind. Darüber hinaus wird die Erstellung von Instrumenten zur Bedarfsanalyse, Sensibilisierung und Ausbildung im Bereich der Berufsbildung hinsichtlich der Sprachenkompetenz und kulturellen Vorbereitung für länderübergreifende Mobilität unterstützt. Begrüßt wird hier insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen, berufsbildenden Sprachinstituten bzw. Berufsbildungseinrichtungen.

Transnationale Netze

Unter Einbeziehung möglichst vieler unterschiedlicher Akteure im Feld der Berufsbildung (verschiedene Arten von Bildungsträgern, Ausbildungs- und Forschungsinstituten, Hochschulen, Gebietskörperschaften, Kammern, Berufsverbänden und Unternehmen) sollen transnationale Kooperationsnetzwerke für Fachwissen und Wissenstransfer in der Berufsbildung aufgebaut werden. Ihre Aufgabe ist es, a) das verfügbare Fachwissen und innovative Ansätze im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung zusammenzuführen, zu systematisieren und weiterzuentwickeln, b) die Analyse und Bedarfsermittlung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen zu verbessern und c) relevante Trends zu erfassen und Beispiele guter Praxis innerhalb der EU zu verbreiten.

Vergleichsmaterial

Dieser Aktionsbereich soll für den Bereich der Berufsbildung länderübergreifende Erhebungen und Analysen sowie die Erfassung und Aktualisierung vergleichender Daten unterstützen und somit der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Fragen der beruflichen Bildung dienen. Zu einem bestimmten Thema soll das Vergleichsmaterial einen Überblick über die Besonderheiten und Entwicklungen der nationalen Berufsbildungssysteme innerhalb Europas geben. Die zu fördernden Maßnahmen werden als Ergänzung zu den Forschungsarbeiten von EUROSTAT und CEDEFOP in diesem Feld angesehen. Neben den gewöhnlichen Projektträgern wird bei dieser Aktion empfohlen, Organisationen und Institutionen mit anerkannter wissenschaftlicher Kompetenz auf dem jeweiligen Themengebiet einzubeziehen und einen wissenschaftlichen Koordinator zu benennen, um die gleichartige, methodisch abgesicherte Datenerfassung in den beteiligten Ländern sicherzustellen.

6.3 Bewertung der Förderprogramme im Bildungsbereich

Im Rahmen der EU-Bildungsprogramme werden unterschiedliche Typen transnationaler Aktivitäten gefördert. Hierzu gehören vor allem Mobilitätsmaßnahmen für Einzelpersonen, Kooperationsprojekte zwischen Bildungseinrichtungen

sowie Netzwerkarbeit von Institutionen zum Austausch von Erfahrungen und bewährten Praktiken.

Mobilitätsstipendien sind sowohl für Lernende wie für im Bildungsbereich beschäftigtes Personal verfügbar. Die Mobilitätsförderung macht einen erheblichen Teil der EU-Förderung im Bildungsbereich aus, allerdings mit beträchtlichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Programmen und Aktionen. Am ausgeprägtesten ist die Mobilitätsförderung innerhalb von Erasmus, wo auf sie im Jahr 2003 90 % des Budgets entfielen, während sich der Anteil im Leonardo-Programm um 40 % bewegt. Für den Bereich der Erwachsenenbildung besteht erst seit 2001 innerhalb von Grundtvig eine eigene Budgetlinie für die Mobilität von Lehrkräften, die jedoch mit 4–5 % einen relativ geringen Anteil des Budgets beansprucht. Die Mobilität von erwachsenen Lernenden soll nach Vorstellungen der Kommission eine wichtige Rolle im Rahmen der Lernpartnerschaften spielen. Konkret realisiert wurde dies von den bewilligten Projekten bislang freilich nur in geringem Umfang. Auch hier findet vor allem Austausch von Lehrpersonal statt. In den bisherigen Programmevaluationen wurden Mobilitätsmaßnahmen durchweg positiv bewertet und als effizient mit Blick auf das Ziel der Förderung einer europäischen Dimension im Bildungswesen eingeschätzt. Dennoch ist festzuhalten, dass sich die Wirkung von Mobilitätsmaßnahmen schwerpunktmäßig auf der individuellen Ebene entfaltet, in Form von sprachlicher, persönlicher, interkultureller sowie auch fachlicher Kompetenzerweiterung durch die im Ausland gemachten Erfahrungen.

Eine weiterreichende Wirkung erhofft sich die EU von der Förderung transnationaler Kooperationsprojekte, die in starkem Maße produktorientiert sind: Von den Projektpartnern wird erwartet, dass sie gemeinsam ein innovatives Konzept oder Modell entwickeln, das zur Verbesserung der Qualität des Bildungswesens beiträgt. Im Jahr 2003 entfielen innerhalb von Grundtvig gut 40 % des Budgets auf diesen Projekttypus, ähnlich hoch liegt der Anteil bei Leonardo. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegen Erfahrungen mit transnationalen Kooperationsprojekten seit knapp zehn Jahren vor, seitdem dieser Projekttyp in der ersten Phase des Sokrates-Programms im Rahmen der Aktion „Erwachsenenbildung“ erstmals gefördert wurde.

Der Erfolg der Kooperationsprojekte wurde seitdem in einer Reihe von Evaluationsstudien überprüft. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen weisen übereinstimmend in dieselbe Richtung: Am meisten profitierten von diesen Projekten die unmittelbar beteiligten Institutionen und Individuen. Die transnationale Projektarbeit wird dort weithin als stimulierend und bereichernd empfunden, als hervorragende Möglichkeit zur Erweiterung der eigenen Erfahrung und der eige-

nen Kompetenz sowohl auf fachlicher Ebene als auch hinsichtlich des Projektmanagements. Die größte Schwäche der Projekte liegt dagegen in der mangelnden Verbreitung und Nutzbarmachung der entwickelten Produkte. Die zeitliche Begrenzung der finanziellen Förderung führte und führt in vielen Fällen dazu, dass für öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zur Verbreitung des fertigen Produkts keine Ressourcen mehr zur Verfügung stehen. Auch die Aktualisierung der einmal entwickelten Produkte nach Projektende scheitert oft an diesem Problem. Durch die mangelnde Nachhaltigkeit der Produkte bleibt auch die erhoffte Wirkung auf die Qualität des Bildungswesens bisher de facto begrenzt.

Die Kommission versucht, diese Situation zu verbessern, indem seit kurzem in einer eigenen Förderlinie unter Grundtvig Projekte gefördert werden, die eigens die umfassende Verbreitung früherer Projektergebnisse und -produkte zum Ziel haben. Eine entsprechende Förderlinie wurde unter dem Stichwort der „Valorisation“ auch für das Leonardo-Programm eingerichtet.

Während Kooperationsprojekte mit einer kleineren Zahl von Partnerinstitutionen (meist nicht mehr als sechs) operieren und an der Entwicklung eines konkreten Produkts arbeiten, umfassen Netzwerkprojekte ein größeres Konsortium von Einrichtungen (mindestens zehn Partner), das einen systematischen themenbezogenen Austausch betreibt. Da zu jedem Thema nur ein Netzwerk gefördert wird, ist die Gesamtzahl der geförderten Projekte sehr viel kleiner als bei Kooperationsprojekten. Die Erwartung der Kommission ist, dass sich zu jedem Thema genau ein Netzwerk bildet, das sich dauerhaft als zentraler Umschlagplatz für Erfahrungen und gute Praxis auf dem jeweiligen Gebiet etabliert. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung werden Netzwerke erst seit der zweiten Phase von Sokrates gefördert. Soweit erkennbar hat sich die neue Förderlinie bislang gut etabliert, die ca. 20 bislang geförderten Netzwerke sind erfolgreich angelaufen. Da die finanzielle Unterstützung durch die EU auch hier befristet ist (auf maximal drei Jahre), steht freilich zu befürchten, dass die Netzwerke mit ähnlichen Nachhaltigkeitsproblemen konfrontiert sein werden wie die Kooperationsprojekte.

6.4 Der Europäische Sozialfonds

Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist neben dem Europäischen Regionalfonds (EFRE), dem Ausgleichs- und Garantiefonds für die Landwirtschaft (EAGFL) und dem Finanzinstrument für die Fischerei (FIAF) Teil der Europäischen Strukturfonds, einem Finanzinstrument, mit dem innerhalb der EU der wirtschaftliche und soziale Zusammenhalt durch Abbau struktureller und wirtschaftlicher Ungleichheiten gefördert werden soll.

Die Finanzmittel für die Europäischen Strukturfonds werden fast ausschließlich für nationale und regionale Maßnahmen in den Mitgliedstaaten eingesetzt. Die europäische Dimension liegt damit nicht etwa in der Förderung der transnationalen Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten, sondern darin, in bestimmten Bereichen zu einer Angleichung an einen für die EU gesetzten Standard zu kommen. So auch beim ESF, der den arbeitsmarktpolitischen Teil der europäischen Strukturpolitik bildet. Der ESF ist das Finanzinstrument der EU, mit dem die aktuelle europäische Beschäftigungsstrategie mit ihren vier Säulen (Beschäftigungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Unternehmergeist und Chancengleichheit) in den Mitgliedstaaten umgesetzt werden soll. Im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie geben die beschäftigungspolitischen Leitlinien, die jährlich von allen Regierungen der Mitgliedstaaten gemeinsam festgelegt werden, die Prioritäten und Ziele der Arbeitsmarktpolitik wieder: Jeder Mitgliedstaat muss in so genannten „Nationalen Aktionsplänen“ (NAP) jährlich darlegen, wie diese Leitlinien in seiner nationalen Beschäftigungspolitik umgesetzt werden sollen; die Kommission und die anderen Mitgliedstaaten beobachten und bewerten die jeweilige Umsetzung (Luxemburg-Prozess).

Rechtsgrundlage für den ESF ist der Art. 146 (EGV) des Amsterdamer Vertrags. Darin wird als Ziel des ESF festgeschrieben, „innerhalb der Gemeinschaft die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Mobilität der Arbeitskräfte zu fördern sowie die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung zu erleichtern“. Die den ESF betreffenden Durchführungsbeschlüsse werden durch die Verordnung Nr. 1784/1999 vom 12. Juli 1999 geregelt (Amtsblatt 1999c).

Die Mittelvergabe aus dem ESF richtet sich wie bei den anderen Europäischen Strukturfonds nach der wirtschaftlichen und sozialen „Bedürftigkeit“ von Gebieten innerhalb der EU. Nach bestimmten Kriterien werden „Zielgebiete“ definiert, in die die Fondsgelder fließen.

- Bei Ziel 1 geht es darum, Regionen mit Entwicklungsrückstand zu fördern. Ziel-1-Gebiete sind nach dem Pro-Kopf-Bruttoinlandsprodukt (es muss unter 75 % des EU-Durchschnitts liegen), der geographischen Lage und der Bevölkerungsdichte bestimmt. Auf diese Gebiete entfallen 70 % der Mittel aus allen Strukturfonds. In die Bundesrepublik, in der die neuen Länder als Ziel-1-Gebiet festgelegt sind, fließen 19,2 Mrd. € (Angaben für 2000–2006).
- Bei Ziel 2 geht es darum, die wirtschaftliche und soziale Umstellung in Gebieten mit Strukturproblemen zu unterstützen. Die Ziel-2-Gebiete sind nach beschäftigungspolitischen und sozialen Kriterien bestimmt

(für Industriegebiete z. B. eine über dem EU-Durchschnitt liegende Arbeitslosenquote, ein hoher Anteil an in der Industrie beschäftigten Erwerbstätigen, ein Rückgang an Arbeitsplätzen; für städtische Gebiete z. B. hohe Langzeitarbeitslosigkeitsquote, hohes Armuts- und niedriges Bildungsniveau). 11,5 % der Mittel aus allen Fonds entfallen auf diese Gebiete, in die Bundesrepublik fließen 3 Mrd. €. Ziel-2-Gebiete sind über die alten Länder verteilt, von Regionen (wie Emsland) über Städte (z. B. im Ruhrgebiet) bis zu Stadtteilen (z. B. St. Pauli).

- Bei Ziel 3 geht es um die Anpassung und Modernisierung der Bildungs- und Ausbildungssysteme und die Förderung der Beschäftigung. Das Kriterium für die Ziel-3-Gebiete ist vor allem die Höhe der Arbeitslosigkeit. Auf diese Gebiete entfallen 12,3 % der Strukturfondsmittel, in die Bundesrepublik fließen davon 4,6 Mrd. €.

Die Bundesrepublik gehört seit der Wiedervereinigung zu den Mitgliedstaaten, die am meisten von den Europäischen Strukturfonds profitieren. Ausschließlich durch den ESF gefördert werden die Maßnahmen zur Erreichung des Ziels 3, aber auch an der Förderung von Maßnahmen in den Ziel-1- und Ziel-2-Gebieten ist der ESF beteiligt. Für den Zeitraum von 2000 bis 2006 stellt die Kommission (verteilt auf alle drei Ziele) insgesamt rund 60 Mrd. € für den ESF bereit, auf die Bundesrepublik entfallen insgesamt 11,5 Mrd. €. Vom Finanzvolumen her ist der ESF für den Bereich der Weiterbildung damit der mit Abstand bedeutendste Fonds.

Die Tätigkeit des ESF konzentriert sich auf fünf Hauptbereiche (Art. 2 der Verordnung):

1. Entwicklung und Förderung aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen (u. a. zur Bekämpfung und Vermeidung von Arbeitslosigkeit, Erleichterung der Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen in den Arbeitsmarkt)
2. Förderung der Chancengleichheit beim Zugang zum Arbeitsmarkt (besonders der vom gesellschaftlichen Ausschluss Bedrohten)
3. Förderung und Verbesserung der beruflichen und der allgemeinen Bildung sowie der Beratung im Rahmen einer Politik des lebenslangen Lernens
4. Förderung von qualifizierten und anpassungsfähigen Arbeitskräften, der Innovation und der Anpassungsfähigkeit bei der Arbeitsorganisation, der Entwicklung des Unternehmergeistes sowie der Qualifizierung und Verstärkung des Arbeitskräftepotenzials in Forschung, Wissenschaft und Technologie
5. Förderung spezifischer Maßnahmen zur Verbesserung des Zugangs von Frauen zum Arbeitsmarkt.

Über den Etat des ESF und die Grundregeln ihrer Verwendung entscheidet der Rat auf der Grundlage eines mit dem Europäischen Parlament ausgehandelten Vorschlags der Europäischen Kommission. Die Fondsmittel werden nach Mitgliedstaaten und Zielgebieten verteilt. Welche Gebiete Mittel aus den Fonds erhalten, legt die Kommission in Absprache mit den Mitgliedstaaten fest. Zu Beginn einer Förderperiode macht jeder Mitgliedstaat nach Konsultation der Lokal- und Regionalbehörden sowie der Sozial- und Wirtschaftspartner einen Vorschlag für ein gemeinschaftliches Förderkonzept, in dem für eine bestimmte Region die spezifischen Probleme auf dem Arbeitsmarkt, Strategien und Prioritäten sowie die Verteilung der Mittel beschrieben werden, sowie für eine Reihe thematischer und zielgruppenspezifischer Programme, die bereits Details über die Durchführung enthalten. Über diese wird mit der Kommission verhandelt.

6.4.1 Programme

In der Bundesrepublik wird der Einsatz der ESF-Mittel durch die federführenden Fachministerien auf Bundes- und Länderebene geplant und gesteuert. Bund und Länder beschließen jeweils eigene ESF-Programme und setzen ihre Förderschwerpunkte je nach nationalen, regionalen und lokalen Bedürfnissen. Nach der Genehmigung durch die Kommission wird ein Vorschuss (7 %) an die Mitgliedstaaten überwiesen, damit die Programme anlaufen können. Über die Frage, wie, wo und wofür die Mittel letztlich ausgegeben werden, beschließen Bund und Länder in Form von Ergänzungen zur Programmplanung eigenständig; die Kommission ist an diesen Verhandlungen nicht beteiligt, bekommt die Texte aber zur Information übermittelt.

Verwaltungsbehörde für die ESF-Mittel ist in der Bundesrepublik das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA). Sie ist für die inhaltliche und finanzielle Gesamtkoordinierung und Steuerung des Programms zuständig. Die Umsetzung der mit ESF-Mitteln geförderten Programme geschieht in der Bundesrepublik durch den Bund und die Länder. Die verantwortlichen Stellen für die auf Länderebene vorgesehenen Programme sind die jeweiligen Arbeits- und Sozialministerien der Länder, die auf Bundesebene geplanten Programme werden vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), der Bundesagentur für Arbeit, dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) umgesetzt. Für das jeweilige Programm delegiert das BMWA mittels einer Vereinbarung die Aufgaben der Verwaltungsbehörde an diese für die Umsetzung vor Ort verantwortlichen Stellen. In den alten Ländern verwaltet der Bund 50 % der ESF-Mittel, die einzelnen Länder verwalten die restlichen 50 %. In den neuen Ländern verwalten der Bund 30 % der ESF-Mittel, die einzelnen Länder 70 %.

Vergeben werden die Mittel in Verbindung mit Bundes- oder Länderförderungsprogrammen bzw. kommunalen Ausschreibungen: Die zuständigen Stellen schreiben die Projekte aus, treffen eine Auswahl und leiten die Zahlungen für die Endbegünstigten ein; sie kontrollieren darüber hinaus regelmäßig den Fortgang der Programme, unterrichten die Europäische Kommission darüber und weisen die angemessene Verwendung der Mittel nach. Die Kommission überwacht die Kontrollsysteme und zahlt nach und nach die ausstehenden Gelder aus. Für jedes Programm gibt es einen Begleitausschuss. Seine Aufgabe besteht darin, zu beraten, den Ergänzungen zur Programmplanung – bevor sie an die Kommission gehen – zuzustimmen und eventuelle Änderungen der Programme zu bewilligen.

Aus Mitteln des ESF erfolgt in der Regel nur eine Teilfinanzierung. Zwischen 45 % und 75 % der zuschussfähigen Gesamtkosten eines Projekts werden vom ESF getragen, der Rest muss aus öffentlichen Mitteln des Bundes sowie der Länder und Kommunen und aus Eigenmitteln der Antragsteller bereitgestellt werden. Der ESF ersetzt also nicht die Aufwendungen des Bundes bzw. der Länder für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, sondern unterstützt und ergänzt sie lediglich.

Projekträger sind Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, Unternehmen (besonders KMU), Kommunen, Nichtregierungsorganisationen, Verbände, Schulen und Universitäten. Verwendet wird die finanzielle Unterstützung für (vgl. Art. 3 der Verordnung):

- Zuschüsse zugunsten von Einzelpersonen (förderfähig sind hier u. a. Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung, zur Ausbildungsvorbereitung, Orientierung und Beratung und beruflichen Weiterbildung; Beschäftigungshilfen und Hilfen zur Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit oder einer nachakademischen Ausbildung im Bereich Forschung, Wissenschaft und Technologie),
- Zuschüsse für Strukturen und Systeme, die die Wirksamkeit der Maßnahmen für Einzelpersonen erhöhen sollen (u. a. Verbesserung des Zugangs der Arbeitnehmer zu Ausbildung und Qualifikationen, Modernisierung der Arbeitsverwaltungen, Ausbau der Systeme für Prognosen von Veränderungen am Arbeitsmarkt),
- flankierende Maßnahmen, mit denen die Rahmenbedingungen der Förderung verbessert werden sollen (u. a. Bereitstellung von Diensten und Einrichtungen für Leistungsempfänger, sozialpädagogische Begleitmaßnahmen zur Erleichterung der Eingliederung in den Arbeitsmarkt).

Ein kleiner Teil der ESF-Mittel steht darüber hinaus für innovative Maßnahmen und technische Hilfe zur Verfügung. Hiervon können Maßnahmen finanziert

werden, die für die Vorbereitung, die Begleitung und Bewertung der ESF-Tätigkeiten in den Mitgliedstaaten erforderlich sind.

Für die Antragstellung sind die verschiedenen Bundesministerien oder die für Arbeit und/oder Soziales zuständigen Landesministerien bzw. von diesen beauftragte Agenturen oder Büros zur technischen Hilfe zuständig, sie erteilen auch weitere Auskünfte über die ESF-Fördermöglichkeiten (siehe Links im Anhang) .

6.4.2 Gemeinschaftsinitiative „Equal“

Neben diesen Programmen, bei denen nationale bzw. regionale arbeitsmarktpolitische Maßnahmen der jeweiligen Mitgliedstaaten aus europäischen Töpfen unterstützt werden, um Entwicklungsrückstände einzelner Regionen innerhalb der EU auszugleichen, wird im Rahmen des ESF mit „Equal“ auch eine so genannte „Gemeinschaftsinitiative“ gefördert (Art. 5 der Verordnung). Gemeinschaftsinitiativen sind spezielle Förderprogramme, für deren Durchführung besondere, EU-weite Anforderungen gestellt werden: Die besondere Anforderung für Equal ist ein innovativer Ansatz und Transnationalität. Ziel von Equal ist zum einen, im Sinne einer „arbeitsmarktpolitischen Ideenwerkstatt“ neue Konzepte und Modelle gegen Diskriminierung und ungleiche Chancenverteilung im Hinblick auf den Arbeitsmarkt zu erproben. Es kann sich dabei um die Entwicklung neuer Prozesse (z. B. verbesserte Arbeitsberatung und -vermittlung), neue arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen und Beschäftigungsfelder oder die Optimierung institutioneller Strukturen handeln. Zum anderen geht es um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit anderen europäischen Partnern, die ähnliche Konzepte entwickeln und umsetzen.

Die Europäische Union wendet insgesamt 2,973 Mrd. € aus Mitteln des ESF für die Gemeinschaftsinitiative Equal auf. Für die Umsetzung von Equal stehen in der Bundesrepublik für die Programmlaufzeit 2000–2006 insgesamt 980 Mio. € zur Verfügung. Davon werden 514,5 Mio. € aus dem ESF bereitgestellt, 370 Mio. € von Bund und Ländern und 94,5 Mio. € vom privaten Sektor.

Aufbauend auf den vier Säulen der europäischen Beschäftigungsstrategie und dem zusätzlichen Bereich „Asyl“ wird Equal in fünf Themenfeldern umgesetzt, in allen finden sich Bezüge zur Weiterbildung. Die Maßnahmen richten sich an Personengruppen, denen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert ist, z. B. Benachteiligte, Frauen, Arbeitslose, Behinderte, Asylbewerber.

1. Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (42 % des Budgets in der Bundesrepublik): Hier geht es um Maßnahmen zur Erleichterung des Zu-

- gangs zum bzw. die Rückkehr auf den Arbeitsmarkt sowie zur Bekämpfung der Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit am Arbeitsplatz.
2. Förderung der Unternehmergeists (13 %): Hier geht es um Maßnahmen zur Erleichterung von Existenzgründung sowie zur Stärkung des dritten Sektors (Non-Profit-Organisationen, die gemeinnützige Tätigkeiten wahrnehmen und dem Allgemeinwohl verpflichtet sind).
 3. Förderung der Anpassungsfähigkeit (22 %): Hier geht es um Maßnahmen zur ständigen Weiterbildung und Anpassung an den sich wandelnden Arbeitsmarkt (insbesondere für benachteiligte Personengruppen) und einer integrationsfördernden Arbeitsgestaltung.
 4. Förderung der Chancengleichheit für Frauen und Männer (10 %): Hier geht es u. a. um Maßnahmen, die die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt abbauen.
 5. Förderung von Asylbewerbern (7 %): Hier geht es u. a. um Maßnahmen zum Aufbau von auf diese Personengruppe zugeschnittenen arbeitsmarktlichen Beratungs- und Orientierungsangeboten.

Für ein Projekt müssen sich relevante Arbeitsmarktakteure (Ausbildungs- und Beratungszentren, öffentliche und private Institutionen, Hochschulen, Nichtregierungsorganisationen, Unternehmen, usw.) zu einer so genannten „Entwicklungspartnerschaft“ zusammenschließen. Sie muss eine transnationale Zusammenarbeit mit mindestens einer Entwicklungspartnerschaft aus einem anderen Mitgliedstaat eingehen.

Die Nationale Koordinierungsstelle für die Gemeinschaftsinitiative Equal ist in der Bundesrepublik im BMWA angesiedelt. Zu ihrer Aufgabe zählen die Beratung in allen Fragen der inhaltlichen und finanztechnischen Projektabwicklung, die Unterstützung bei der Suche nach geeigneten transnationalen Partnern sowie die Verbreitung der Erfahrungen und Ergebnisse in der Praxis und bei politischen Entscheidungsträgern (horizontales und vertikales Mainstreaming). Anträge müssen beim BMWA gestellt werden. Die Länderministerien haben beratende Funktion. Beratung bietet auch das Europabüro für Projektbegleitung (siehe Linkssammlung)

Auch wenn anerkannt wird, dass für Konzeption und Durchführung der Beschäftigungspolitik nach wie vor in erster Linie die Mitgliedstaaten zuständig sind, ist es die Aufgabe der EU, im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie die nationalen beschäftigungspolitischen Maßnahmen innerhalb der EU zu koordinieren. Der ESF ist dabei das förderpolitische Instrument, mit dem die EU die nationalen Beschäftigungspolitiken flankieren und Berufsausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen der Mitgliedstaaten ergänzend unterstützen kann.

7. Lehre und Forschung

Die Wissenschaft der Weiterbildung ist in Europa sehr verbreitet. In vielen europäischen Mitgliedstaaten wird zu Fragen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens geforscht und an Hochschulen und Universitäten gelehrt. Daran sind viele Personen und Institutionen beteiligt, und es liegen eine Vielzahl und eine Vielfalt von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen vor. Insgesamt ist die wissenschaftliche Landschaft zur Weiterbildung in Europa durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- Die Wissenschaft der Weiterbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist nach wie vor überwiegend *national* orientiert. Ein Bezug zur europäischen Ebene ist eher die Ausnahme; dies gilt sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene. Die Wissenschaft beschäftigt sich in den einzelnen Mitgliedstaaten mit der Weiterbildung als jeweils nationalem System; zwar sind dort die Fragen und Probleme immer jeweils mit vielen anderen europäischen Staaten vergleichbar, es liegen aber doch andere Schwerpunkte und Verknüpfungen vor. So ist der Aspekt der Grundbildung etwa in den südeuropäischen Staaten nach wie vor anders zu gewichten als in den nordeuropäischen Staaten, das gleiche gilt für Fragen der Professionsentwicklung oder des Qualitätsmanagements oder des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die enge Bindung von Weiterbildung an den jeweiligen Stand von Ökonomie und Kultur in den einzelnen Mitgliedstaaten drückt sich auch in den bearbeiteten wissenschaftlichen Fragestellungen aus.
- Der Zuschnitt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Weiterbildung (und neuerdings dem lebenslangen Lernen) ist in den Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich. Dies kennzeichnet auch die jeweilige disziplinäre Verortung im Forschungsbereich. In einigen europäischen Ländern ist Weiterbildungsforschung eng angebunden an die Sozialwissenschaften, in anderen enger an die Erziehungswissenschaften, in einigen Fällen auch sehr psychologisch orientiert. Bei den erziehungswissenschaftlichen Orientierungen ist die deutsche Entwicklung zu einer eigenständigen Teildisziplin eher ein Sonderfall. In vielen Fällen beziehen sich Weiterbildungsfragen auf sozialpädagogische Kontexte (z. B. in Spanien und Griechenland), (gewerkschafts-)politische Ansätze (etwa in Italien und England), Ansätze der „*University Extension*“ (England, Skandinavien) oder sind schulischen Qualifizierungssystemen verpflichtet (etwa Frankreich). Entsprechend sind auch die jeweiligen Stärken (und Schwächen) der nationalen wissenschaftlichen Aktivitäten ausgeprägt.

- Der Stand des Ausbaus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Weiterbildung (und dem lebenslangen Lernen) ist in den einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union sehr unterschiedlich. Zu den „Spitzenreitern“ gehören Länder wie Deutschland und das Vereinigte Königreich, in denen nicht nur an vielen Universitäten Lehrpersonen für Weiterbildung zuständig und spezialisiert sind, sondern auch entsprechende Ausbildungsgänge und darüber hinaus starke außeruniversitäre wissenschaftliche Institute existieren. Generell ist der Ausbaustand von Wissenschaft und Forschung zu Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Nordeuropa stärker entwickelt als in Südeuropa; so verfügt etwa Portugal nur über zwei einschlägige wissenschaftliche Schwerpunkte an Universitäten, Griechenland bislang über keinen. Aber auch in Nordeuropa zeichnet sich im wissenschaftlichen Bereich die Entwicklung der „Weiterbildung“ zum „lebenslangen Lernen“ ab: Denominationen von Lehr- und Forschungsbereichen enthalten immer häufiger weitergehende Kontexte wie Medien, Beratung, berufliche Aus- und Weiterbildung.
- Die Dichte der europäischen wissenschaftlichen Kommunikation zur Weiterbildung ist sehr gering. Es gibt nur ein explizit als europäische Weiterbildungszeitschrift klassifiziertes Periodikum, mit Unterstützung der finnischen Regierung publiziert: „LLinE“ mit Erscheinungsort Helsinki (hervorgegangen aus einem Sokrates-Projekt der späten 1990er Jahre). Nationale wissenschaftliche Zeitschriften und Periodika zur Weiterbildung werden nachweislich im europäischen Ausland – mit Ausnahme von „Adults Learning“ aus dem National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE) in Leicester – kaum rezipiert. Dies gilt weniger für die wissenschaftlichen Arbeiten in den kleineren europäischen Mitgliedstaaten wie den Niederlanden, Belgien, Dänemark, die traditionell niedrigere Sprach- und Kulturbarrieren in der Rezeption ausländischer wissenschaftlicher Diskurse haben als große Mitgliedstaaten wie Deutschland, Frankreich und Italien. Aber nicht nur die sprachliche Seite ist ein Grund dafür: Auch die Problem- und Fragestellungen sind vielfach sehr unterschiedlich.
- Schließlich besteht ein geringer Bezug der europäischen Weiterbildungswissenschaft zur Bildungspolitik der Europäischen Union. Diese wird im Wesentlichen von den politischen Kräften aus dem Bildungs- und Wirtschaftsbereich sowie den entsprechenden Administrationen gestaltet. Wissenschaftliche Fachexpertise geht hauptsächlich dann in die europäische Bildungspolitik ein, wenn es um Einzelformulierungen bei den Förderprogrammen (insbesondere Leonardo und Sokrates), um die Auswahl der Projektanträge und die Beratung der Projektergebnisse geht. Aber auch hier geht jeweils eine starke Tendenz dahin, die politische und

bildungsadministrative Seite stärker zu berücksichtigen als die wissenschaftliche.

Bildungsforschungspolitik der Europäischen Union

Man kann sagen, dass es seitens der Europäischen Union keine kohärente Strategie der Bildungsforschung gibt. Dies liegt zum einen daran, dass gerade im Forschungsbereich der Subsidiaritätsgrundsatz noch stärker gilt als im Bildungsbereich; die Europäische Union versteht sich nicht als ein Gebilde, das eigenständige Forschungspolitik betreibt, sondern allenfalls die Forschungsaktivitäten der Mitgliedstaaten unterstützt. Dies erfolgt seit vielen Jahren in der Form eines europäischen Forschungsrahmenprogramms, das mittlerweile zum sechsten Mal erneuert wurde.

Das von der Europäischen Union geförderte Forschungsrahmenprogramm gibt jeweils Schwerpunkte vor, zu denen Anträge europäischer Forschergruppen gestellt werden können. Vordringlichstes Ziel des jüngsten, 6. Rahmenprogramms ist die Implementierung des europäischen Forschungsraums. Der Aufbau des Rahmenprogramms basiert auf drei Säulen:

1. Integration und Stärkung des europäischen Forschungsraums (vorrangige Themenbereiche):
 - Biowissenschaften, Genomik, und Biotechnologie im Dienste der Gesundheit
 - Technologien für die Informationsgesellschaft
 - Nanotechnologien und -wissenschaften, intelligente Werkstoffe, neue Produktionsverfahren
 - Luft- und Raumfahrt
 - Lebensmittelqualität und -sicherheit
 - Nachhaltige Entwicklung, globale Veränderungen und Ökosysteme
 - Bürger und Staat in der Gesellschaft
 - Spezielle Maßnahmen auf breiterem Gebiet der Forschung
2. Ausgestaltung des europäischen Forschungsraums
3. Stärkung der Grundpfeiler des europäischen Forschungsraums

Forschungs- und Wissenschaftsaktivitäten, die als Bildungsforschung im weiteren Sinne verstanden werden können, sind hier im Wesentlichen verbunden mit sozialpolitischen und ökonomischen Aspekten. Im Großen und Ganzen konzentriert sich das europäische Forschungsrahmenprogramm auf naturwissenschaftlich-technische Innovationen, die auch unmittelbar von wirtschaftlicher Relevanz sind. Eine engere Verbindung des Forschungsprogramms zum „europäischen Bildungs- und Ausbildungsraum“ im Sinne einer kohärenten Gesamtstrategie ist nicht erkennbar.

In der grafischen Darstellung der Europäischen Kommission *Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010* (Europäische Kommission 2002f) differenziert sich der „europäische Wissensraum“ aus in die beiden übergeordneten Räume „europäischer Forschungs- und Innovationsraum“ sowie „europäischer Bildungs- und Ausbildungsraum“. Letzterer wiederum gliedert sich in den „europäischen Hochschulraum“ und den „europäischen Raum des lebenslangen Lernens“.

Explizite Forschungsaktivitäten der Europäischen Union zu Bildungsfragen sind daher im „europäischen Bildungs- und Ausbildungsraum“ zu suchen. Dort wiederum ist das generelle politische Ziel nicht die Forschung und die Innovation, sondern die Entwicklung und Gestaltung eines qualitativ hochwertigen und kohärenten europäischen Bildungsbereichs. Dennoch lassen sich hier – im Kontext der jeweiligen Ziele für den europäischen Bildungsraum im Jahr 2010 – explizit und implizit Forschungsaktivitäten definieren, die sich als notwendige Voraussetzungen für die geplanten Maßnahmen ergeben. Ein generelles, übergeordnetes Ziel von allen Forschungsaktivitäten ist dabei, zur Transparenz der Bildungssysteme in Europa beizutragen und alle verfügbaren Daten zu den Bildungsbereichen zu ermitteln, zu dokumentieren und zu kommunizieren. Im Bereich der beruflichen Bildung ist dazu mit CEDEFOP eine eigene europäische Organisation bereits vor dreißig Jahren geschaffen worden, in den anderen Bildungsbereichen, insbesondere dem der allgemeinen Weiterbildung, stehen diese Aktivitäten an.

Forschungsfelder

Die einzelnen Forschungsfelder, die von der Europäischen Union im Bildungsbereich angefragt oder sogar gefördert werden, liegen im Korridor der drei Hauptziele von Lissabon (Amtsblatt 2002b):

- die Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union zu erhöhen,
- einen leichteren Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle zu schaffen sowie
- die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt zu öffnen.

Unter dem Stichwort von *Qualität und Wirksamkeit* formuliert die Europäische Kommission fünf Teilziele: die Bildung der Lehrkräfte zu verbessern, die Grundbildung zu erweitern, Zugang zu Informationstechnologien zu erleichtern, das Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Themen zu fördern und die vorhandenen Ressourcen optimal zu nutzen.

In jedem dieser Teilziele sind Forschungsfragen enthalten. So geht es bei der verbesserten Qualifikation von Lehrkräften und Ausbildern zunächst darum, zu ermitteln, welche Fähigkeiten diese angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft überhaupt haben sollen, also eine Frage des Verhältnisses von Ausbildung und Tätigkeit im Kontext einer prospektiven Definition. Bei der Grundbildung für die Wissensgesellschaft muss festgestellt werden, welche Grundfertigkeiten benötigt, wie sie in die Lehrpläne eingebaut, wie sie erworben und wie sie ein Leben lang erhalten werden; hier liegen Forschungsaufgaben, die tief hineingehen in die Frage, welcher Bildungsstand in welcher Entwicklungsphase einer Gesellschaft unabdingbar ist. Um einen leichteren Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechniken für alle zu ermöglichen, bedarf es weitergehender Analysen einer optimalen Nutzung von Informationstechnologien durch entsprechende Lehr- und Lernmethoden, aber auch gruppenspezifischer Lernweisen und Interessen (z. B. im Unterschied von Männern und Frauen). Bei der Förderung des Interesses an naturwissenschaftlich-technischen Themen geht es vor allem darum, zu untersuchen, wodurch dieses Interesse bestimmt ist oder geweckt werden kann und mittels welcher Verfahren schon in jungen Jahren Menschen ihre entsprechenden Interessen und Begabungen entwickeln können. Hierzu liegen zu wenige Untersuchungsergebnisse vor, gerade auch mit Blick auf die Tatsache, dass das naturwissenschaftlich-technische Interesse in den vergangenen zwanzig Jahren in der ganzen Europäischen Union zurückgegangen ist.

Bei dem Ziel, eine bestmögliche Nutzung der Ressourcen zu erreichen, geht es insbesondere um die Frage, welche Wirkungen die bestehenden unterschiedlichen Modelle der Bildungsfinanzierung und der Ressourcenallokation in unterschiedlichen Ländern Europas gehabt haben und welche der Modelle mit welchen angestrebten Ergebnissen umgesetzt werden sollen bzw. zur Umsetzung zu empfehlen sind. Die mit großer Aufmerksamkeit in Deutschland in den letzten zwei Jahren beobachtete Expertenkommission zur Finanzierung lebenslangen Lernens hat – stellvertretend für andere Mitgliedstaaten und auch für die gesamte Europäische Union – einen Teil dieser Untersuchungsarbeit geleistet.

Unter diesem Ziel *Zugang zur Bildung für alle erleichtern* subsumiert die Kommission drei Teilziele: die Schaffung eines „offenen Lernumfeldes“, die Erhöhung der Attraktivität des Lernens sowie die Förderung von aktivem Bürgersinn, Chancengleichheit und sozialem Zusammenhang. Das strategische Ziel sowie auch die formulierten drei Teilziele sind hier so abstrakt gehalten, dass es dem Rat und der Kommission selbst schwer fällt, konkrete Aktivitäten und vorrangige Aufgaben zu definieren. So verstehen Rat und Kommission unter einem „offenen Lernumfeld“ nicht nur die Ausweitung des Zugangs, angemessene Informa-

tions-, Beratungs- und Orientierungsdienste, sondern auch eine angemessene Gestaltung der Bildung, eine Sicherstellung des Zugangs, eine Förderung von flexiblen Bildungswegen sowie eine Förderung von Netzen für allgemeinbildende und berufsbildende Einrichtungen aller Ebenen im Rahmen des lebenslangen Lernens. Es ist den Formulierungen in den offiziellen Papieren anzumerken, dass hier keine einschlägigen Forschungsergebnisse oder wissenschaftliche Problematisierungen in die bildungspolitischen Planungen eingegangen sind. Noch das Teilziel ist viel zu abstrakt und komplex, um als Handlungsrahmen kohärent und schlüssig zu sein.

Unter dem Stichwort *Öffnung der Bildungssysteme* formulieren Rat und Kommission wiederum fünf Teilziele: einen engeren Kontakt der Bildung zur Arbeitswelt, zur Forschung und zur Gesellschaft im Allgemeinen, eine Entwicklung des Unternehmergeistes, eine Förderung des Fremdsprachenerwerbs, eine Intensivierung von Mobilität und Austauschmaßnahmen sowie eine Stärkung der europäischen Zusammenarbeit. Auch in ihnen liegen implizit Forschungsprogramme.

So geht es bei der Öffnung des Bildungsbereichs zu anderen „Lebenswelten“ um Untersuchungen über die Partizipation von Eltern und Vertretern lokaler Bereiche am schulischen Leben, Analysen von Netzwerkaktivitäten zwischen Schulen, Betrieben und anderen Einrichtungen, Untersuchungen zur Teilnahme von Lehrkräften an Aktivitäten von Unternehmen und anderen Anbietern von Fortbildungen sowie Studien zu der Frage, wie Bildungseinrichtungen Menschen dazu gewinnen, zu ihnen zu kommen.

Gerade bei der Förderung des Fremdsprachenerwerbs muss die Europäische Union konstatieren, dass sie noch weit von ihrem generellen Ziel der Sprachkompetenz „1 + 2“ (Muttersprache + zwei Fremdsprachen) entfernt ist. Zwar hat sich – auf dem Papier – in Europa die durchschnittliche Fremdsprachenkompetenz pro Person auf 1,5 erhöht (von 1,3 in Erhebungen früherer Jahre), der Prozess ist jedoch mühsam. Untersuchungen sind angesagt darüber, wie und in welcher Lebensphase Menschen am besten Fremdsprachen erwerben, welche Lehrmethoden am ehesten dazu geeignet sind (auch im medialen Sektor), wie generell Menschen für das Erlernen von Fremdsprachen motiviert werden können.

Auch die Identifikation der Bürger mit der Europäischen Gemeinschaft wächst nur langsam – die Wahlbeteiligungen sind dafür ein guter Indikator. Die Europäische Union schlägt in diesem Kontext vor, die Wirkung sozialer Vergünstigungen, die erprobt werden müssen, zu untersuchen, die Ergebnisse der Initiative

„EUROPASS“ zu untersuchen, sowie einen zielgerichteten Diskurs über Mobilitätsangebote und Bedingungen auf europäischer Ebene zu führen. Ähnliches gilt für die Stärkung der europäischen Zusammenarbeit. Untersuchungen über die übergreifende Anerkennung von Qualifikationen, über die Zusammenarbeit im Bereich des Qualitätsmanagements und der Akkreditierung sowie generell eine Verbesserung der Information und Transparenz des Bildungssystems in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stehen an.

Schwerpunkte und Verfahren

Es ist deutlich, dass die Forschungsakzente der Europäischen Union im Bildungsbereich eng verbunden sind mit ihren bildungspolitischen Schwerpunkten. Untersuchungen sind nur dort vorgesehen, wo bildungspolitische Ziele angestrebt sind und erkennbar zum Erreichen dieser Ziele Informationen benötigt werden, um sachgerechte Verfahren und Lösungen einzuschlagen. Die enge Bindung der Bildungsforschung in der Europäischen Union an die bildungspolitischen Ziele hat einen Vor- und einen Nachteil: der Vorteil ist, dass Wissenschaft und Forschung hier sehr unmittelbar und direkt wirksam sein können, der Nachteil, dass die Struktur und Zielsetzung der Forschungsarbeiten den Schwerpunkten eines anderen Systems folgt.

Diese Orientierungen in Schwerpunkten des bildungspolitischen Systems bedeuten nicht notwendig, dass wichtige Forschungsfragen ausgeblendet werden; sie werden nur in einen anderen Kontext gestellt, indem sie jeweils gestaltungs-, nicht erkenntnisorientiert sind. So sind Fragen der Finanzierung, der Anerkennung von Abschlüssen, des Zugangs, der Beratung und andere durchaus als notwendige Forschungsfragen mitformuliert, nicht jedoch aus einem systematischen Zusammenhang des Bildungsbereichs heraus entwickelt. Aspekte wie das Verhältnis von Lehre und Lernen, die Weiterentwicklung von Methoden und Didaktik von Lernprozessen, die Qualität von Einrichtungen der Bildung, die Qualifizierung des Personals, der Nutzen von Bildung und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems – all dies genuine Aspekte eines Forschungskontextes im Bildungsbereich – sind im Programm der Europäischen Union bis zum Jahr 2010 nicht systematisch aufgelistet.

Der Vorteil wiederum ist nicht zu unterschätzen: Es gibt und gab wenig Möglichkeiten für Bildungsforschung, unmittelbar praxisrelevant zu werden. Im bildungspolitischen Programm der Europäischen Union deuten sich hier Möglichkeiten an, die über nationale Möglichkeiten von Wissenschaft und Forschung zum Bildungsbereich hinausgehen. Sie liegen zum einen darin, dass die Europäische Union ganz dezidiert auf die Erhebung verlässlicher und vergleichbarer Daten zum Bildungsbereich abhebt. Die Erhebung solcher Daten ist allein schon

ein Forschungsprogramm. Für die meisten der von der Europäischen Kommission genannten und für erforderlich gehaltenen „quantitativen Indikatoren“ liegen in den nationalen Statistiken und Erhebungsverfahren keine Daten vor. Einige von ihnen sind in einigen Ländern vorhanden (z. B. Weiterbildungsbeteiligung), in anderen so gut wie gar nicht. Einige der Daten sind in nahezu allen Ländern vorhanden, aber untereinander schwer vergleichbar (z. B. Übergangsquoten im Bildungssystem). Andere wiederum sind nur im Kontext mit qualitativen Analysen versteh- und interpretierbar (z. B. die Beteiligung von Eltern am Schulschehen).

Unbestreitbar wird jedoch das Zielsystem der Europäischen Union im Bildungsbereich, bis zum Jahre 2010 formuliert, in den nächsten Jahren nicht nur die Praxis der Bildung in den Mitgliedstaaten beeinflussen und verändern (am stärksten im berufsbildenden, Weiterbildungs- und Hochschulbereich), sondern auch die entsprechenden Forschungsaktivitäten. Wie immer erfolgt dies nicht nur über eine Veränderung des Gegenstandes, also einer zunehmend „europäisierten“ nationalen Weiterbildung, sondern auch über die Förderung von Forschungsaktivitäten im Kontext mit diesen Veränderungsprozessen.

Die Forschungsmethoden, die im Kontext der Bildungspolitik der Europäischen Union anfallen, haben eine spezifische Qualität. In der Regel sind die Forschungsaktivitäten nicht als reine Forschungsprojekte zu sehen, sondern als „Entwicklungsprojekte“. In ihnen erfolgt die Forschung immer im Zusammenhang mit einer neuen Gestaltung und Entwicklung eines bestimmten Bereichs. Ein typischer Fall der Begleitforschung dieses Typs ist die Evaluation, vielfach verbunden sind mit den europäischen Projekten heute aber auch antizipative Analysen zur Vorbereitung von Entwicklungsprojekten.

Ein klassischer Typ der Forschungsarbeit ist hier die Sekundäranalyse; schon allein deshalb, weil Primärerhebungen im europäischen Raum außerordentlich kompliziert und aufwändig sind. Sekundäranalysen stehen immer vor dem Problem der Vergleichbarkeit vorliegender Daten. Auch dies ist im Blick der Politik der Europäischen Union: Datenerhebungen und quantitative Systeme sollen zunehmend vereinheitlicht werden, um Vergleiche zwischen den Ländern herzustellen. Mittels dieser Vergleiche sollen dann politisch betrachtet „Benchmarking“-Konsequenzen erfolgen. So ist etwa die Weiterbildungsbeteiligung eines der Ziele der Benchmarkingstrategie der Europäischen Union; sie setzt voraus, dass national entsprechende Daten vergleichbarer Struktur erhoben werden, um sodann auf europäischer Ebene in ein Benchmarkingverfahren eintreten zu können. Vereinheitlichungen der statistischen Systeme der Mitgliedstaaten in diese Richtung werden längst diskutiert und umgesetzt. Ein Beispiel dafür ist etwa das

Thema der „Qualität im Bildungswesen“, das mittels entsprechender Kategoriensysteme auf breiter Ebene überprüfbar werden wird.

Die wissenschaftlichen Akteure

Die Forschungsarbeit zur (Weiter-)Bildung in Europa erfolgt – wie gesagt – vorwiegend national. Es ist jedoch erkennbar, dass immer häufiger Fragestellungen und Indikatorensysteme aus einer europäischen Diskussion auf die nationale Situation Einfluss nehmen. Natürlich spielt dabei nicht nur die europäische Ebene eine Rolle, sondern auch die internationale Ebene generell, auf der immer häufiger Publikationen und sekundäranalytische Arbeiten zur Lage des Bildungssystems in unterschiedlichsten Regionen der Welt zu lesen sind. Dennoch ist insgesamt der Einfluss der europäischen Bildungspolitik mit ihren damit verbundenen Geldmitteln und politischen Aktionsprogrammen deutlich stärker.

Auch wenn viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nach wie vor auf nationaler Ebene arbeiten und nationale Probleme behandeln, stehen sie doch immer häufiger in einem übergeordneten Fragen- und Kategorienkontext, der auf europäischer Ebene wirksam ist. Dies erfolgt zum einen über den langsam, aber doch wachsenden Grad der Rezeption europäischer wissenschaftlicher Diskurse zum Bereich der Weiterbildung, zum anderen aber auch über die Struktur der Forschungsarbeiten, die auf europäischer Ebene gefördert werden. Vielfach erfolgen wissenschaftliche Arbeiten als Begleitforschungen zu Entwicklungsprojekten, die innerhalb europäischer Programme gefördert werden; diese wissenschaftlichen Arbeiten unterliegen gewissermaßen *per se* einer europäischen Dimension. Schließlich sind gezielt vermehrte Rezeptionsversuche erkennbar, in denen europäische Beiträge (übersetzt und transferiert) in die nationale Diskussion eingespeist werden.

Darüber hinaus existieren mittlerweile europäische Strukturen, in denen mit mehr oder minder großer Intensität wissenschaftliche Fragen zur Bildung und Weiterbildung gemeinsam beraten werden. Es handelt sich dabei insbesondere um vier Organisationen, die sich als europäische Netzwerke etabliert haben und eine dauerhafte Struktur ausweisen:

- Das Netzwerk European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), es handelt sich um eine europäische Vereinigung aller derjenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Fragen der Erwachsenenbildung beschäftigen. Sie sind weniger als Institutionen als vielmehr als Einzelpersonen organisiert und treffen sich in vereinbarten Abständen zu Forschungsfragen, an denen in unterschiedlichen Kontexten in Europa gearbeitet wird: etwa die Frage der benachteiligten Zielgruppen, die Frage der Informations- und Kommunikati-

onstechnologien, die Frage der Theorieentwicklung. Diese Organisation hat etwa dreihundert Mitglieder, vorwiegend in Nordeuropa, und ist eine Organisation, die sich eher an Problemen und Fragen als an Institutionen und Strukturen orientiert.

- Die International Society for Comparative Adult Education (ISCAE), eine europäische Vereinigung, die aus der Teildisziplin der komparativen Erziehungswissenschaft heraus entstanden ist. Sie ist weniger auf Weiterbildung fokussiert als vielmehr auf den Bildungsbereich insgesamt und stützt sich auf ein entwickeltes System komparativer Erziehungswissenschaft, das in den unterschiedlichen Ländern analoge Partner an den Universitäten aufweist.
- Das Konsortium European Research and Development Institutes of Adult Education (ERDI), eine Vereinigung, der die jeweiligen nationalen Zentralinstitute für Information, Dokumentation und Entwicklung von Erwachsenenbildung angehören. In der Regel handelt es sich um außeruniversitäre Forschungs- und Serviceinstitute, aber auch um Universitätsinstitute mit weitergehendem nationalen Anspruch. In diesem Konsortium ist aus jedem Mitgliedstaat der Europäischen Union nur ein Institut vertreten, das Konsortium konzentriert sich auf Informations- und Beratungssysteme sowie Forschungsarbeiten, die insbesondere auch Servicefunktionen für die Weiterentwicklung der Transparenz in den jeweiligen Mitgliedstaaten haben.
- Die Vereinigung European Universities Continuing Education Network (EUCEN), in der die Großzahl der in Europa an Universitäten angesiedelten Weiterbildungsinstitutionen organisiert ist. Diese Organisation beschäftigt sich hauptsächlich mit Fragen der Verbreitung wissenschaftlichen Wissens, der Entwicklung einer Wissensgesellschaft und der Verbindung von Universitäten zur Weiterbildung der Gesellschaft.

Mit Ausnahme von ERDI sind die europäischen Organisationen zur Wissenschaft und Forschung in Bildungs- und Weiterbildungsfragen eher lockere Netzwerke, die sich problem- und fallbezogen verständigen. Man darf jedoch nicht unterschätzen, dass in diesen Diskursen, auch wenn bislang nur ein jeweils kleinerer Teil der nationalen Repräsentanten der Wissenschaft der Weiterbildung vertreten ist, eine zunehmende Annäherung von Forschungsverständnis, Forschungsfragen und Forschungsmethoden erfolgt. Die Europäische Union hat dies in den letzten Jahren erkannt: Seit kurzem werden europäische Netzwerke im Weiterbildungsbereich gezielt gefördert.

8. Trends und Perspektiven

Der Wille der Europäischen Union – sei es der des Ministerrats, sei es der der Kommission –, Europa in Bildungsfragen weiterzuentwickeln, ist unverkennbar. Bildung erhält deshalb eine hohe Bedeutung in der europäischen Politik, weil sie als ein wichtiges, vielleicht das wichtigste Instrument gesehen wird, das generelle strategische Ziel, formuliert in Lissabon 2000, zu erreichen: Die Europäische Union soll der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt werden, der ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr Beschäftigung und besseren Arbeitsplätzen und einen größeren sozialen Zusammenhalt erzielen kann (Europäischer Rat 2000). Bildung steht dabei neben Sozial- und Wirtschaftspolitik an oberster Stelle.

„Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010“ heißt das Arbeitsprogramm der Generaldirektion Bildung und Kultur zur Umsetzung der Ziele in der allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäische Kommission 2002f). Hier wird einerseits der Grundsatz von Maastricht betont: Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft ist eine Subsidiaritätspolitik, sie dringt nicht auf Vereinheitlichung der Systeme oder Harmonisierung der nationalen Politiken auf europäischer Ebene. Die europäische Bildungspolitik akzeptiert den Sinn und den Zweck der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme in den jeweiligen nationalen Strukturen und unterstützt, fördert und initiiert nur dort, wo es beim Erreichen gemeinsam festgelegter Ziele Schwierigkeiten gibt. Aber mit dem Beschluss von Lissabon und dem darauf aufbauenden Arbeitsprogramm zum Bildungsbereich hat die Europäische Union ihren Handlungsrahmen weiterentwickelt: Das „offene Koordinierungsverfahren“, in Lissabon beschlossen, ist ein neuer Ansatz für die politische Zusammenarbeit. Dieses Verfahren soll es jedem einzelnen Mitgliedstaat ermöglichen, einen eigenen Weg bei der schrittweisen Entwicklung zu den gemeinsamen Zielen zu gehen. Es ist zu erwarten, dass mit dem offenen Koordinierungsverfahren eine größere Konvergenz in Bezug auf die wichtigsten Ziele der Europäischen Union erreicht wird. Allerdings sind die Entwicklungen bereichsspezifisch unterschiedlich einzuschätzen:

Es ist offenkundig, dass eine Politik, die an Angeboten, Prozessen, Verfahren und Systemen ansetzt, die jeweiligen institutionellen Strukturen in den Mitgliedstaaten vernachlässigt. Dies ist Absicht, hat aber insbesondere in Bezug auf den allgemeinbildenden Schulbereich den Nachteil, dass hier ein wesentlicher, aber auch starrer und kaum beweglicher Teil des „lebenslangen Lernens“ kaum berührt wird. Es ist wenig wahrscheinlich, dass die Benchmarkingsysteme in Bezug auf Übergänge und Abschlüsse (diese betreffen insbesondere die Schulen in den Mitgliedstaat-

ten) ausreichen, um diesen quantitativ und qualitativ gewichtigen und auch schwerfälligen Bereich in Bewegung zu bringen – zumindest bis 2010.

Etwas anders einzuschätzen ist die Wirksamkeit der europäischen Politik auf die Hochschulen; hier sind jedoch auch schon seit dreißig Jahren Vorläuferaktivitäten zu verzeichnen, die den derzeit begonnenen Bologna-Prozess in eine europäische Tradition einordnen. Man kann vermuten, dass der Bologna-Prozess tatsächlich bis zum Jahr 2010 zu einer Vereinheitlichung der europäischen Hochschulen hin auf konsekutive Studiengänge geführt haben wird. Probleme werden weiterhin die unterschiedliche Zuschnitte von Disziplinen und Lehrinhalten sein, aber auch die unterschiedlichen Strukturen der Hochschulen, die gänzlich andere Studien- und Forschungsbedingungen produzieren. Es ist schwerlich anzunehmen, dass etwa die deutschen Hochschulen, bei denen derzeit zögerlich minimale Studiengebühren für Langzeitstudierende eingeführt werden, in absehbarer Zeit analoge Strukturen haben werden wie die teilweise privat finanzierten Elitehochschulen anderer Länder.

Im Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung, in dem die europäische Bildungspolitik eigentlich im Art. 128 (EWGV) der Römischen Verträge von 1957 begann, wird der Koordinierungs- und Abstimmungsprozess zügig weiter voranschreiten. Es ist damit zu rechnen, dass in immer weiteren Bereichen beruflicher Qualifizierung analoge Strukturen und Abschlüsse eingeführt werden. Das entsprechende Tempo hängt auch davon ab, wie sich die wirtschaftlichen Strukturen in den einzelnen Staaten weiterentwickeln und in welchem Umfang immer weiter ähnliche Berufs- und Tätigkeitsfelder entstehen.

In der Weiterbildung, um die es hier geht, sind die Entwicklungen differenziert einzuschätzen. Insgesamt wird die Weiterbildung in den Mitgliedstaaten immer stärker von der Politik der Europäischen Union beeinflusst werden. Mit anderen Worten: Eine europäische Weiterbildung ist im Entstehen begriffen. Wie weit ihre Konturen im Jahre 2010 konkret erkennbar sind, wird von gezielten weiteren „offenen Koordinierungsverfahren“ auch bereichsspezifischer Art und der Ausstattung der Förderprogramme ab 2006 abhängen. Im Einzelnen sind folgende Trends zu beobachten:

Im Bereich von *Qualitätsfragen* entwickelt sich eine immer breitere europäische Plattform. Sie bedeutet nicht nur, dass das Verständnis und die Einsicht in die Notwendigkeit von Qualität der Bildung mittlerweile europäisches Gemeingut ist, sondern auch Kriterien der Qualität und entsprechende Implementations- und Messverfahren immer ähnlicher werden. Dies überrascht nicht, da bereits die ISO-Normen Anfang der neunziger Jahre und die Aktivitäten der European Foundation for Quality Management (EFQM) ganz wesentlich die Qualitätsdebatten in den einzelnen Ländern bestimmt haben. Es ist damit zu rechnen, dass auch die weiterentwickel-

ten Aspekte des Qualitätsmanagements – etwa die Qualifizierung von Qualitätsentwicklern oder festgelegte Verfahren der Qualitätstestierung – in den nächsten Jahren europaweit realisiert und angeglichen werden. Dafür spricht auch, dass Qualitätsfragen auf dem Bildungsmarkt von Bedeutung sind und Qualitätsindikatoren in der Regel Messbares liefern, das in Benchmarkingverfahren eingehen kann.

Im Bereich *Anerkennung* von Lernleistungen ist die Entwicklung differenziert einzuschätzen. Sicherlich wird es in den abschlussorientierten Bildungsprozessen, insbesondere denen der beruflichen Weiterbildung, in den nächsten Jahren eine zunehmende Annäherung geben. Offener ist die Antwort auf die Frage nach der Anerkennung von Lernleistungen in non-formalen und informellen Lernprozessen; vor allem bei der Anerkennung des *Prior and Experimental Learning* zeigt sich derzeit noch kein einheitliches Bild. Unterschiedliche Ansätze der Kompetenzmessung etwa in Skandinavien, Frankreich und das Vereinigte Königreich stehen nebeneinander, weitere innovative Versuche werden gestartet. Die Einführung von „Bildungspässen“ auf nationaler Ebene oder gar eines „Europäischen Bildungspasses“, demzufolge vereinheitlichte oder zumindest vergleichbare Lernleistungen dokumentiert werden können, gestaltet sich als außerordentlich schwierig. Insbesondere die unterschiedlichen Interessen der Nutzer (Lernende), Abnehmer (z. B. Betriebe) und Förderer (z. B. Staat) ergeben noch ein diffuses Bild.

Im Bereich der *Fremdsprachen*, gerade auch des Fremdsprachenlernens in der Weiterbildung, haben die bisherigen Anstrengungen der Europäischen Union in den vergangenen Jahrzehnten nur sehr langsam Erfolge gezeitigt. Da bei steigendem Niveau der Fremdsprachenkenntnisse ein weiterer Fortschritt immer schwieriger und langsamer werden wird, ist sehr daran zu zweifeln, dass das gesteckte Ziel der zwei beherrschten Fremdsprachen neben der Muttersprache bis zum Jahr 2010 erreicht wird. Eine wichtige Rolle wird dabei die regionale Mobilität der Menschen in Europa spielen; sie setzt nicht nur minimale Sprachkenntnisse voraus, sondern ist auch wesentliche Grundlage erweiterter Sprachenlernens. Die regionale Mobilität wird aber nicht nur im Rahmen von Bildungsprogrammen gefördert, sondern weit mehr durch andere, soziale und wirtschaftliche Fördermaßnahmen bestimmt. Die bisherigen Daten zur Arbeitsmigration innerhalb der Europäischen Union lassen eher vermuten, dass Bildung hier nur ein nachgeordneter Faktor ist.

Ähnlich skeptisch einzuschätzen ist das Ziel, die *Beteiligung* der Menschen an Weiterbildung zu erhöhen. Die Weiterbildungsbeteiligung ist in allen Ländern Europas, in denen auf nationaler Ebene entsprechende Erhebungen vorgenommen werden, in den letzten Jahren eher zurückgegangen als gestiegen. Die Gründe dafür sind vielfältig und bedürfen noch weiterer Untersuchungen. Auch in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung aber ist festzuhalten, dass eine weitere Steigerung bei

einem schon erreichten hohen Niveau (die Hälfte der Bevölkerung ist bereits ein solches!) immer schwieriger wird. Nach allen bekannten Zusammenhängen hängt die Weiterbildungsbeteiligung vor allem vom generellen Bildungsniveau, von der Struktur der Arbeitstätigkeit und von der allgemeinen Wertschätzung von Bildungsleistungen ab. Hier sind daher eher Maßnahmen im Bereich der schulischen Ausbildung, des Arbeitsplatzzuschnitts und des Arbeitsmarktes wichtig, um Weiterbildungsquoten zu erhöhen. Ähnliches gilt auch für das zentrale Ziel der Europäischen Union, soziale Benachteiligung (*social exclusion*) zu bekämpfen; Bildung und Weiterbildung sind dabei nur ein Mittel unter anderen und werden, wenn keine kombinierten Verfahren gefunden werden, alleine wenig fruchten.

Positivere Erwartungen sind zu richten an die Ziele, die im Bereich von *Gender Mainstreaming* und der Betonung *naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse* liegen. Hier sind, wenn über entsprechende Fördermaßnahmen innovative Angebote entwickelt und frühzeitige Beratungs- und Steuerungsaktivitäten greifen, größere Erfolge zu erwarten. Bereits jetzt gibt es einige Projekte in den Programmen Leonardo und Sokrates, die Wirkung zeigen.

Die größten Probleme bei der Entwicklung einer europäischen Weiterbildung werden in den nächsten Jahren bei den Lehrkräften liegen und bei dem, was mit dem Oberbegriff „Lehre“ zusammengefasst werden kann.

Bei den *Lehrkräften* hat es die Europäische Union mit einer höchst unterschiedlichen Situation der Ausbildung, der Tätigkeitsfelder und des Selbstverständnisses der Menschen zu tun, die in der Weiterbildung tätig sind. Bereits in nationalen Kontexten sind hier größte Unterschiede zu verzeichnen, die vom Status (nebenberuflich, ehrenamtlich, hauptberuflich) über den Organisationsbezug (Betriebe, Verbände usw.) bis hin zu den Qualifikationsstrukturen reichen. In der Weiterbildung, die eng an gesellschaftliche Entwicklungsprozesse angebunden ist, stellt sich die generelle Schwierigkeit einer Abschätzung des erforderlichen Qualifikationsbedarfs noch einmal in besonderer Schärfe. Auch die Möglichkeiten regionaler Mobilität sind – wegen der verbreiteten prekären Beschäftigungssituation – eingegrenzt. Es gibt unterschiedlichste, insgesamt aber wenige Ansätze zur Standardisierung eines Qualifikationsprofils und zur Systematisierung von Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte. Selbst mit größter Anstrengung wird es zum Zeitpunkt 2010 schwerlich erreichbar sein, nennenswerte Fortschritte auf dem Gebiet der Lehrkräfte in der Weiterbildung und ihrer Qualifikation und Qualifikationsprozesse zu erreichen.

Etwas Ähnliches gilt für die *Lehre* und die Qualität der Lehre. Innerhalb der Instrumente der europäischen Politik herrscht hier ein auffälliger Bruch: Dort, wo es um Methodik, Didaktik und Lehrverfahren geht, sind die politischen Dokumente der

europäischen Gremien außerordentlich verschwommen, unpräzise und kurz angebunden. Dies verwundert umso mehr, als Fragen der Motivation der Lernenden oder der Effizienz der Lehrangebote oder der sinnvollen Allokation von Ressourcen in Lehrtätigkeiten ohne präzisere Definition der Lehr-Lernprozesse obsolet sind. Demgegenüber ist die Diskussion zu Fragen der Lehr-Lernprozesse, der Methodik und Didaktik, in der Auswahl und Bewertung von Projektanträgen innerhalb der Förderprogramme teilweise auf einem hohen Niveau. Hier fließt diejenige wissenschaftliche Expertise in die europäische Förderpolitik ein, die auf der Ebene der Kommunikés und Beschlussfassungen fehlt. Das Problem ist, dass sich auch auf Grund dieser Diskrepanz ein übergreifendes Verständnis von Lehre und Lehrqualität nicht entwickeln kann; besonders deshalb nicht, weil dies auch in vielen größeren nationalen Kontexten nicht der Fall ist.

Die Europäische Union wird mit ihrer Bildungspolitik dort, wo es um Datenerhebung und die Entwicklung von Kategorien für die Datenerhebung geht, dann erfolgreich sein, wenn dies mit entsprechenden Fördermitteln unterstützt und politisch unterfüttert ist. Sie wird damit eine wichtige Grundlage dafür schaffen, dass weitergehende Diskussionen zur Entwicklung einer europäischen (Weiter-)Bildung möglich und anhand von empirischen Daten auch präzise führbar sind. Man kann aber bereits jetzt feststellen, dass damit zwei ganz wichtige Grundsatzfragen noch nicht gelöst sind:

- zum einen die Frage der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, die politisch gewollt wird und gesetzt ist (künftig auch in der Struktur eines gemeinsamen Förderprogramms), mit der Realität der Weiterbildung und der nationalen Fördermaßnahmen und politischen Strukturen aber noch nicht übereinstimmt. So sind etwa in der Bundesrepublik für berufliche Bildung ganz andere Ministerien verantwortlich als für die allgemeine Bildung – entsprechend laufen auch die Politiken nebeneinander und auseinander.
- Das faktische Ausblenden eines wesentlichen Kernstücks im Konzept des lebenslangen Lernens – der Schulbereich (zumindest der Primarstufe) – wird in der kommenden europäischen Bildungspolitik dann umso auffälliger werden, wenn die dadurch entstandene Lücke in den Lehrangeboten und den Übergangstatistiken deutlich wird. Auch hier ist die Bundesrepublik mit ihrem nach zwei Jahren vorgelegten Bericht zur Finanzierung des lebenslangen Lernens ein Beleg: Durch das Ausblenden der schulischen und beruflichen Erstausbildung fehlt diesem Bericht bei aller Tiefenschärfe im Detail das schlüssige Gesamtkonzept.

Dennoch: Wir gehen einem europäischen Weiterbildungsraum entgegen, in Umrissen sicher schon 2010, in einer weiteren Realisierung in den dann folgenden Jahren.

9. Anhang

9.1 Literatur

9.1.1 Dokumente

Amtsblatt (1963): Beschluss des Rats vom 2. April 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung (63/266/EWG). ABl. Nr. 063 vom 20.04.1963.

Amtsblatt (1968): Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 des Rates vom 15. Oktober 1968 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft. ABl. Nr. L 257 vom 19.10.1968.

Amtsblatt (1970): Empfehlung des Rates vom 29. September 1970 an die Mitgliedstaaten über die Anwendung des Europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen (70/449/EWG). ABl. Nr. L 219 vom 05.10.1970.

Amtsblatt (1971): Allgemeine Leitlinien zur Ausarbeitung eines gemeinschaftlichen Tätigkeitsprogramms auf dem Gebiet der Berufsausbildung (vom Rat auf der 162. Tagung am 26. Juli 1971 angenommen). ABl. Nr. C 081 vom 12.08.1971.

Amtsblatt (1974): Entschließung des Rates vom 27. Juni 1974 über das erste gemeinschaftliche Aktionsprogramm zur beruflichen Rehabilitation von Behinderten. 31974Y0709(01). ABl. Nr. C 080 vom 09.07.1974.

Amtsblatt (1976a): Richtlinie 76/207/EWG des Rates vom 9. Februar 1976 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in bezug auf die Arbeitsbedingungen. 31976L0207. ABl. Nr. L 039 vom 14.02.1976.

Amtsblatt (1976b): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 13. Dezember 1976 betreffend Maßnahmen zur besseren Vorbereitung der Jugendlichen auf den Beruf und zur Erleichterung ihres Übergangs von der Schule zum Berufsleben. 41976X1230. ABl. Nr. C 308 vom 30.12.1976.

Amtsblatt (1977): Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. ABl. Nr. L 199 vom 06.08.1977.

Amtsblatt (1980): Entschließung des Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternerende Ausbildung von Jugendlichen. 31980Y0103(01). ABl. Nr. 001 vom 03.01.1980.

Amtsblatt (1983a): Entschließung des Rates vom 11. Juli 1983 über die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft während der achtziger Jahre. ABl. Nr. C 193 vom 20.07.1983.

Amtsblatt (1983b): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 19. September 1983 über Maßnahmen zur Einführung neuer Informationstechnologien im Bildungswesen. 41983X0924. ABl. Nr. C 256 vom 24.09.1983.

- Amtsblatt (1989): Richtlinie 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen. ABl Nr. L 019 vom 24.01.1989, in der Fassung der Richtlinie 2001/19/EG.
- Amtsblatt (1992): Richtlinie 92/51/EWG des Rates vom 18. Juni 1992 über eine zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG. ABl Nr. L 209 vom 24.07.1992, in der Fassung der Richtlinie 2001/19/EG.
- Amtsblatt (1998): Empfehlung des Rates vom 24. September 1998 betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (98/561/EG). ABl. Nr. L 270/56 vom 07.10.1998.
- Amtsblatt (1999a): Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung (1999/51/EG). ABl. Nr. L 17 vom 22.01.1999.
- Amtsblatt (1999b): Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung ‚Leonardo da Vinci‘ (382/1999/EG). ABl. Nr. L 146 vom 11.06.1999.
- Amtsblatt (1999c): Verordnung (EG) Nr. 1784/1999 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Juli 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds. ABl. Nr. L 21 vom 13.08.1999.
- Amtsblatt (1999d): Richtlinie 1999/42/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. Juni 1999 über ein Verfahren zur Anerkennung der Befähigungsnachweise für die unter die Liberalisierungs- und Übergangsrichtlinien fallenden Berufstätigkeiten in Ergänzung der allgemeinen Regelung zur Anerkennung der Befähigungsnachweise. ABl Nr. L 201 vom 31.07.1999.
- Amtsblatt (2000): Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung ‚Sokrates‘ (253/2000/EG). ABl. Nr. L 28 vom 03.02.2000.
- Amtsblatt (2002a): Empfehlung der Kommission vom 11. März 2002 über ein gemeinsames europäisches Muster für Lebensläufe (2002/236/EG). ABl Nr. L 79 vom 22.03.2002.
- Amtsblatt (2002b): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (2002/C 142/01). (Mitteilung des Rates). ABl. Nr. C 142 vom 14.06.2002.
- Amtsblatt (2002c): EntschlieÙung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen (2002/C 163/01). ABl. Nr. C 163 vom 09.07.2002.
- Amtsblatt (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks) (2003/C 134/02). ABl. Nr. C 134 vom 07.06.2003.
- Amtsblatt (2004): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillier-

- ten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (2004/ C 104/01). ABl. Nr. C 104 vom 30.04.2004.
- Bologna-Deklaration (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (1993a): Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens. Brüssel, 29.09.1993. KOM(93) 457.
- Europäische Kommission (1993b): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert – Weißbuch. Brüssel, Dezember 1993. KOM(93) 700.
- Europäische Kommission (1991a): Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die neunziger Jahre. Brüssel. KOM(91) 397 endg.
- Europäische Kommission (1991b): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel, 05.11.1991. KOM(1991) 349.
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel, November 1995. KOM(95) 590.
- Europäische Kommission (2000a): Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Bericht auf der Grundlage des Arbeitsausschusses „Qualitätsindikatoren“. Brüssel, Mai 2000.
URL: www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinde.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2000b): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10.2000. SEK(2000) 1832.
- Europäische Kommission (2001a): Bericht der Kommission. Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel, 31.01.2001. KOM(2001) 59 endg.
- Europäische Kommission (2001b): Mitteilung der Kommission an den Rat und an das Europäische Parlament. Aktionsplan eLearning. Gedanken zur Bildung von morgen. Brüssel, 28.03.2001. KOM(2001) 172 endg.
- Europäische Kommission (2001c): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, 21.11.2001. KOM(2001) 678 endg.
- Europäische Kommission (2001d): Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“. Arbeitspapier der Kommissionsdienste. Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Brüssel, 28.11.2001. SEC (2001) 1939.
- Europäische Kommission (2002a): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen: Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Brüssel, 13.02.2002. COM(2002) 72.
- Europäische Kommission (2002b): Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Brüssel, 07.03.2002. KOM(2002) 199 endg.

- Europäische Kommission (2002c): Bericht über die Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in Europa. Bericht auf der Grundlage der Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Qualitätsindikatoren“. Brüssel, Juni 2002. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_de.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2002d): Mitteilung der Kommission: Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon. Brüssel, 20.11.2002. KOM(2002) 629 endg.
- Europäische Kommission (2002e): Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Brüssel, 7.03.2002. KOM(2002) 119 endg.
- Europäische Kommission (2002f): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2003a): Mitteilung der Kommission: Wirkungsvoll in die allgemeine und berufliche Bildung investieren: eine Notwendigkeit für Europa. Brüssel, 10.01.2003. KOM(2003) 779 endg.
- Europäische Kommission (2003b): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004–2006. Brüssel, 24.07.2003. KOM(2003) 449 endg.
- Europäische Kommission (2003c): Standing Group on Indicators and Benchmarks: Final List of Indicators to support the implementation of the work programme on the future objectives of the education and training systems. Brüssel, Juli 2003. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2003d): „Copenhagen Process“. First report of the Technical Working Group 'Quality in VET'. January 2003–September 2003. Brüssel, 07.11.2003. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/first_report_of_the_quality_en.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2003e): Mitteilung der Kommission: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. (Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa). Brüssel, 11.11.2003. KOM(2003) 685 endg.
- Europäische Kommission (2003f): Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Brüssel, 17.12.2003. KOM(2003) 796 endg.
- Europäische Kommission (2004a): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses. Brüssel, 03.03.2004. GD EAC B/1 JBJ.

- Europäische Kommission (2004b): Mitteilung der Kommission. Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006. Brüssel, 09.03.2004. KOM(2004) 156 endg.
- Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. URL: www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm (Zugriff: 30.11.2004)
- Kopenhagener Erklärung (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. „The Copenhagen Declaration“. URL: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Rat der Europäischen Union (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat über die konkreten künftigen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel, 14.02.2001. Dok. 5980/01.
- Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. Brüssel, 18.05.2004. Dok. 9600/04.

9.1.2 Sekundärliteratur

- Bainbridge, St./Murray, J. (2000a): Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union. Teil 1: Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, H. 20, S. 5–22
- Bainbridge, St./Murray, J. (2000b): Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union: Teil 2: Von Maastricht bis Amsterdam. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, H. 21, S. 54–64
- Bardong, O. (1994): Die Bildungspolitik in den Organen der Europäischen Gemeinschaft. Zielsetzung und Umsetzung. In: Schleicher, K./Bos, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa: europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt, S. 63–77
- Becker, H. (2001): Bildung in der Europäischen Union. Handbuch zur Projektplanung und -finanzierung. Weinheim/München
- BMBF (2001): Stellungnahme zum Memorandum der EU-Kommission über lebenslanges Lernen. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/germany_final_de.pdf. (Zugriff: 30.11.2004)
- BMBF (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
- Bretschneider, M. (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (Zugriff: 30.11.2004)

- Bundesrat (2001): Beschluss des Bundesrates vom 11.05.2001: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (Drucksache 173/01)
- Bundesrepublik Deutschland (2000): Strukturfondsperiode 2000–2006. „Einheitliches Programmplanungsdokument zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Humanressourcen“ für die Interventionen des Ziels 3 in Deutschland (30. August 2000). URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/ms/d-obj-3-fulldoc-de.pdf (Zugriff: 22.12.2004)
- Calliess, Ch./Ruffert, M. (Hrsg.) (2002): Kommentar des Vertrages über die Europäische Union und des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft: EUV/EGV. 2. Neubearb. und erw. Aufl. Neuwied/Kriftel
- CEDEFOP (2002): Konsultationsprozess zum Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen. Analyse der Länderberichte. (CEDEFOP Panorama series; 22). Luxemburg
- Cleve, B. v. (1995): Erwachsenenbildung und Europa. Weinheim
- Curall, J. (1991): Bildung und Ausbildung im Recht der Europäischen Gemeinschaft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 139–161
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1995): Europa und die Bildung, H. 4
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1998): Adult Education and Learning, H. 3
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999): Internationalisierung, H. 2
- DUZspecial (2003): Von Bologna nach Berlin. Eine Vision gewinnt Kontur. Beilage zur DUZ – das unabhängige Hochschulmagazin. URL: www.raabe.de/duzspec_bologna.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2002e): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa –2002. Luxemburg
- Europäische Kommission (2003g): Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. EU und EWR-EFTA-Länder. Brüssel, 17.12.2003. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2003h): Strategien für das lebensbegleitende Lernen in Europa: Sachstandsbericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen: Beitritts- und Bewerberländer. Brüssel, 17.12.2003. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_acc_de.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Europäische Kommission (2004c): Bericht der Kommission. Zwischenbericht über die Durchführung der zweiten Phase des Programms Leonardo da Vinci (2000–2006). Brüssel, 08.03.2004. KOM(2004) 152 endg.
- Europäische Kommission (2004d): Bericht der Kommission. Zwischenbericht über die erzielten Ergebnisse und über die qualitativen und quantitativen Aspekte der Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung ‚Sokrates‘. Brüssel, 08.03.2004. KOM(2004) 153 endg.

- Europäische Kommission/BMBF (2003): Implementierung von Strategien für das lebenslange Lernen in Europa. Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002. Antworten auf den Kommissionsfragebogen. Deutschland. Brüssel, Dezember 2003. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/III_report/III_de_de.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- EAEA (Hrsg.) (2001): Eine Analyse der Erwachsenenbildungsprojekte. Sokrates-Programm 1995–1999. Botschaften für die Zukunft. Brüssel
- Europäische Gemeinschaften (2003): Education across Europe 2003. (EUROSTAT-Publikation. Themenkreis 3: Bevölkerung und soziale Bedingungen. Reihe: Detaillierte Tabellen). Luxemburg. URL: www.eds-destatis.de/downloads/publ/en3_education.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Fahle, K. (2004): Europäische Union. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Loseblattwerk. München, 11.0, S. 1–72
- Feuchthofen, J. E. (1992): Bildung aus Brüssel: Zu neuen Ufern. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 65–68
- Feuchthofen, J. E. (1994): Die Neuordnung der europäischen Bildungspolitik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 3, S. 326–339
- Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg.) (2000): Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Field, J. (1998): European Dimensions. Education, Training and the European Union. London
- Franz, H.-W. (2002a): Internationale Ansätze zur Stärkung des Nachfrageverhaltens auf dem Bildungsmarkt. In: Balli, Ch./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn
- Franz, H.-W. (2002b): Perspektive Europa: Deutschland auf dem Holzweg? In: Heindl-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln, Weiterbildung gestalten. Bielefeld
- Gardini, M. A. (1996): Europäischer Gerichtshof und Gemeinschaftsrecht. In: Kaiser, Arnim u.a.: EuHWRB, Teil B, 20.10.00, S. 1–5
- González, J./Waagenar, R. (Hrsg.) (2003): Tuning Educational Structures. Final Report Phase I. Deusto
- Hake, B. (1994): Adult Education Research. Trends in Western European Countries. Leiden
- Haug, G. (2000): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, H. 1
- Haug, G./Kristein, J. (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Haug, G./Tauch, Ch. (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf
- Hessische Blätter für Volksbildung (2004): Themenheft „Europäische Weiterbildung“, H. 4

- Hill, Hermann (2002): Zur „Methode der offenen Koordinierung“ in der Europäischen Union. In: Sommermann, K.-P./Ziekow, J. (Hrsg.): Perspektiven der Verwaltungsforschung. Beiträge zur wissenschaftlichen Arbeitstagung aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Forschungsinstituts für öffentliche Verwaltung vom 8. bis 10. Oktober 2001 in Speyer. Berlin, S. 139–162
- Hochbaum, I. (1992): Nationales und gemeinschaftliches Interesse. Die europäische Bildungspolitik von Rom bis Maastricht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 505–520
- Hochbaum, I. (1993): Neue Wege der Zusammenarbeit. Die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik nach Maastricht. In: Bildung und Erziehung, H. 1, S. 19–37
- Jarvis, P. (Hrsg.) (1992): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester
- Junker, K. (1997): Bildungspolitik in der Europäischen Union. In: Außerschulische Bildung: Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, S. 156–161
- Kaiser, A. u.a. (Hrsg.) (1994ff.): Europäisches Handbuch Weiterbildung (EuHWP). Neuwied u.a.
- Kampf, K./Sander, G. (2002): Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, S. 217–235
- Knoll, J. H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt
- Knoll, J. H. (2002): Erwachsenenbildung/Weiterbildung in und durch inter- und supranationale Organisationen. In: GdW-Ph 1.20.70.
- Kraus, K. (2002): Europäische Bildungspolitik. Mobilität und Mentalität in bildungspolitischer Perspektive. In: Geisen, Th. (Hrsg.): Mobilität und Mentalitäten. Beiträge zu Migration, Identität und regionaler Entwicklung. Frankfurt a.M./London, S. 201–217
- Kraus, K. (2001): Die bildungspolitischen Kompetenzen, Aktivitäten und Perspektiven der Europäischen Union – ein aktueller Überblick. In: Brhic, S. (Hrsg.): Fokus Europa. Politik, Ökonomie, Bildung. Frankfurt a.M./London, S. 109–146
- Küchler, F. v. (2000): ESNAL: Quality Assurance and Development in European Continuing Education. URL: www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/kuechler-von00_01.doc. (Zugriff: 30.11.2004)
- Läufer, T. (Hrsg.) (1998): Europäische Union – Europäische Gemeinschaft. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen. 8. Aufl. Bonn
- Läufer, T. (Hrsg.) (2000): Vertrag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn
- Mitter, W. (1994): Bildungspolitik nach Maastricht – die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 22, S. 61–82

- Müller-Solger, H. (1990): Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 805–825
- Müller-Solger, H./Czys, A./Petzold, W. u.a. (Hrsg.) (1997): Bildung und Europa. Die EU-Fördermaßnahmen. 2. völlig Neubearb. Aufl. Bonn
- Nuissl, E. (1993): Die Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft. In: GdW-Ph 1.20.50.
- Nuissl, E. (1995): Europa – Zwang zur Kooperation? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22–24
- Nuissl, E. (1998): Lernende Gesellschaft Europa. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 23–25
- Nuissl, E. (Hrsg. *on behalf of the expert group*: Carlsen, A. u. a.) (1999): Adult Education and Learning in Europe. Evaluation of the Adult Education Action within the Socrates Programme. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2004): Europäische Qualitätspolitik im Konzept des lebenslangen Lernens. In: GdW-Ph 5.480
- Recht der Jugend und des Bildungswesens (2004): Themenheft „Europäische Bildungspolitik“, H. 4
- Reichert, S./Tauch, Ch. (2003): Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf (Zugriff: 30.11.2004)
- Sauter, E./Grünewald, U. (1999): Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderungspolitik. In: Arnold, R./Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied/Kriftel, S. 195–213
- Seiffert, M. (2004): Rechtliche Grundlagen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie. Europaweite Vereinheitlichung der Studienstrukturen und Maßnahmen zur Erleichterung der Anerkennung von Diplomen. Working Papers Nr. 56. Wien (Europainstitut, Wirtschaftsuniversität Wien)
- Sellin, B. (2002): Bildung in Europa. Zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen der EG bzw. EU von 1974 bis 1999. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 201–216
- Strohmeier, R. W. (1994): Der bildungspolitische Entscheidungsprozeß auf der EG-Ebene. In: Schleicher, K./Bos, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität? Darmstadt, S. 46–62
- Stahl, Th./Angress, A. (2001): Europa als Chance oder Einmischung für die nationale Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a., S. 335–374
- Teichler, U./Gordon, J./Maiworm, F. (Hrsg.) (2000): SOCRATES 2000 Evaluation Study. Study for the European Commission. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/global_en.html (Zugriff: 20.12.2004)

- Teichler, U./Maiworm, F./Schotte-Kmoch, M. (1999): Das ERASMUS-Programm. Ergebnisse der Begleitforschung. Bonn
- Thiele, B. (2000): Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft: Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger. Münster/Hamburg/London
- Weber, K. (1993): Die Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht und die Kulturhoheit der deutschen Bundesländer. Baden-Baden
- Witte, J./Otto, E. (2003): Der Bologna-Prozess. In: Wissenschaftsmanagement, H. 3, S. 29–33
- Wolfgang, T. (1992): Weiterbildung in Europa. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 72–75

9.2 Glossar

Active Citizenship: → aktive Bürgerschaft

Aktion: Die EU-Förderprogramme im Bildungsbereich gliedern sich in verschiedene Aktionen, in deren Rahmen jeweils Projekte gefördert werden. Die Aktionen decken unterschiedliche Bildungssektoren (z. B. Hochschule, Erwachsenenbildung), Themen (z. B. Fernlehre, Sprachunterricht) oder Funktionen (z. B. flankierende Maßnahmen, Beobachtung und Innovation) ab; die Unteraktionen wiederum unterschiedliche Typen von Projekten bzw. Maßnahmen (z. B. Mobilitätsstipendien, Kooperationsprojekte, Netzwerke).

Aktive Bürgerschaft (engl. *Active Citizenship*): Die kulturelle, wirtschaftliche, politisch-demokratische bzw. soziale Teilhabe von Bürgern an ihrer Gesellschaft und an ihrer Gemeinschaft. Die Förderung der aktiven Bürgerschaft mit Hilfe von (Weiter-)Bildung ist eines der zentralen programmatischen Ziele der EU-Bildungspolitik, vgl. Beschäftigungsfähigkeit.

BAT: Bureau d'Assistance Technique, → TAO

Benchmarking: (von engl. *benchmark*, Bezugswert). Aus dem Unternehmensmanagement stammende Methode, bei der Produkte, Dienstleistungen und Praktiken eines Unternehmens anhand definierter Kennzahlen gemessen, und diese Messwerte mit denjenigen der stärksten Mitbewerber verglichen werden. Ziel ist es, Möglichkeiten der Verbesserung und die dafür erforderlichen Bedingungen zu ermitteln und von anderen zu lernen. Ein Beispiel für die Übertragung von Benchmarking auf den Bildungsbereich ist die → PISA-Studie.

Beschäftigungsfähigkeit (engl. *employability*): Die Gesamtheit der Voraussetzungen, die ein Mensch benötigt, um einen Arbeitsplatz zu finden bzw. zu behalten. Im bildungspolitischen Kontext wird damit insbesondere das Vorhandensein entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen bezeichnet. Die Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit durch (Weiter-)Bildung ist eines der zentralen programmatischen Ziele der EU-Bildungspolitik, vgl. aktive Bürgerschaft.

Beschäftigungsstrategie der EU: → Luxemburg-Prozess

Beste Praxis (engl. *Best Practice*): → Gute Praxis

Bologna-Prozess: Benannt nach dem Treffen der Bildungsminister aus 29 europäischen Ländern 1999 in Bologna, auf dem die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010 vereinbart wurde, vgl. S. 76–79.

Büro zur Technischen Unterstützung: →TAO

ECTS (European Credit Transfer System): Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen, siehe S. 75.

EFTA-Staaten: Durch Wirtschaftsabkommen an die EU gebundene Staaten (European Free Trade Association): Estland, Liechtenstein, Norwegen, Schweiz (www.efta.int).

EQUAL: Eine →Gemeinschaftsinitiative der EU. Im Rahmen von Equal wird die transnationale Zusammenarbeit zur Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten in Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt gefördert.

Europäischer Sozialfonds (ESF) (engl. European Social Fund): Teil des →Europäischen Strukturfonds. Der ESF ist das wichtigste Finanzinstrument, mit dem die Europäische Union ihre strategischen beschäftigungspolitischen Ziele in konkrete Maßnahmen umsetzt. Aus dem ESF werden in bedeutendem Umfang Weiterbildungsmassnahmen auf nationaler Ebene kofinanziert.

Europäischer Strukturfonds: Aus dem Strukturfonds der EU werden Maßnahmen der Gemeinschaft zur Förderung benachteiligter Regionen und zur Verringerung der wirtschaftlichen und sozialen Unterschiede innerhalb der Union finanziert. Der Strukturfonds wird wie alle Finanzinstrumente der EU von der Europäischen Kommission verwaltet. Der für den Bildungsbereich wichtigste Strukturfonds ist der →Europäische Sozialfonds.

EWR-Staaten: Europäischer Wirtschaftsraum, zusammengesetzt aus EU-Mitgliedstaaten und den EFTA-Staaten (ohne Schweiz).

Formales Lernen/non-formales Lernen/informelles Lernen: Im Rahmen des Konzepts des lebenslangen Lernens werden im bildungspolitischen Diskurs der EU diese drei Typen von Lernen unterschieden. Wichtigstes Differenzierungskriterium ist dabei der Grad der formalen Anerkennung der jeweiligen Lernergebnisse: Formales Lernen ist Lernen, das in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung der formalen Systeme stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt. Non-formales Lernen ist Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) und aus Sicht der Lernenden zielgerichtet. Non-formales Lernen kann z. B. am Arbeitsplatz oder im Rahmen von Aktivitäten in Jugendorganisationen, Gewerkschaften, politischen Parteien usw. stattfinden. Informelles Lernen ist Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, erfolgt aber in den meisten Fällen beiläufig als eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Von den Lernenden wird es daher unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen.

Forschungsrahmenprogramm [auch nur Rahmenprogramm, abgekürzt RP; engl. Framework Programme (for Research and Technological Development), abgekürzt FP]: Finanzierungsinstrument der EU zur Förderung der wissenschaftlichen und technologischen Exzellenz der Europäischen Union sowie der internationalen Zusammenarbeit im Forschungsbereich zur Stärkung und Integration des europäischen Forschungsraums. Die Laufzeit eines F. beträgt in der Regel vier Jahre, zur Zeit läuft noch bis zum Jahr 2006 die sechste Ausgabe (RP6 bzw. FP6). Sozial- und geisteswissenschaftliche Vorhaben werden hier im Rahmen der thematischen Priorität „Bürger und Staat in der Wissensgesellschaft“ gefördert.

Gemeinschaftsinitiative: G.n sind mit Mitteln des Europäischen Strukturfonds finanzierte Sonderprogramme der EU, mit denen gemeinsam Lösungen für Probleme erarbeitet werden sollen, die überall in der Union bestehen. Ziel ist die Erarbeitung neuer und innovativer Maßnahmen, wobei der Wissensaustausch zwischen den EU-Mitgliedstaaten besonders gefördert wird. Zur Zeit laufen vier Gemeinschaftsinitiativen: →EQUAL, INTERREG III, LEADER +, URBAN II.

Grünbuch/Weißbuch: Die von der Europäischen Kommission veröffentlichten Grünbücher sollen auf europäischer Ebene eine Debatte über grundlegende politische Ziele in den jeweiligen Bereichen in Gang setzen. Die durch ein Grünbuch eingeleiteten Konsultationen können die Veröffentlichung eines Weißbuchs zur Folge haben. Weißbücher definieren für den jeweiligen Bereich politische Richtungen und Maßstäbe, an denen die Mitgliedstaaten ihre nationale Politik ausrichten sollen, und enthalten Vorschläge für konkrete Maßnahmen für ein gemeinschaftliches Vorgehen. Die Bücher sind nach der Farbe ihres Umschlags benannt.

Gute Praxis (engl. Good Practice): Bewährte Lösungen oder Verfahrensweisen. Auf europäischer Ebene ist das Ermitteln und der Vergleich von guter Praxis (bzw. die aus diesem Vergleich resultierende Ermittlung von „bester“ Praxis) ein im Bildungsbereich häufig angewandtes Verfahren. Ziel ist es, anderswo bereits existierende Ansätze für die Verbesserung der eigenen Prozesse nutzen zu können, ohne „das Rad immer wieder neu erfinden“ zu müssen.

GRUNDTVIG: Diejenige →Aktion des Sokrates-Programms →SOKRATES, die den Bereich „Erwachsenenbildung und andere Bildungswege“ abdeckt.

Harmonisierung: Früheres gestaltungspolitisches Ziel der Gemeinschaftspolitik, bei dem eine Vereinheitlichung und Angleichung nationalstaatlicher Regelungen angestrebt wurde. Im Bildungsbereich wurde diese Politik in den 1960er und 1970er Jahren wesentlich durch Versuche zur H. der Berufsabschlüsse geprägt. Da dies jedoch mit erheblichen Eingriffen in die nationalstaatliche Souveränität verbunden gewesen wäre, erfolgte sukzessive ein Paradigmenwechsel, bei dem das Konzept der H. durch das neue Leitziel der Transparenz von Berufsqualifikationen abgelöst wurde.

Informelles Lernen: →formales Lernen

KMU: Kleine und mittelständische Unternehmen (engl. Small and Medium Enterprise, SMEs). Nach Definition der Europäischen Gemeinschaft beschäftigen sie weniger als 250 Personen, haben eine Jahresbilanzsumme von höchstens 27 Mil-

tionen und gehören nicht zu 25 Prozent oder mehr der Unternehmensanteile einem größeren Unternehmen (Sonderfälle ausgenommen). Diese Definitionen sind Bestandteil von politischen Strategien, die sich auf die besonderen Bedingungen der KMU richten – z. B. die Möglichkeiten einer innerbetrieblichen Fortbildung.

Kopenhagen-Prozess: Benannt nach dem Treffen der europäischen Bildungs- und Erziehungsminister Ende November 2002 in Kopenhagen, auf dem eine Verstärkung der europäischen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung vereinbart wurde (Erklärung von Kopenhagen), vgl. S. 64.

Lebenslanges Lernen (LLL): Im Rahmen der auf EU-Ebene geführten bildungspolitischen Diskussionen ist lebenslanges Lernen definiert als alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. Lebenslanges Lernen umfasst in gleicher Weise → formales Lernen, non-formales Lernen und informelles Lernen.

LEONARDO DA VINCI: EU-Förderprogramm für den Bereich der beruflichen Bildung und Weiterbildung, vgl. SOKRATES.

Lissabon-Prozess: Benannt nach dem Gipfeltreffen des Europäischen Rates im März 2000 in Lissabon, auf dem die Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten vereinbarten, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen, vgl. S. 52.

Luxemburg-Prozess: Benannt nach der Sondergipfel des Europäischen Rates im November 1997 in Luxemburg. Die Staats- und Regierungschefs der EU-Mitgliedstaaten einigten sich hier auf die Europäische Beschäftigungsstrategie mit den vier Säulen Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit. Die im Rahmen dieser Strategie jährlich aktualisierten beschäftigungspolitischen Leitlinien für alle Mitgliedstaaten beinhalten seit dem Jahr 2001 regelmäßig auch Zielsetzungen hinsichtlich der Förderung lebenslangen Lernens.

Maastrichter Verträge: Nach zwei parallel laufenden Regierungskonferenzen zur Politischen Union und zur Wirtschafts- und Währungsunion unterzeichnete der Europäische Rat in Maastricht am 7.2.1992 den Vertrag über die Europäische Union (EUV) und den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV). Der EGV enthält alle Änderungen und Ergänzungen des ursprünglichen Gründungsvertrages der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), erstmals wird hier der Bereich der allgemeinen Bildung in den Aufgabenkatalog der Gemeinschaft aufgenommen. Der EUV ist ein Mantelvertrag, der die drei Säulen der Europäischen Union (EU) zusammenfasst: 1. EGV, 2. Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) und 3. Zusammenarbeit in der Innen- und Rechtspolitik. Nach zum Teil erheblichen Problemen mit der Ratifikation in den Mitgliedstaaten trat der Vertrag im November 1993 in Kraft.

Mitentscheidungsverfahren: Durch den Vertrag von Maastricht eingeführtes Verfahren, nach dem bestimmte Rechtsakte der EU von Rat und Europäischem Par-

lament gemeinsam erlassen werden. Das Europäische Parlament verfügt damit in verschiedenen Bereichen (u. a. dem Bildungsbereich) über erweiterte Kompetenzen.

Non-formales Lernen: → formales Lernen

Nichtregierungsorganisationen (NRO/NGO): N. sind prinzipiell alle organisierten Zusammenschlüsse (Verbände, Vereine, usw.), die nicht von Regierungen oder staatlichen Stellen abhängig sind und gemeinsame Interessen vertreten. Zumeist werden damit im engeren Sinn Organisationen bezeichnet, die sich in welcher Form auch immer gesellschaftspolitisch engagieren, z. B. auf dem Gebiet des Umweltschutzes oder der Menschenrechtspolitik. Zu den N. zählen auch Organisationen, die im Bereich der (→ non-formalen) Bildung aktiv sind, z. B. Volkshochschulverbände.

PISA (Programme for International Student Assessment): Alle drei Jahre von der OECD durchgeführte Bildungsstudie, bei der die Leistungen von 15-Jährigen Schülern in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften sowie fächerübergreifende Kompetenzen gemessen werden. Derzeit wird an der Konzeption einer weiteren, erstmals 2009 durchzuführenden OECD-Studie gearbeitet, bei der es analog um die Kompetenzmessung bei Erwachsenen in ausgewählten Bereichen gehen wird.

Prior and Experiential Learning (auch: Prior Experiential Learning): Gemeint sind früher erworbene Kompetenzen und Kenntnisse, die außerhalb von Bildungseinrichtungen (z. B. durch berufliche Tätigkeiten) erworben wurden und für die es bislang keine formalen Qualifikationsnachweise gab. Die Anerkennung dieser Kenntnisse mit Hilfe eigens entwickelter APEL-Verfahren (APEL = *Accreditation of Prior and Experiential Learning*) kann dazu dienen, den Zugang zu Bildungswegen (z. B. Hochschulstudium) zu erleichtern oder die Bildungswege selbst zu verkürzen.

Nationale Agentur (NA): (engl. National Agency): Unterstützungsstelle für die Verwaltung und Durchführung der EU-Förderprogramme auf nationaler Ebene. Nationale Agenturen werden in jedem Land, das an dem jeweiligen Förderprogramm teilnimmt, von der dortigen Regierung eingerichtet. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Öffentlichkeitsarbeit für die EU-Programme sowie die Beratung von Antragstellern.

Offene Koordinierung: Politisches Instrument der EU, mit dem auch in denjenigen Politikbereichen eine größere Konvergenz der nationalen Politiken der Mitgliedstaaten erreicht werden soll, in denen der EU formale Regelungsbefugnisse fehlen (wie im Bildungsbereich). Das Verfahren der offenen Koordinierung sieht hierzu die freiwillige Vereinbarung gemeinsamer Ziele sowie ein regelmäßiges Berichterstattungswesen vor, vgl. S. 23–26.

Römische Verträge: Die Gründungsverträge der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Europäischen Atomgemeinschaft (EAG) sowie deren Zusatzprotokolle. Sie wurden in Rom am 25. März 1957 von Belgien, der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und den Niederlanden unterzeichnet.

SOKRATES: EU-Förderprogramm für den Bereich der allgemeinen Bildung (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung), vgl. LEONARDO DA VINCI.

Subsidiarität: Versuch, Regeln dafür festzulegen, was in die Verantwortung der jeweils kleineren Handlungseinheit gehört und dieser nicht genommen werden soll, und wo die Verantwortung der umfassenden Einheit (Verband, Staat, supranationale Gemeinschaft) beginnt. Im Verhältnis zwischen EU und Mitgliedstaaten soll das S.-Prinzip dazu beitragen, dass einerseits ein Problem so dezentral und so bürgernah wie möglich gelöst wird, andererseits eine Lösung auf zentraler EU-Ebene dort möglich ist, wo Effizienzgründe es verlangen. Vgl. S. 43

Supranational/zwischenstaatlich: Das Begriffspaar bezeichnet unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit in der internationalen Politik im Allgemeinen und im Bereich europäische Integration im Besonderen. Supranationale Strukturen zeichnen sich durch eine substanzielle Abtretung nationaler Hoheitsrechte an ein übergeordnetes Organ (z. B. die EU) aus. Zwischenstaatliche Zusammenarbeit bildet demgegenüber die traditionelle Form der Kooperation, bei der kein Verzicht auf nationale Souveränität geleistet wird.

Transnational: anders als →supranational kein politisch definierter Begriff. Transnationalität ist ein von den meisten EU-Programmen im Bildungsbereich zur grundlegenden Bedingung gemachtes Förderkriterium. Es besagt, dass an einem geförderten Projekt Partner aus verschiedenen Staaten beteiligt sein müssen.

TAO: Socrates, Leonardo & Youth Technical Assistance Office (frz. BAT, Bureau d'Assistance Technique Socrates, Leonardo & Jeunesse, dt. Büro zur Technischen Unterstützung Sokrates, Leonardo und Jugend). Unterstützt die Kommission bei der praktischen Umsetzung der Förderprogramme im Bildungsbereich. www.socleoyouth.be.

Transparenz beruflicher Qualifikationen: Die T. beschreibt den Grad, in dem die von einer Person erworbenen beruflichen Qualifikationen für Dritte sichtbar und nachvollziehbar sind. Die T. auf europäischer Ebene wird als wichtige Voraussetzung für deren Anerkennung im Ausland und für die Erleichterung grenzüberschreitender Mobilität gesehen. Die Verbesserung der T. hat auf EU-Ebene als bildungspolitisches Ziel die früheren Bestrebungen nach einer →Harmonisierung der Berufsabschlüsse abgelöst. Zur Erhöhung der T. wurden auf europäischer Ebene seit den 1990er Jahren Instrumente wie „Europäischer Lebenslauf“, „EUROPASS“, „Diplomzusatz“ oder „Zeugniserläuterung“ entwickelt und eingesetzt. Vgl. S. 61–68

Weißbuch: →Grünbuch

Zertifizierung: Der auf ein Bewertungsverfahren folgende Vorgang der Ausstellung von Bescheinigungen/Zeugnissen oder Diplomen, die formal die Leistungen einer Person anerkennen.

Zwischenstaatlich: →Supranational

9.3 Supporteinrichtungen

9.3.1 Europäische oder weltweit tätige Institutionen

CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle): Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung ist eine 1975 durch den Ministerrat gegründete Agentur der EU mit Sitz in Thessaloniki. Im Verwaltungsrat von CEDEFOP sitzen neben Beamten der europäischen Kommission Regierungs-, Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertreter aus allen Mitgliedstaaten. Aufgabe des Zentrums ist es, die Kommission bei der Festlegung ihrer Politik im Bereich der beruflichen Bildung zu beraten, EU-Maßnahmen unterstützend zu begleiten, Impulse für die Entwicklung der Berufsbildung in Europa zu setzen, gemeinschaftliche Lösungsansätze für Probleme zu suchen und die transnationale Kooperation in der Berufsbildungsforschung zu fördern. CEDEFOP ist vor allem in den Bereichen Information, Forschung und Analyse tätig und bildet darüber hinaus das zentrale Forum für den berufsbildungsbezogenen Erfahrungs- und Ideenaustausch auf europäischer Ebene. Das Institut erstellt und verbreitet zahlreiche Publikationen (Forschungsberichte, Diskussionspapiere oder Monographien zu nationalen Berufsbildungssystemen). Hinzu kommen ein Newsletter sowie die in mehreren Sprachausgaben erscheinende „Europäische Zeitschrift: Berufsbildung“ mit vor allem Forschungsbeiträgen. Auf der Webseite befindet sich ferner das virtuelle „European Training Village“, eine interaktive Internetplattform für Berufsbildungsakteure europaweit. www.cedefop.eu.int

CERI (Center for Educational Research and Innovation): CERI ist ein Bildungsforschungsinstitut der OECD (siehe dort) mit Sitz in Paris. Mit seinen Forschungsarbeiten und regelmäßig veranstalteten Konferenzen soll CERI insbesondere die Verbindungen und den Dialog zwischen Bildungsforschung, -praxis und -politik international fördern. Zu den aktuellen für den Weiterbildungsbereich relevanten Projekten gehört z. B. „Social Outcomes of Lifelong Learning“, in dem es um die Analyse der nicht-finanziellen Erträge von lebenslangem Lernen geht. www.oecd.org

Europäische Stiftung für Berufsbildung (engl.: European Training Foundation, ETF): Die Stiftung wurde im Mai 1990 durch eine Verordnung des Rates als Agentur der Europäischen Union errichtet. Sie hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung zu fördern und die sozioökonomischen Reformprozesse in den Transformationsländern zu unterstützen. Im Mittelpunkt stehen Fragen zur Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsreform, zur Ausbildung von Führungskräften und Unternehmensentwicklung sowie zum lebenslangen Lernen. Die Stiftung ist in den Ländern Mittel- und Osteuropas, in Zentralasien sowie im Mittelmeerraum tätig. Zu ihren Aktivitäten gehören die Durchführung eigener Projekte, die Erstellung von Analysen sowie die Verbreitung von Beispielen guter Praxis. Ferner berät die Stiftung Entscheidungsträger und Praktiker in den Partnerländern und fördert die Vernetzung der Akteure. Neben Einzelpublikationen gibt die Stiftung einen eigenen ETF-Newsletter heraus. www.etf.eu.int

EUROSTAT: Das 1953 gegründete unabhängige statistische Amt der Europäischen Union mit Sitz in Luxemburg. Hier laufen alle Daten, die von den nationalen statistischen Ämtern der EU-Mitgliedstaaten nach einheitlichen Regeln erhoben werden, zusammen und werden konsolidiert und harmonisiert. Dabei werden zusätzlich auch die Daten aller Partnerländer der EU, einschließlich der Schweiz, der USA und Japan einbezogen. Die von EUROSTAT erstellten europäischen Statistiken werden unter verschiedenen Themen und Reihen veröffentlicht. Weiterbildungsrelevante Daten finden sich u. a. in der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS), im Unterkapitel Aus- und Weiterbildung des EUROSTAT-Jahrbuchs oder in spezifischen Modulen umfassenderer Befragungen wie der jährlich durchgeführten europäischen Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey, LFS). Ferner führen EUROSTAT, UNESCO und OECD jährlich eine gemeinsame „Data Collection on Education Systems“ durch, bei der Daten zu Aspekten wie Teilnahmestrukturen, Abschlussraten, Bildungsfinanzierung u. a. erhoben werden. Die Daten können teils frei, teils kostenpflichtig über die Homepage abgerufen werden. <http://europa.eu.int/comm/eurostat>

UIE (UNESCO Institute for Education): Das 1951 gegründete UIE mit Sitz in Hamburg ist dasjenige der insgesamt sechs UNESCO-Institute im Bildungsbereich, das auf die Gebiete non-formale Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen spezialisiert ist. Die anderen UNESCO-Bildungsinstitute sind das International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) in Bonn, das Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES) in Bukarest, das International Bureau of Education (IBE) in Genf, das International Institute for Educational Planning (IEP) in Paris sowie das Institute for Information Technologies in Education (IITE) in Moskau. Die Aktivität des UIE als internationales Forschungs-, Informations-, und Dokumentationszentrum ist nicht auf Europa begrenzt, sondern weltweit ausgerichtet und orientiert sich an bildungspolitischen Prioritäten der UNESCO. Einen starken Schwerpunkt bilden in diesem Zusammenhang Alphabetisierungsfragen. Das Institut ist federführend an der Vor- und Nachbereitung der großen UNESCO-Weltkonferenzen zur Erwachsenenbildung (zuletzt 1997 in Hamburg: CONFITEA V) sowie deren Folgeveranstaltungen beteiligt. Das UIE initiiert und koordiniert Forschungsprojekte zur Analyse und Weiterentwicklung von Konzepten, Methoden, politischen Ansätzen und soziokulturellen Kontexten. Es fördert internationale Netzwerke und Partnerschaften, so z. B. im Rahmen des Projekt „International Adult Learners' Week“ die Vernetzung und Kooperation nationaler Lernfestivals. Das UIE koordiniert das ALADIN-Netzwerk („Adult Learning Documentation and Information Network“) zur Förderung der Kooperation und Kommunikation von Dokumentationszentren im Bereich der Erwachsenenbildung. Das UIE selbst verfügt über eine der weltweit größten Sammlungen an (überwiegend englischsprachiger) Fachliteratur im Bereich des Erwachsenenlernens. An eigenen Publikationen gibt das UIE neben zahlreichen Einzelveröffentlichungen auch die „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ heraus. <http://www.unesco.org/education/uiewww.unesco.org/education/ui>

9.3.2 Nationale Supporteinrichtungen mit starker europäischer Ausrichtung

Deutschland: **DIE** (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung): Das DIE vermittelt als Serviceinstitut zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen. Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören. Mit Entwicklungsprojekten, Studien, Analysen und Datenerhebungen liefert das DIE Grundlagen für Forschung und Politik der Weiterbildung, unterstützt die Professionsentwicklung und gibt Innovationsanstöße. Das DIE berät Politik und Praxis und verbreitet aktuelle Forschungsergebnisse. Auf dem jährlich stattfindenden „DIE-Forum“, einer großen nationalen Konferenz mit internationaler Beteiligung, treten Vertreter aus Praxis, Wissenschaft und Politik in unmittelbarem Dialog miteinander. Neben zahlreichen Reihenpublikationen gibt das DIE zwei Fachzeitschriften zur Erwachsenenbildung heraus („DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ und „REPORT. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung“). Das Institut ist auf europäischer Ebene umfassend vernetzt und fördert in vielfältigen Kooperationen den internationalen Wissenstransfer. www.die-bonn.de

Vereinigtes Königreich: **NIACE** (National Institute for Adult and Continuing Education – England and Wales): NIACE ist eine nicht-staatliche Organisation zur Förderung des Lernens im Erwachsenenalter. Mit über 200 Angestellten bildet NIACE die größte auf den Bereich der Erwachsenenbildung spezialisierte nationale Supporteinrichtung in Europa. Der Form nach ein eingetragener gemeinnütziger Verein zählt NIACE neben Einzelpersonen (Weiterbildner und Weiterbildungswissenschaftler) über 350 Körperschaften (Weiterbildungseinrichtungen, Forschungseinrichtungen) zu seinen Mitgliedern. Hauptsitz ist Leicester, eine weitere Niederlassung für Wales befindet sich in Cardiff. Das Institut versteht sich als Vertreter der Interessen der lernenden oder potenziell lernenden Erwachsenen und verfolgt als Leitziel eine zugleich quantitative wie qualitative Verbesserung von Lernangebot und Weiterbildungsteilnahme. Dabei steht insbesondere die Schaffung verbesserter Lernmöglichkeiten und eines breiteren Zugangs für benachteiligte und unterrepräsentierte Personengruppen im Vordergrund. NIACE betreibt eine intensive Medienarbeit und organisiert jährlich das öffentlichkeitswirksame Lernfestival der „Adult Learners’ Week“. Neben Lobbyarbeit und Politikberatung führt das Institut eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch, organisiert Konferenzen und Seminare, fördert die Vernetzung relevanter Akteure und nimmt die Rolle als nationales Informations- und Dokumentationszentrum für den Bereich der Weiterbildung wahr. Die Aufbereitung und Verbreitung aktueller Informationen erfolgt über die Homepage, über Konferenzen und Seminare, über zahlreiche Publikationen sowie eine Reihe von Zeitschriften (u. a. „Adults Learning“, „Studies in the Education of Adults“, „Journal of Adult and Continuing Education“) für unterschiedliche Zielgruppen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. www.niace.org.uk

Norwegen: **VOX** (Voksenopplæringsinstituttet): VOX entstand 2001 aus der Zusammenlegung dreier bestehender Einrichtungen durch die norwegische Regierung. Als zentrales nationales Institut für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung soll VOX vor allem die Umsetzung der norwegischen Kompetenzreform unterstützen, die nationale Strategie für die Ermöglichung lebenslanges Lernens für alle Bürger. Mit rund 100 Mitarbeitenden zählt VOX zu den größten nationalen Supporteinrichtungen für Weiterbildung in Europa. VOX ist umfassend aktiv auf dem Gebiet der Forschung, Entwicklung, Dokumentation, Evaluation und ist national wie international breit vernetzt. www.vox.no

Slowenien: **SIAE** (Slovenian Institute for Adult Education): SIAE ist die nationale Supporteinrichtung für den Bereich der Weiterbildung in Slowenien. Ihre Aufgabe ist es, die Entwicklung einer Kultur des lebenslangen Lernens, hochwertiger Bildungsangebote für Angebote zu unterstützen. Die Aktivitäten des Instituts sind breit gefächert und umfassen neben Forschungs- und Entwicklungsprojekten u. a. die Einrichtung von Informationssystemen, Beratungsdienstleistungen, die Durchführung von Lernfestivals u. a. m. Mit knapp 40 Beschäftigten gehört das Institut neben NIACE (UK), VOX (Norwegen) und dem DIE zu den größeren in Europa existierenden nationalen Supporteinrichtungen für den Weiterbildungsbe- reich. U. a. im Rahmen von Projekten und Mitgliedschaften entfaltet das Institut auch eine intensive internationale Aktivität und organisiert mit dem „Adult Education Colloquium“ jährlich eine große internationale Fachkonferenz. <http://siae.acs.si>

9.3.3 Netzwerke und Zusammenschlüsse

EAEA (European Association for the Education of Adults): Der Europäische Verband für Erwachsenenbildung ist seit 1992 Nachfolgeorganisation des 1953 gegründeten European Bureau for Adult Education. Zu seinen Mitgliedern zählen rund 100 nationale, regionale und lokale Nichtregierungsorganisationen aus 34 Ländern, die vorwiegend auf dem Gebiet der non-formalen Weiterbildung tätig sind. Die Arbeit von EAEA wird vom Hauptsitz des Verbandes in Brüssel sowie über drei weitere Supportbüros in Girona, Helsinki und Budapest koordiniert. Der Verband verfolgt das Ziel, seine Mitglieder zu vernetzen, ihre Interessen auf europäischer Ebene zu vertreten und europaweit die Entwicklung von lebenslangem Lernen und die Entstehung lernender Gesellschaften voranzutreiben. Neben Lobbyarbeit bei politischen Entscheidungsträgern liegt der Arbeitsschwerpunkt des Verbandes auf Serviceleistungen für die Mitgliedseinrichtungen. Diese reichen von Fortbildungsseminaren zu Weiterbildungsthemen über die Vermittlung von Experten oder von Partnereinrichtungen für Kooperationsprojekte bis hin zu Beratung. EAEA ist als Partner an vielen europäischen Projekten beteiligt. Der Verband publiziert Monographien und einen Newsletter. Die Homepage des Verbandes bietet umfangreiche Informationen und Funktionen. www.eaea.org

ERDI (Consortium of European Research and Development Institutes of Adult Education): Das Netzwerk bündelt die in Europa vorhandene Expertise auf dem Gebiet der angewandten und praxisbezogenen Weiterbildungsforschung. Die

in ERDI zusammengeschlossenen Einrichtungen fungieren in ihren jeweiligen Ländern als zentrale wissenschaftliche Serviceinstitute und Kompetenzzentren für den gesamten Weiterbildungsbereich, das heißt gleichermaßen für Wissenschaft, Praxis und Politik der Weiterbildung. Derzeit sind 16 Länder in ERDI vertreten (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Niederlande, Norwegen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich). ERDI bietet seinen Mitgliedern ein Forum für kontinuierlichen Erfahrungs- und Informationsaustausch, für die Ermittlung aktueller Forschungs- und Entwicklungsbedarfe sowie für die Planung und Durchführung transnationaler Studien und Projekte. ERDI organisiert regelmäßig Expertenworkshops zu aktuellen Themen von transnationalem Interesse. Zu den wichtigsten Publikationen zählen Übersichtsdokumente zu nationalen Weiterbildungssystemen. www.erdinfo.info

ESREA (European Society for Research on the Education of Adults): Wissenschaftliches Netzwerk im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit Hauptsitz in Leiden, Niederlande. Mitglieder sind sowohl Einzelpersonen wie Einrichtungen, die auf dem Gebiet der Erwachsenenbildungsforschung tätig sind. Ziel von ESREA ist die Unterstützung von Forschungsvorhaben, die Förderung von Nachwuchswissenschaftlern, die Förderung von Informationsaustausch und Diskussion sowie die Verbreitung von Forschungsergebnissen. Die Arbeit von ESREA findet vor allem im Rahmen thematischer „Research Networks“ statt, die eigene Projekte durchführen, Konferenzen veranstalten und Publikationen herausgeben. ESREA veranstaltet ferner alle zwei Jahre eine große netzwerkübergreifende Konferenz, organisiert eine jährliche „International Summer School“ und gibt in Kooperation mit NIACE die wissenschaftliche Zeitschrift „Studies in the Education of Adults“ heraus. www.esrea.org

EUCEN (European Universities Continuing Education Network). EUCEN ist ein 1991 gegründetes internationales multidisziplinäres Netzwerk im Bereich der universitären Weiterbildung mit Sitz in Kortrijk, Belgien. Die Vollmitgliedschaft steht Universitäten in Europa, die assoziierte Mitgliedschaft auch weiteren Einrichtungen und Einzelpersonen offen, die im Bereich der Weiterbildung aktiv sind. EUCEN verfolgt das Ziel, die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen (v. a. universitären) Weiterbildung in Europa zu fördern sowie den Einfluss der Universitäten auf Entwicklungen im Bereich des lebenslangen Lernens zu verstärken. Im Zentrum der Aktivitäten stehen die Vernetzung der Mitglieder, die Unterstützung von Informations- und Erfahrungsaustausch, Lobbyarbeit bei politischen Entscheidungsträgern sowie die Durchführung europäischer Forschungs- und Entwicklungsprojekte. EUCEN organisiert zwei Konferenzen pro Jahr und publiziert auf seiner Webseite Projektberichte, Newsletter und Fachartikel. www.eucen.org

EURYDICE: Dieses institutionelle „Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa“ wurde 1980 auf Initiative der Europäischen Kommission gegründet. Es besteht aus einer koordinierenden europäischen Informationsstelle in Brüssel, und nationalen Informationsstellen in jedem der Teilnehmerstaaten (EU- und EFTA-Staaten sowie Beitrittsländer), die von den jeweiligen nationalen Bildungsministerien eingerichtet werden. Durch Sammeln und Aufbereiten vergleichbarer

Daten soll Eurydice Transparenz hinsichtlich der unterschiedlichen Bildungssysteme in Europa herstellen, zu einer umfassenden Information aller relevanten Akteure im Bildungswesen in Europa beitragen und Austausch und Kooperation unter bildungspolitischen Entscheidungsträgern fördern. Aus den von den nationalen Informationsstellen gelieferten Daten werden Monographien über Aufbau und Funktion der nationalen Bildungssysteme erstellt und regelmäßig aktualisiert, die alle einer einheitlichen Gliederung folgen. Ferner erstellt Eurydice vergleichende Studien zu spezifischen Themen und Fragestellungen sowie Statistiken (u. a. die jährlichen „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“). Zu den Produkten des Netzwerks zählt außerdem ein mehrsprachiges Glossar zum Bildungswesen. Die Veröffentlichungen sind teils als Printmaterial, teils online verfügbar. Zusätzlich erlaubt eine Reihe von Online-Datenbanken den gezielten Zugriff auf Informationen. Die Beschreibungen der nationalen Bildungssysteme sind über die umfangreiche Datenbank „Eurybase“ abrufbar. Weitere Datenbanken gibt es zum Glossar sowie zu spezifischen Aspekten wie Unterrichtsvolumen, Lehrgehälter oder nationale Definitionen von lebenslangem Lernen. <http://www.eurydice.org>

ICAE (International Council for Adult Education): ICAE ist ein seit 1973 bestehendes weltweites Netzwerk von über 700 Organisationen, Institutionen und Einzelpersonen. ICAE verfolgt das Ziel, Erwachsenenbildung als Mittel zur Ermöglichung aktiver gesellschaftlicher Teilhabe und nachhaltiger Entwicklung zu fördern. ICAE führt Konferenzen durch, betreibt Lobbyarbeit (z. B. Kampagne für Recht auf lebenslanges Lernen) und sucht strategische Partnerschaften mit anderen wichtigen Akteuren und Netzwerken aus den Bereichen Forschung, Praxis und Politik. Regionales Mitglied für Europa im ICAE ist der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA, siehe dort). www.icae.org

ISCAE (International Society for Comparative Adult Education): Informelles Netzwerk von ca. 120 Personen aus aller Welt, die auf dem Gebiet der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig sind. ISCAE betreibt eine eigene Webseite, führt eine Mailingliste, publiziert einen Newsletter und organisiert internationale Konferenzen. www.iscae.org

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): 1961 gegründete Spitzenorganisation der Industrieländer zur Planung und Koordinierung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung weltweit. Sitz der aktuell 30 Mitgliedsländer umfassenden Organisation ist Paris. Die OECD betreibt Forschungen und Analysen zu wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Entwicklungen. Im Bildungsbereich führt die OECD groß angelegte vergleichende Studien durch, z. B. das „Programme for International Student Assessment“ (PISA, siehe dort), den „International Adult Literacy Survey“ (IALS), mit dem seit 1994 die Lesekompetenz Erwachsener untersucht wurde oder die zwischen 1999 und 2004 in 18 OECD-Mitgliedsländern durchgeführten „Thematic Reviews on Adult Learning“, bei denen Fragen zum Zugang und zur Weiterbildungsteilnahme im Mittelpunkt standen. Jährlich publiziert die OECD außerdem den Bericht „Bildung auf einen Blick“ („Education at a Glance“), der anhand einer Vielzahl von Indikatoren die Bildungssysteme der OECD-Staaten sowie einer Reihe weiterer Staaten im Vergleich darstellt. www.oecd.org

9.4 Links

Europäische Union – Organe und Akteure

Europäisches Parlament: www.europarl.eu.int

Europäische Kommission: http://europe.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_de.htm Startseite der Generaldirektion Bildung und Kultur

Rat der Europäischen Union: http://ue.eu.int/cms3_fo/showPage.ASP?lang=de

Europäischer Gerichtshof: <http://curia.eu.int/index.htm>

Wirtschafts- und Sozialausschuss: http://www.esc.eu.int/pages/intro_de.htm

Ausschuss der Regionen: <http://www.cor.eu.int/de/index.htm>

Europäischer Rat: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_de.htm Sammlung der Schlussfolgerungen des Vorsitzes seit 1994

<http://www.europarl.eu.int/summits/index.htm> Sammlung der Schlussfolgerungen des Vorsitzes seit 1985

Rechtliche Grundlagen

<http://europa.eu.int/eur-lex/de/about/abc/>: Das ABC des Gemeinschaftsrechts

<http://europa.eu.int/eur-lex/de/index.html>: EUR-LEX-Website: Portal zu EU-Recht. Bietet umfassenden Zugang zu allen Akten der Gesetzgebung, der Rechtsprechung und des Beschlussfassungsverfahrens der Europäischen Union

http://europa.eu.int/eur-lex/de/lif/reg/de_register_1630.html: Überblick über die derzeit geltende Gesetzgebung im Bildungsbereich

Bildungspolitische Leitlinien: Ziele und Umsetzung

EU-Ebene

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html: Überblicksseite der Europäischen Kommission über den Beitrag der allgemeinen und beruflichen Bildung zum Lissabon-Prozess

http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html: Sammlung bildungspolitischer Grundsatzdokumente der EU

http://europa.eu.int/pol/educ/index_de.htm: EU-Portal zum Tätigkeitsbereich Bildung, Ausbildung und Jugend

Nationale Ebene

http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report_en.html: Sammlung der nationalen Stellungnahmen zum Memorandum über lebenslanges Lernen

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/III_en.html: Sammlung der nationalen Sachstandsberichte zur Umsetzung der Strategien für lebenslanges Lernen

EU-Förderprogramme

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/programmes_de.html: Überblicksseite der EU-Kommission zu den Förderprogrammen im Bildungsbereich mit weiterführenden Links

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/evaluation_en.html: Sammlung der bisherigen Evaluationsberichte zu den EU-Förderprogrammen im Bildungsbereich

Supporteinrichtungen für EU-Bildungsprogramme

a) Nationale Agenturen in Deutschland

Startseiten der für die EU-Förderprogramme zuständigen Stellen in Deutschland, alle mit umfassenden Informationen zu den Förderprogrammen, weiterführenden Links und Download der jeweils relevanten Dokumente: Antragsformulare, Leitfäden für Antragsteller usw.:

www.na-bibb.de: Bildung für Europa. Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung

www.europa.inwent.org: InWEnt gGmbH – Internationale Weiterbildung und Entwicklung

www.eu.daad.de: Deutscher Akademischer Austauschdienst

www.kmk.org/pad/sokrates2: Pädagogischer Austauschdienst. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland

b) Büro zur Technischen Unterstützung Sokrates, Leonardo und Jugend in Brüssel: www.socleoyouth.be

Sonstige bildungsrelevante Programme der EU

http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index-de.htm: EU-Portal zum Europäischen Sozialfonds

www.bmwa.bund.de/bmwa/generator/Navigation/Aussenwirtschaft-und-Europa/Europapolitik/europaeischer-sozialfonds/: Ansprechpartner für Förderung und Finanzierung über den ESF auf Bundesebene; hier auch Adressen zu den Arbeitsämtern sowie den zuständigen Ministerien in den Ländern, die Auskünfte über ESF-Förderungsmöglichkeiten erteilen

http://europa.eu.int/comm/employment_social/equal/index_de.html: Seite der Gemeinschaftsinitiative Equal

www.equal.de: Seite der technischen Hilfe der Bundesrepublik für die EU-Gemeinschaftsinitiative Equal

www.efp-bonn.de: Seite des EU-Büros für Projektbegleitung GmbH (Bonn), das vom BMWA beauftragt ist, Antragsteller aus den alten Ländern bei der Umsetzung, Abrechnung und Abwicklung von ESF-Projekten zu unterstützen. Für die neuen Länder ist die Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH (Berlin) zuständig.

www.rp6.de: deutsches Portal zum 6. Forschungsrahmenprogramm

http://europa.eu.int/comm/research/fp6/index_en.html: EU-Portal zum 6. Forschungsrahmenprogramm

http://europa.eu.int/comm/research/future/themes/index_en.html: EU-Seite zum künftigen 7. Forschungsrahmenprogramm

Politikfelder

Zertifizierung

www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/de/certsupp.asp: Übersichtsseite zur „Zeugnisleräuterung“ und Musterdownload

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/index_de.html: Übersichtsseite der EU-Kommission zum „EUROPASS“

www.europass-berufsbildung.de: offizielle deutsche Informationsseite zum „EUROPASS“

<http://europass.cedefop.eu.int>: Musterdownload des neuen „EUROPASS“

www.cedefop.gr/transparency/cv.asp: Musterdownload des „Europäischen Lebenslaufes“

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11057.htm>: Übersicht über relevante EU-Dokumente zum „Europäischen Lebenslauf“

http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_de.html: Übersichtsseite der EU-Kommission zum „Diplomzusatz“

www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/157.php: Material und Informationen der Hochschulrektorenkonferenz zum „Diplomzusatz“

Qualität

www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/back_de.html: Überblicksseite der Kommission zu Indikatoren und Benchmarks im Bildungsbereich

www.efqm.org: Homepage der European Foundation for Quality Management

Politikfeld Hochschule

www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm: Sammlung der zentralen Dokumente zum Bologna-Prozess

www.bologna-bergen2005.no: Webseite zur aktuellen Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen (Norwegen), Mai 2005, mit umfassenden Links und Informationen zum Bologna-Prozess

www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1824: kommentierte Linkliste des deutschen Bildungsservers zum Bologna-Prozess

http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html: Überblicksseite der Europäischen Kommission zum Bologna-Prozess

Statistik und Information

Eurydice (www.eurydice.org)

www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html: Eurybase-Datenbank. Enthält Beschreibungen der Bildungssysteme und -strukturen von 30 europäischen Ländern nach einer einheitlicher Gliederung, inkl. Abschnitt zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung

www.eurydice.org/LifeLongLearning1/frameset_en.html: Datenbank über nationale Konzepte und Definitionen von lebenslangem Lernen in Europa

www.eurydice.org/Glossaire/frameset_de.html: Datenbank des europäischen Glossars zum Bildungswesen; enthält deutsch-, englisch- und französischsprachige Definitionen von nationalsprachlichen Bezeichnungen aus ganz Europa, die sich auf Bildungsabschlüsse, Bildungseinrichtungen und Lehrpersonal beziehen

EUROSTAT (europa.eu.int/comm/eurostat)

www.eds-destatis.de/index.php: Startseite des Europäischen Datenservice des Statistischen Bundesamtes, kostenloser Download aktueller EUROSTAT-Publikationen, z. B. die Erhebungsergebnisse von CVTS und LFS oder die auf mehreren Erhebungen und Quellen basierende Bildungsstatistik „Education across Europe 2003“

OECD (www.oecd.org/home): Homepage mit Link zum Statistik-Portal der OECD

Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/old/leonardold/stat/trainingstatis/areas/area5_en.html: allgemeine Informationen zur Befragung

<http://www.bibb.de/de/wlk7940.htm>: Übersichtsseite zur Auswertung der CVTS II-Erhebung mit weiteren Informationen und Links

International Adult Literacy Survey (IALS)

www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm: Portal zur IALS-Erhebung mit Informationen und Links zu relevanten Dokumenten

Abkürzungsverzeichnis

ABI	Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften
AdR	Ausschuss der Regionen
ALADIN	Adult Learning Documentation and Information Network
APEL	Accreditation of Prior and Experimental Learning
AStV	Ausschuss der Ständigen Vertreter
BA	Bundesagentur für Arbeit
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEPES	Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur
CULT	Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport des Europäischen Parlaments
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EAEA	European Association for the Education of Adults
EAG	Europäische Atomgemeinschaft
EAGFL	Europäischer Ausrichtungs- und Garantiefonds für die Landwirtschaft
ECTS	European Credit Transfer System
EFQM	European Foundation for Quality Management
EFTA	Europäische Freihandelsassoziation
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft
EP	Europäisches Parlament
EK	Europäische Kommission
ER	Europäischer Rat
ERDI	European Research and Development Institutes of Adult Education
ESIB	National Unions of Students in Europe
ESF	Europäischer Sozialfonds
ESREA	European Society for Research on the Education of Adults

EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EUCEN	European Universities Continuing Education Network
EuGH	Europäischer Gerichtshof
EuHWB	Europahandbuch Weiterbildung
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
EUROSTAT	Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
EWGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FIAF	Finanzinstrument für die Ausrichtung der Fischerei
GdW-Ph	Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Zeitschrift)
IALS	International Adult Literacy Survey
IBE	International Bureau of Education
ICAE	International Council for Adult Education
IEP	International Institute for Educational Planning
IITE	Institute for Information Technologies in Education
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
InWent	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
ISCAE	International Society for Comparative Adult Education
ISO	International Organisation for Standardisation
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
LLL	Lebenslanges Lernen
LLinE	Lifelong Learning in Europe (Zeitschrift)
LFS	Labour Force Survey
NAP	Nationales Aktionsprogramm
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PAD	Pädagogischer Austauschdienst der Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment
UIE	UNESCO Institute for Education
UNEVOC	Internationales Zentrum der UNESCO für Berufsbildung
WSA	Wirtschafts- und Sozialausschuss
ZAV	Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesagentur für Arbeit

Register

A

acquis communautaire 37, 48
Akteure der EU-Bildungspolitik **13–29**
Aktion 80, 82
aktive Bürgerschaft 131
ALADIN 138
allgemeine Bildung
 10, 32, 36, 44, 80, 117, 121
allgemeine Erwachsenenbildung 85
Amsterdamer Vertrag 43, 44
Anerkennung von Abschlüssen
 22, 31, 47, 49
Antragsverfahren 84, 94
Art. 12 (EGV) 47
Art. 126 (EGV) 37, 44
Art. 127 (EGV) 37, 44, 91
Art. 128 (EWGV) 30, 36, 45, 51, 118
Art. 146 (EGV) 47, 101
Art. 149 (EGV) 44, 80
Art. 150 (EGV) 44, 45, 80
Art. 251 (EGV) 44
Art. 3 Punkt q (EGV) 36, 44
Art. 39-42 (EGV) 46
Art. 3b (EGV) 37
Art. 48 (EWGV) 31
Art. 49 (EWGV) 31
Art. 49-55 (EGV) 47
Art. 5 (EGV) 43
Art. 57 (EWGV) 31, 49
Art. 66 (EWGV) 31
Ausschuss der Regionen 18, 21
Ausschuss der Ständigen Vertreter 15, 21

B

Bachelor 79
Benchmarking **27–29**, 117, 119, 131
Benchmarks 25, 27, 28
berufliche Bildung
 10, 36, 45, 91, 118, 121
Berufsausbildungsbegriff 36, 51
Berufsbildung 31, 137
Berufsbildungspolitik der EU
 30, 31, 32, 33, 34, 36
Beschäftigungsfähigkeit 47, 101, 105, 131
Beschäftigungspolitik der EU
 34, 46, 101, 104
Beschäftigungsstrategie der EU
 101, 105, 106, 131
Best practice 131

Beteiligung an Weiterbildung 119
Bildungsforschungspolitik der EU 109
Bildungshoheit der Mitgliedstaaten
 10, 11, 12, 19, 22, 23, 28, 29, 35,
 37, 44, 45, 46, 48, 49
Bildungspolitik der EU
 9, 10, 29, 30, 36, 42, 52, 108,
 113, 117, 121
Bologna-Prozess **76–79**, 118, 131
Bund 15, 18, 35, 82, 92, 103
Bundesrat 15, 21, 26
Bundesrepublik
 15, 21, 35, 43, 82, 102, 103, 105, 106,
 121
Büro zur Technischen Unterstützung
 82, 92, 136

C

Casagrande-Urteil 50
CEDEFOP 33, 97, 110, 137
CERI 137
Chancengleichheit
 33, 34, 101, 102, 105, 106, 120
Comenius 80, 90
Comett 35

D

dezentralisierte Maßnahme 82, 85, 94
DIE 8, 12, 139
Dienstleistungsfreiheit 47
Diskriminierungsverbot 47
Diskurs 23, 29
Dissemination 100

E

EAEA 140
ECTS 132
Empfehlungen 23
Entschließungen 23, 35
Entwicklungspartnerschaft 106
Equal **105–106**, 132
Erasmus 35, 51, **74–76**, 80, 82, 84,
 90, 99
Erasmus-Urteil 51
ERDI 8, 116, 140
ESREA 115, 141
EUCEN 116, 141
europäische Dimension 37, 45, 79

- Europäische Kommission 13, **16–17**,
19, 20, 21, 22, 23, 82, 92,
94, 103, 117
- Europäische Stiftung für Berufsbildung 137
- Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
30, 36, 43, 135
- europäischer Bildungsraum 52, 109, 110
- europäischer Forschungsraum 109, 110
- Europäischer Gerichtshof 17, 36, 50
- europäischer Hochschulraum 110
- Europäischer Rat 9, 18, 25, 52, 61
- europäischer Raum des lebenslangen
Lernens 110
- Europäischer Sozialfonds 47, **100–106**,
132
- Europäischer Strukturfonds 100, 132
- europäischer Wissensraum 110
- Europäisches Parlament
13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23,
44, 80, 103
- EUROPASS Berufsbildung 97
- EUROSTAT 138
- Euroteconet 35
- EURYDICE 141, 142
- F**
- Force 35
- Förderprinzipien 82, 92
- Förderprogramme der EU
22, 28, 35, 36, 45, 46, 47, 54,
80–106, 118, 121
- formales Lernen 132
- Forschung zu (Weiter-)Bildung **107–116**
- Forschungsrahmenprogramm der EU
109, 132
- Freizügigkeit 19, 31, 32, 46, 48, 49, 50
- Fremdsprachenförderung
35, 37, 90, 97, 112, 119
- G**
- gemeinschaftliches Primärrecht 43
- gemeinschaftliches Sekundärrecht 47
- Gemeinschaftsinitiative 105, 133
- Gemeinschaftsrecht 17
- gemischte Formel 32
- Gender Mainstreaming 33, 120
- Generaldirektion 16, 20
- gesetzgebende Gewalt 13, 16
- Good practice 22, 133
- Gravier-Urteil 47, 50
- Grünbuch 23, 133
- Grünbuch über die europäische Dimension
im Bildungswesen 38
- Grundtvig 80, 82, 84, **85–87**, 99, 100,
133
- H**
- Harmonisierung 30, 31, 49, 133
- Harmonisierungsverbot 23, 28, 37, 44, 46
- Haushaltsbefugnis in der EU 16, 17
- Helios 35
- Humankapital 9
- I**
- ICAE 142
- Indikatoren 25
- informelles Lernen 53, 119, 132
- Initiativrecht 17, 19
- Instrumente der EU-Bildungspolitik **19–29**,
45, 46
- ISCAE 116, 142
- J**
- Jugend für Europa 48
- K**
- Kommission s. Europäische Kommission
- Konsultationsprozess 22, 23
- Kooperationsprojekte 85, 99
- Kopenhagen-Prozess 64, 134
- L**
- Lair-Urteil 51
- Länder 15, 18, 35, 82, 92, 103
- lebenslanges Lernen
9, 10, 52, 53, 80, 102, 117,
121, 134
- lebenslanges Lernen - Finanzierung
111, 121
- lebensumspannendes Lernen 53
- Leitfaden für Antragsteller 80, 91
- Leitlinienbefugnis 18
- Leonardo 46, 48, **91–98**, 99, 120, 134
- Lernpartnerschaft 85, 99
- lifelong learning 53
- lifewide learning 53
- Lingua 35, 80, **88–90**
- Lissabon-Gipfel 23, 52
- Lissabon-Prozess 52, 134
- Lissabon-Ziel 52
- LLinE 108
- Luxemburg-Prozess 101, 134

M

- Maastrichter Vertrag
 - 10, 16, 18, 36, 41, 43, 44, 134
- Memorandum über lebenslanges Lernen 25
- Minerva 80
- Ministerrat s. Rat
- Misstrauensvotum 16
- Mitentscheidungsverfahren
 - 16, 44, 45, 134
- Mitgliedstaaten
 - 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 82, 91, 101, 103, 106, 107, 109, 114, 117
- Mitteilung der Kommission Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen 54
- Mitteilungen 23
- Mitwirkungspflicht der Mitgliedstaaten
 - 22, 49
- Mobilität 22, 37, 47, 97, 119, 120
- Mobilitätsförderung
 - 84, 90, 91, 97, 98, 101

N

- Nachhaltigkeit 100
- Nationale Agentur 82, 85, 92, 94, 135
- Nationale Aktionspläne 101
- Netzwerke 85, 92, 98, 100
- Netzwerke (Forschungsnetzwerke) 115
- NIACE 108
- Niederlassungsfreiheit 31, 47
- non-formales Lernen 53, 119, 132

O

- OECD 142
- Offene Koordinierung **23–26**, 29, 52, 117, 118, 135
- Öffnung der Bildungssysteme 112

P

- Petra 35
- Pilotprojekte (Leonardo) 92, 97
- PISA 27, 135
- Prinzip der „Koordinierung vor Anerkennung“ 50
- Prinzip des gegenseitigen Vertrauens 50
- Prior and Experimental Learning 119, 135

Q

- qualifizierte Mehrheit 15
- Qualität **68–74**, 110, 118

R

- Rat **13–15**, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 32, 51, 80, 103, 117
- Rat (Bildung)
 - 15, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 45, 111
- rechtliche Verbindlichkeit
 - 19, 21, 23, 29, 31, 32, 34
- Rechtsakte der EU 17, 19, 20
- Rechtssetzungsverfahren in der EU
 - 15, 16, 19, 21
- Rechtsprechung der EU 17, 50
- Resolutionen 23
- Richtlinie 19
- Römische Verträge 30, 31, 36, 51, 135

S

- SIAE 140
- Sokrates 48, **80–91**, 100, 120, 135
- statistische Daten 27, 114
- Subsidiarität 22
- Subsidiaritätsprinzip
 - 37, 43, 44, 109, 117, 135

T

- Thematische Aktion 97
- transnationale Zusammenarbeit
 - 22, 84, 85, 90, 91, 92, 97, 99, 105, 106
- Transparenz 110
- Transparenz von Abschlüssen 136

U

- UNESCO Institute for Education 138

V

- Verbreitung s. Dissemination
- Vergleichsmaterial 92, 98
- Verordnung 19
- VOX 140

W

- Weißbuch 23, 133
- Wettbewerbsfähigkeit 9
- Wirtschafts- und Sozialausschuss 18, 21
- Wissenschaft der Weiterbildung 107
- wissenschaftliche Akteure 115
- Wissensgesellschaft 9, 111

Z

- zentralisierte Maßnahme 84, 94
- Zertifizierung 119, 136
- Zeugniserläuterung 67
- Zielgebiete 101, 103
- Zugang 111

Autor/inn/en

Dr. Mark Bechtel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Europäisches Kolleg Weiterbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: bechtel@die-bonn.de

Susanne Lattke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Europäisches Kolleg Weiterbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: lattke@die-bonn.de

Prof. Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl von Rein

Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: nuissl@die-bonn.de