



Reglementierung der beruflichen Weiterbildung durch die Europäische Union ?

► **Der Kopenhagen-Prozess, der 2002 erfolgreich von der EU-Kommission initiiert worden ist, bestimmt zusehends die deutsche Bildungsdebatte. Über die Auswirkungen wird derzeit auf verschiedenen nationalen Ebenen diskutiert und gerungen. Für die Bildungslandschaft könnten sich durch eine konsequente Integration der Funktionsprinzipien des europäischen in einen deutschen nationalen Qualifikationsrahmen gravierende Auswirkungen ergeben. Der Autor zeigt zunächst die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik seit 1995 auf und erläutert die potenziellen Folgen anhand des europäisch-deutschen Politikgeflechts.***

Solange die Initiativen der Europäischen Union in der Bildungspolitik keine ernsthaften Auswirkungen auf die mitgliedstaatlichen Bildungssysteme ausübten, bestand die deutsche Haltung weitgehend in Desinteresse. Schließlich konnte man sich nach der Maastricht-Reform seit 1992 auf die restriktive Vertragsgrundlage berufen, in der – einmalig für den EU-Vertrag – jegliche Versuche der Harmonisierung ausgeschlossen werden. Doch die EU hat es verstanden, durch ihr vielseitiges Instrumentarium allmählich spürbare Auswirkungen zu erreichen – und das nicht mehr nur in Nischen der jeweiligen nationalen Bildungspolitik, sondern im Herzen der jeweiligen Strukturdebatte. Gerade an der beruflichen Weiterbildung zeigt sich, dass die EU-Kommission weit über ihre rechtlichen Kompetenzen hinaus die bildungspolitische Debatte bestimmt und ihr eine wesentliche Ausrichtung gibt.¹ Es zeigt gleichzeitig den Machtverlust der nationalstaatlichen Souveränität und der bildungspolitischen Selbstbestimmung. Die Subsidiarität als Gestaltungs- und Machtverteilungsprinzip wird dadurch massiv unterlaufen.

Entwicklung der europäischen Bildungspolitik seit 1995

Ausgangspunkt der Entwicklung war das Kommissariat unter Edith Cresson 1995 bis 2000, die durch das Weißbuch zum lebenslangen Lernen wesentliche Fixpunkte der Debatte zu normieren wusste.² Dazu gehörte neben dem lebenslangen Lernen auch Beschäftigungsfähigkeit, später die sog. Validierung des informellen Lernens. Die Verlautbarungspolitik war erfolgreich: Die Begrifflichkeiten gingen schnell in das Vokabular der Bildungspolitik über.

Wesentlichen Anteil an der Ausbreitung dieses spezifischen Gedankenguts der EU-Kommission hatten die beschäftigungspolitischen Leitlinien und der Europäische Sozialfonds (ESF), die den Mitgliedstaaten „goldene Zügel“ anlegten.³ Der ESF vermochte vor allem die nationale Beschäftigungspolitik in Deutschland mitzubestimmen, indem



KNUT DIEKMANN

*Dr., Referent für Grundsatzfragen,
Weiterbildungspolitik, Koordinierung beim
Deutschen Industrie- und Handelskammertag
(DIHK), Berlin*

Bundesprogramme und operationelle Programme der Bundesländer durch die bilateral ausgehandelten nationalen Rahmenregeln („Gemeinschaftliches Förderkonzept“ und neuerdings „Nationaler Strategischer Rahmenplan“) angeleitet wurden. Und durch die proportionale Zunahme von EU-Mitteln gegenüber originären nationalen Mitteln stieg der EU-Einfluss.

Dies zeigt sich neben der Arbeitsmarkt- auch in der Weiterbildungspolitik des Bundes. Die großen Bundesprogramme wurden im Wesentlichen auch durch den ESF gestützt, wie die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) oder die *lernenden Regionen*. Aber auch die Bundesländer nutzten mehr ESF-Mittel für ihre Initiativen. Neben dem ESF hat die EU mit ihren Bildungsprogrammen, wie den Leonardo-da-Vinci-Programmen 1994 bis 2006 für die berufliche Bildung, und sog. Gemeinschaftsinitiativen, wie EQUAL und ADAPT, ein Experimentierfeld geschaffen, das Mitgliedstaaten und EU gleichermaßen dient: den einen über nationale Prioritäten, den anderen über thematische Aufrufe.

Ein weiteres wesentliches Moment war die Definition des sog. Lissabon-Prozesses 2000, mit dem die EU-Kommission sich und die Gemeinschaft der Mitgliedstaaten auf das langfristige Strategieziel verpflichtete, bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ aufzusteigen. Geschickt konnte die EU-Kommission auf Ebene des Ministerrats die Mitgliedstaaten über Beschlüsse für weitere Sekundärziele gewinnen. Dazu gehört eine Reihe von neuerlichen Initiativen, die nicht auf Themen der Vertragsgrundlage und auf Gesetzesform basieren, sondern auf politischer Konsensbildung zwischen den Regierungsvertretern – also intergouvernementaler Basis. So hat der Rat Benchmarks formuliert, die künftig die Mitgliedstaaten in den Wettbewerb treiben werden. Für das lebenslange Lernen sollen alle Mitgliedstaaten bis 2010 Quoten von 12,5% der erwerbsfähigen Bevölkerung erreichen.⁴ Und damit überhaupt vergleichbare statistische Daten existieren, hat die EU-Kommission gleich noch aus Pilotumfragen (wie FORCE und CVTS) und der EUROSTAT-Zusammenarbeit eine neue gesetzliche Grundlage zu einer EU-weiten Datenerhebung in der Bildungspolitik geschaffen.⁵

Der Lissabon-Prozess beinhaltet zudem die *Methode der offenen Koordinierung*, mit der einer Spirale gleich die Mitgliedstaaten in einen Wettbewerb getrieben werden, der an verabredeten, aber von der EU-Kommission vorgeschlagenen Indikatoren verläuft [die Methode der offenen Koordinierung bezeichnet die „freiwillige“ Zusammenarbeit von Mitgliedstaaten mittels vier Instrumenten: 1. Festlegung von Politikzielen und Leitlinien; 2. Definition von Indikatoren und Benchmarks; 3. Nationale Aktionspläne; 4. Überwachungssystem über Peer Group-Reviews]. Dem Lissabon-

Prozess ist ebenso der Aufruf zu einer Formulierung von nationalen Strategien des lebenslangen Lernens immanent. Damit wurde vor allem auch Deutschland zu einer ständigen Zielfeststellung und Strukturdebatte gezwungen. Geradezu hinter verschlossenen Türen haben sich Bund und Länder dann auf einen Nominal- und Formalkompromiss mit der Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland geeinigt.⁶

Höhepunkt des steigenden Einflusses der EU ist allerdings der Start des sog. Kopenhagen-Prozesses (11/2002). Er vollzieht das für die Berufsbildung nach, was der Bologna-Prozess im Hochschulwesen verändert hat. Dabei hat er jedoch noch ehrgeizigere Ziele: neben der Schaffung eines Europäischen Raums für Berufsbildung ein „EU-Strukturmodell“ für alle Bildungsbereiche, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF).⁷ Später erst wird man analysieren können, wieso die Mitgliedstaaten diesem Fanal so schnell gefolgt sind. Die deutsche Debatte trieb häufig das Argument, man könne die EU-Diskussion nur beeinflussen, indem man den Vorstellungen der EU-Kommission folge. Schnell wurde daraus der Schluss gezogen, dass ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) notwendig sei. So hat der BIBB-Hauptausschuss im März 2006 bereits eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Überlegungen zur Konstruktion eines Rahmens vornehmen soll.

Dabei wird der NQR von Reformern als eine Chance verstanden, alte Bruchlinien der Debatte zu glätten und für immer schließen zu können. Dazu gehört erstens die Frage der Durchlässigkeit an sich. Deutschland ist wohl neben Frankreich „das“ Land der Schein- und Zeugniskultur. Beide haben Bildungs- und Aufstiegswege zementiert, ohne Brücken zwischen ihnen aufzubauen. Weiter geht damit die Frage der Anrechnung fast zwangsweise einher, da den deutschen Entscheidungsgebern aus bildungsökonomischen Überlegungen offener wird, dass bereits Gelerntes nicht nochmals gelernt werden muss. Doch sind Anrechnungen noch immer Sache der aufnehmenden Einrichtung, wie beispielsweise der Hochschule. Diese Allgewalt der aufnehmenden Einrichtung wird gebrochen werden müssen, wenn Durchlässigkeit Realität werden soll.

Auswirkungen auf die berufliche Weiterbildung

Was nun bedeutet dies alles für die Weiterbildung? Als *erstes* flammt eine ernsthafte *Strukturdebatte* um die Organisation von Weiterbildung auf. Sie entzündet sich nicht mehr an der Frage eines Bundesrahmengesetzes oder Äquivalents, sondern der Einpassung in einen NQR. Wenn auch in den Vorstellungen noch keinerlei Stufen für die Weiterbildung vorgesehen sind, so erfordert die Logik des NQR doch ihre Aufnahme. Die Kompetenzwende des NQR wird zudem auch die vorherrschende Form einer formalisierten

Weiterbildung in Seminaren und Bildungseinrichtungen in Frage stellen. Es wird darauf ankommen, individualisierte Formen, wie das Coaching, arbeitsprozessorientierte Formen wie betriebliches Lernen und schließlich auch Schlüsselkompetenzen zu integrieren.

Die Kompetenzinhalte der öffentlich-rechtlichen Weiterbildungsprüfungen sind aufgrund ihrer Outcome-Orientierung und ihrer qualitativen Güte der Stufe 6, also der Bachelor-Stufe, zuzuordnen. Das setzt die Tradition der ISCED-5b-Stufung fort. Die Angebote des freien Marktes sind zu divers, um eingestuft werden zu können, zumal eine allgemein akzeptierte zuordnende Institution nicht existiert.

Zweitens schenkt die EU-Kommission der *Frage der Qualität* große Aufmerksamkeit, da ihre institutionelle und inhaltliche Sicherung den Aufbau einer Infrastruktur geradezu erzwingt. Will man nämlich Anbieter von hochwertigen Bildungsdienstleistungen und gleichzeitig Markt, werden die Fixierung von Qualitätsstandards und Mechanismen zur Kontrolle ihrer Einhaltung, wie Zulassung, Zertifizierung oder Evaluierung, erforderlich. Neben der Formulierung von materiellen Erfordernissen treibt die EU-Kommission die Umsetzung nun mit dem sog. *Common Quality Assurance Framework* (CQAF) voran. Es ist noch nicht ausgemacht, ob dann ein System à la AZWV⁸, Landesgesetzen, Integrationskursen o. Ä. entstehen wird. Jedoch müsste der Markt wohl eine Klammer sowohl mittels vergleichbarer oder gar gleicher Qualitätsstandards übergestülpt bekommen, als auch eine institutionelle Infrastruktur eingerichtet werden, die auf die sog. Weiterbildungslandschaft dann leicht Einfluss nehmen kann.

Um die Bedarfsgerechtigkeit und die qualitäts- und effizienzsteigernde Wirkung des freien Weiterbildungsmarktes aufrechtzuerhalten, sind daher weniger fixe thematische Qualitätsstandards vonnöten als vielmehr die freiwillige Selbstverpflichtung der Anbieter zur Einrichtung von Qualitätsmanagementsystemen. Eine Normierung im Bildungsdienstleistungsbereich über den Sicherheitsaspekt hinaus würde einer Reglementierung von Staats wegen bedeuten.

Die *Validierung des sog. informellen und nicht-formalen Lernens* würde *drittens* wohl eine „Schein“kultur zu neuen exzessiven Blüten treiben.⁹ Denn alles, was der Mensch dann als Kompetenz oder Können nachweist – mag es auch noch so selbstverständlich sein –, müsste dann per Schein legitimiert werden. Ein völlig neuer Markt würde dafür entstehen, der von der Weiterbildungslandschaft nur zu gerne integriert wird. Dabei muss man sich allerdings fragen, wieso überhaupt diese Validierung so große Popularität erlangt hat. Denn dadurch wird nicht zu einem neuen Lernen ermuntert, sondern geradezu suggeriert, die Person könne schon sehr viel. Wer will dann noch weiterlernen? Die Frage nach dem Mehrwert ist aus Sicht der Betriebe leicht beantwortet, da sie zwar bei der Rekrutierung bzw. Personalent-

EU-Agenda beeinflusst Berufsbil- dungsdebatte

wicklung wohl nützlich sein können. Doch gleichzeitig wird das Unternehmen dann auch mit selbstbewussten Arbeitnehmern konfrontiert, die auf ihr – schriftlich fixiertes – Kompetenzniveau hinweisen, und damit Ansprüche auf Lohnhöhe, Karrierewege oder Positionen ableiten könnten. Die Validierung informellen Lernens sollte daher auf freiwilliger Basis mit Kompetenzbeschreibungen in Transparenzinstrumenten umgesetzt werden.

Die Mitgliedstaaten lassen sich *viertens* in der vorliegenden Form eines EQF auf eine *Standardisierung von Bildungsdienstleistungen* ein. Denn die Outcome-Orientierung bringt es mit sich, dass ein individuelles Kompetenzprofil in das Fadenkreuz eines definierten Positionsprofils eines Qualifikationsrahmens eingepasst wird. In der Theorie wird so beispielsweise die Fachkenntnis von Arbeitnehmer x in die Matrix der Kompetenzstufen und Fähigkeiten/Fertigkeiten eingeordnet. Am Ende wird vielleicht eine Formel (Buchstaben und Zahlen) eines Menschen je nach Domain, Stufe, Kompetenzstärke usw. gebildet. Eine Standardisierung von Angeboten auf dem Markt und eine Akzeptanz müssten damit einhergehen, soll der EQF wirklich werden. Gerade die bestehende Praxis des Vereinigten Königreiches verweist heute schon auf zukünftige Entwicklungen. Zudem ist der EU-Kommission mit Blick auf die Vertragsgrundlage zwar strengstens die Einflussnahme auf die Inhalte untersagt, doch gelingt es ihr hier dennoch über Umwege. Darüber hinaus fördert der sektorale oder Branchen-Ansatz eine inhaltliche Definition von Kompetenzen, denn gerade die EU-weite Förderungen von sog. sektoralen Plattformen stellt die nationale Selbstbestimmung in Frage. Um die Idee eines NQR zu prüfen, sollte sich daher die Definition von Kompetenzbeschreibungen an existierende Qualifikationen anlehnen. Die Definition von Inhalten sollte in nationaler Hand bleiben, um so den Traditionen der nationalen Bildungssysteme zu entsprechen.

Fünftens hat die EU-Kommission auch mit neuen Forderungen nach einer *stärkeren Professionalisierung des Bildungspersonals* ein Thema aufgegriffen, das in der deutschen Debatte um die Weiterbildung schon lange etabliert ist.¹⁰ Der EU-Kommission schwebt dabei ein fixer Standard von Mindestqualifikationen vor, den Trainer, Dozenten, Coaches, Ausbilder, Lehrer usw. zu erfüllen haben. Gerade auf dem Markt der vielfältigen Möglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung würde dies dazu führen, dass nur noch Personen mit diesen Qualifikationen eine Tätigkeit ausüben dürften. Das ließe sich in der Konsequenz nur durch Zulassungsverfahren erreichen. Logisch würden damit auch fixierte Wege der Professionalisierung erforderlich, die sich als Basisqualifikation an den Mindeststan-

dards orientierten und als Wahlqualifikationen an Spezialisierung ausrichten würden.

Die Professionalisierung des Bildungspersonals ist zwar von Bedeutung, da es für die Qualität der Vermittlung und Unterrichtung eine wichtige Rolle einnimmt. Dafür sollten mehr Angebote entwickelt werden, allerdings ohne verpflichtende Bindung an definierte Standards. Jedoch müsste gerade in der beruflichen Bildung darauf geachtet werden, dass auch praktische Berufserfahrungen und personale Kompetenzen inbegriffen sind.

Schließlich würde *sechstens* die Durchsetzung von *Leistungspunkten* ein völlig neues Bewertungssystem für Deutschland einführen, wo traditionell nur Abschlüsse und Noten zählten.¹¹ Leistungspunkte könnten unterschiedliche Funktionen einnehmen: Sie könnten Quasi-Ansprüche vermitteln, also dem Charakter nach *credits* sein, oder aber nur unverbindlicher Indikator für ein Kompetenzniveau. Die heutige Konkretisierung der Vorschläge erlaubt es leider noch nicht, eine Beurteilung über ihre wahrscheinliche Akzeptanz und Umsetzung vorzunehmen. Die Idee der Leistungspunkte zeigt gleichermaßen, wie sehr sich die politischen Controller auf Leistungsbilanzen festlegen lassen: Nur über quantifizierbare Indikatoren lassen sich die nationalen Systeme vergleichen und vermeintlich auch bewerten. Gerade durch die Benchmarks wird auf die Bildungs-

akteure ein Druck ausgeübt. Eine neuartige Dynamik entsteht. Diese Dynamik entfachen die Vorschläge aus Brüssel.

Fazit

Die beschriebenen Auswirkungen auf sechs unterschiedlichen Feldern zeigen, wie der EQF-Vorschlag der EU-Kommission es schafft, die jahrzehntelange Auseinandersetzung um ein Bundesrahmengesetz der Weiterbildung vorzuentcheiden: über die Setzung von strategischen Perspektiven zum lebenslangen Lernen; die Vorgabe eines Qualitätsverständnisses; die Validierung von informellem Lernen; die Standardisierung von Inhalten; die Professionalisierung des Bildungspersonals und die Einführung von Ansprüchen via Leistungspunkten. Erstaunlich ist, dass diese Entwicklung unter den maßgeblichen Akteuren in Deutschland nur wenig Aufmerksamkeit findet.

Das Handeln der EU-Kommission in diesem Politikfeld ist dabei nicht wirklich neu. Denn auch schon in anderen Bereichen, wie bei der technischen Harmonisierung, hat es die Kommission verstanden, die Macht der Strukturentscheidung und der Reforminitiative an sich zu ziehen. Andere gute Beispiele in der Daseinsvorsorge des modernen Staates sind Post, Verkehrs- und Rundfunkdienstleistungen: Erst bestanden nationalstaatliche Monopole, dann folgte die

www.didacta-koeln.de

Köln, 27.02. – 03.03.2007

**Bildung öffnet
Perspektiven!**

**| didacta |
die Bildungsmesse**

- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

**Gute Qualifikationen öffnen
bessere Berufsperspektiven**

Eine gute Ausbildung und spätere Flexibilität im Berufsleben sind für den beruflichen Erfolg so wichtig wie nie zuvor. Das Bildungssystem für berufliche Qualifikationen stellt sich den neuen Herausforderungen, z. B. mit der Durchlässigkeit von Berufsausbildung und akademischer Bildung.

Informieren Sie sich auf der **didacta 2007 in Köln** über aktuelle Trends und neue Bildungsmedien und stärken Sie so Ihr Profil in der beruflichen Ausbildung!

Wir unterstützen mit einmalig € 102 jede Busfahrt ab 15 Personen zur didacta nach Köln.

Koelnmesse GmbH • Messeplatz 1 • 50679 Köln
Telefon +49 180 510 3101 (0,14 EUR/Minute aus dem deutschen Festnetz)
Telefax +49 221 821-991370
didacta@visitor.koelnmesse.de • www.didacta-koeln.de

**Neu: Dienstag bis Samstag
Zeit sparen, Geld sparen!**
Online Karten kaufen:
www.didacta-koeln.de

Mit dem
BUS-BONUS
fahren Sie gut!

Ideelle Träger:

Didacta Verband e.V.
Verband der Bildungswirtschaft
www.didacta.de

VdS Bildungsmedien e.V.
www.vds-bildungsmedien.de

 **koelnmesse**
we energize your business

Phase der EU-Liberalisierung und schließlich eine Reregulierung auf höherer europäischer Ebene.

Das ist umso interessanter, als bereits auf globaler Ebene die Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen in der Weiterbildung erfolgt ist. Denn in drei von vier Erbringungsarten wird die Dienstleistung Weiterbildung vor protektionistischen Hindernissen bewahrt.¹²

Die EU-Kommission hat durch den Kopenhagen-Prozess die mitgliedstaatlichen Bildungsagenden maßgeblich angestoßen und verändert. Gerade die ausgeprägte deutsche Europa-Gläubigkeit und Erfüllungsverpflichtung tragen derzeit dazu bei, dass das Programm der EU-Kommission auf dem Feld der beruflichen (Weiter-)Bildung relativ kritik- und alternativlos hingenommen und akzeptiert wird. Erstaunlich ist, dass gesetzliche Maßnahmen gar nicht erforderlich sind, da nämlich auf Ebene des Ministerrates die sog. intergouvernementale Zusammenarbeit gesetzliches Handeln ersetzt. Daher befassen sich auch mit den europäischen Ideen nicht die üblichen und zuständigen parlamentarischen Gremien, sondern nur die betroffenen Bildungsakteure.

Die Gefahren liegen auf der Hand: Jeder Akteur kann so seine eigene Außenpolitik betreiben; eine deutsche Position wird diffus; die EU-Agenda schlägt direkt in die Berufsbildungsdebatte durch; originäre Reformentwürfe werden erst einmal auf die Vereinbarkeit mit dem so genannten europäischen Mainstream geprüft, usw. Auch die Diagnose von Problemen und Bedarfen geht zusehends auf die europäischen Dienststellen über: Picht sitzt heute in Brüssel!

Was ist der Grund für die deutsche Passivität? Sicherlich hängt dies mit der Gewöhnung an die ehemalige Wirkungslosigkeit europäischer Berufsbildungspolitik zusammen. Zudem glaubten die interessierten Akteure, vor allem mit dem dualen System den Stein der Weisen zu besitzen. Kritischer aber ist die Unterschätzung des Eigengewichts der EU-Politik. Denn auf Bund- und Länderebene sind es nur wenige, die EU-Politik im Werden beobachten konnten. Zudem gibt es zu wenige Stellen, die sich originär mit EU-Fragen der Berufsbildung beschäftigen können. Dafür ist vor allem die politische Ebene verantwortlich, die auf eine EU-proaktive Personalpolitik bislang verzichtet hat. Ein Zeichen dafür ist

auch, dass die Bildungsminister fast niemals persönlich auf den EU-Bildungsräten anwesend sind.

Was zu tun ist ...

Worin bestehen die heutigen Handlungsoptionen für die deutsche Berufsbildung? Wie kann die berufliche Weiterbildung selbst gestaltet werden? Der wichtigste Schritt ist die Formulierung einer deutschen Position, die Mindestbedingungen wie die Erhaltung des Berufsprinzips oder des freien Weiterbildungsmarktes einschließt. Das setzt allerdings zweierlei voraus: zum ersten muss mehr Know-how über die Verfahren und die Prozesse europäischer Politik angesammelt werden. Parallel dazu muss man die deutsche und die europäische Debatte voneinander trennen, um zu erkennen, welche Strukturprobleme in Deutschland bestehen. Erst daraus werden sich auch deutsche Vorstellungen vis-à-vis der EU-Agenda entwickeln können. Das erfordert zum anderen aber auch eine mentale Wende hin zu einer bewussteren Interessenspolitik. Man muss sich davon trennen zu glauben, dass alles, was gut ist für Europa, auch gut für Deutschland sein muss.

Gerade die deutsche EU-Ratspräsidentschaft im ersten Halbjahr 2007 bietet für ein konstruktives Regierungshandeln Chancen. Denn die Gefahr des Kopenhagen-Prozesses besteht zweifellos darin, dass mit dem EQF und den Leistungspunkten neue und komplexe Systeme entwickelt werden, ohne dass alte damit abgelöst werden. Das erwirkt neue Bürokratien und Kosten, erhöhte Intransparenz und somit schließlich auch Frustrationen. Die enge Anknüpfung an den Arbeitsmarkt und die betriebliche Praxis muss gesichert werden. Die deutsche Berufsbildungspolitik hat sich nüchtern die Frage stellen, worin denn eigentlich der Mehrwert der neuen EU-Vorschläge besteht. Die zentrale Frage ist, ob der EQF ein Modell für eine Neukonstituierung des berufsbildenden Systems in Deutschland sein kann. Wird er helfen, die Zukunftsprobleme der Berufsbildung in Deutschland zu meistern und die Strukturprobleme zu lösen? Nur wenn man diese Frage bejaht und auch begründen kann, muss man sich auf das Experiment des Kopenhagen-Prozesses einlassen. ■

Anmerkungen

- * Becker, H.: *Bildung in der Europäischen Union*, Weinheim 2000; Bechtel, M.; Latke, S.; Nuissl, E.: *Portrait Weiterbildung EU, Länderportraits Weiterbildung*, Bonn 2005
- 1 In Art. 150 des EU-Vertrags wird der EU nur die Rolle eines subsidiären Akteurs zugewiesen
- 2 Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Hrsg. EU-Kommission, Brüssel 1995

- 3 Vgl. Art. 128 ff. EU-Vertrag
- 4 Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung KOM(2002) 629; <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11064.htm>
- 5 KOM(2005) 625 endg.
- 6 *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Heft 115, Hrsg. BLK, Bonn 2004, www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf.
- 7 *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen*.

- 8 *Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung*, Bundesanzeiger, Nr. 119 (2004)
- 9 Siehe auch Bjornavold, J.: *Making Learning Visible*, Luxemburg 2000
- 10 Zusammenfassung bei Peter Baur, *Trends und Herausforderungen in der Qualifizierung des Bildungspersonals*, www.na-bibb.de/uploads/leo/bildungspersonal_baur.pdf

- 11 *Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung. Entwurf Konsultationspapier, CCFP 08 2006 ECVET-DE*
- 12 Vgl. a. GATS-Verhandlungen: *Bildung als öffentliches Gut und kulturelle Vielfalt erhalten, Entschließungsantrag der Fraktionen der SPD und Bündnis 90/ Die Grünen vom 18. 12. 2002*, Drucksache 15/224.