

DIE KONSOLIDIERUNG DES EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSRAUMES

DIE BERUFSBILDUNGSPOLITIK DER EUROPÄISCHEN UNION IM KONTEXT
DER GLOBALISIERUNG UND EINER NOTWENDIGEN INTERNATIONALISIERUNG
BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG

Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft

Fakultät für Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften der
Universität Heidelberg

1. Gutachter: Prof. Dr. Volker Lenhart
2. Gutachter: Prof. Dr. Christiane Schiersmann

vorgelegt von Tobias Schäfer

geboren in Bremen

WS 2007/08

Datum: 12.06.2008

INHALT

1.	EINLEITUNG	6
----	-------------------------	---

TEIL I: BERUFSBILDUNG UND GLOBALISIERUNG

2.	GLOBALISIERUNG UND WELTGESELLSCHAFT – KONZEPTIONEN, DIMENSIONEN, DEFINITIONEN	15
2.1	DIE THEORETISCHE KONZEPTIONALISIERUNG VON GLOBALISIERUNG UND WELTGESELLSCHAFT	18
2.1.1	GLOBALISIERUNGSTHEORIEN	18
2.1.2	WELTGESELLSCHAFTSTHEORIEN	19
2.2	DIE THEORIE EINER SINGULÄREN WELTGESELLSCHAFT IM ANSCHLUSS AN LUHMANN'S SYSTEMTHEORIE.....	20
2.2.1	DIE SYSTEMTHEORIE NIKLAS LUHMANN'S – GESELLSCHAFT ALS FUNKTIONAL DIFFERENZIERTES SOZIALES SYSTEM.....	20
2.2.2	DIE WELTGESELLSCHAFTSTHEORIE NIKLAS LUHMANN'S – GESELLSCHAFT ALS WELTGESELLSCHAFT.....	27
2.3	DIE MEHRDIMENSIONALITÄT DER GLOBALISIERUNG	29
2.4	DIE GRENZEN EINER SYSTEMTHEORETISCHEN BESCHREIBUNG VON WELTGESELLSCHAFT UND GLOBALISIERUNG.....	32
3.	DIE GLOBALISIERUNG INNERHALB DES WELTGESELLSCHAFTLICHEN FUNKTIONSSYSTEMS BILDUNG/ERZIEHUNG	34
3.1	GLOBALISIERUNG UND BILDUNG – EIN DOPPELTER BEZUG	35
3.1.1	DIE GLOBALISIERUNG VON BILDUNG	36
3.1.2	BILDUNG ALS KATALYSATOR DER GLOBALISIERUNG.....	41
3.2	SUPRANATIONALE REGIONALE ZUSAMMENSCHLÜSSE ALS SUBJEKTE DER GLOBALISIERUNG VON BILDUNG	44
4.	DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN GLOBALISIERUNG UND EINER INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFSBILDUNG	46
4.1	GLOBALISIERUNG UND INTERNATIONALISIERUNG – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG	47
4.2	GLOBALE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BERUFSBILDUNG	48
4.3	ASPEKTE DER INTERNATIONALISIERUNG BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG.....	50
5.	ZUSAMMENFASSUNG TEIL I	54

**TEIL II: EUROPÄISCHE BERUFSBILDUNGSPOLITIK IM KONTEXT DER
GLOBALISIERUNG SOWIE VOR DEM HINTERGRUND EINER NOTWENDIGEN
INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFSBILDUNG**

6.	DIE LEGITIMATIONSERWEITERUNG DER EU IM BILDUNGSBEREICH.....	57
6.1	DIE VERTRÄGE VON MAASTRICHT 1993 UND AMSTERDAM 1997	57
6.1.1	ART. 150 EGV	58
6.1.2	DAS HARMONISIERUNGSVERBOT IN ART. 149 EGV UND ART. 150 EGV	59
6.1.3	DAS SUBSIDIARITÄTSPRINZIP ALS GRUNDLAGE DER EU-BILDUNGSPOLITIK	60
6.2	POST-MAASTRICHT DOKUMENTE.....	61
6.2.1	DAS WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION „WACHSTUM, WETTBEWERBSFÄHIGKEIT UND BESCHÄFTIGUNG. HERAUSFORDERUNGEN DER GEGENWART UND WEGE INS 21. JAHRHUNDERT“	62
6.2.2	DAS WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION „LEHREN UND LERNEN. AUF DEM WEG ZU EINER KOGNITIVEN GESELLSCHAFT“	63
7.	DIE INTENSIVIERUNG DER EU-BERUFSBILDUNGSPOLITIK IN ANSCHLUSS AN DEN EUROPÄISCHEN RAT IN LISSABON 2000.....	66
7.1	LISSABON, BRÜGGE, BARCELONA – ZIELVORSTELLUNGEN DES EUROPÄISCHEN RATES IM BILDUNGSBEREICH.....	66
7.1.1	DER EUROPÄISCHE RAT IN LISSABON 2000.....	66
7.1.2	DIE „METHODE DER OFFENEN KOORDINIERUNG“.....	68
7.1.3	POST-LISSABON DOKUMENTE	69
7.1.4	DIE „BRÜGGE-INITIATIVE“ UND DER EUROPÄISCHE RAT IN BARCELONA 2002.....	72
7.1.5	WEITERE AUSGEWÄHLTE KOMMISSIONSMITTEILUNGEN ZUR EU-BILDUNGSPOLITIK.....	73
7.2	DER KOPENHAGEN-PROZESS.....	74
7.2.1	DIE KOPENHAGEN-ERKLÄRUNG 2002	74
7.2.2	DAS KOMMUNIQUE VON MAASTRICHT 2004	77
7.2.3	DAS KOMMUNIQUE VON HELSINKI 2006	79
7.3	RESÜMEE: VON MAASTRICHT NACH KOPENHAGEN – DIE ENTWICKLUNG EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK	81
8.	DIE INHALTLICHE SCHWERPUNKTSETZUNG DER EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK	83
8.1	INTERNATIONALISIERUNG UND TRANSPARENZ.....	84
8.2	LEBENSLANGES LERNEN	86
8.3	BERUFSBILDUNG ALS SOZIALPOLITIK.....	90

9.	KONZEPTE UND INSTRUMENTE EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK	93
9.1	DIE ZERTIFIZIERUNG BERUFLICHER BILDUNG	93
9.2	EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK.....	95
9.3	EUROPEAN CREDIT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING.....	100
9.4	EUROPASS-RAHMENKONZEPT	103
9.5	COMMON QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK	104
10.	EXKURS: DIE IMPLIKATIONEN DER EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK FÜR DIE BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND	107
10.1	NATIONALER QUALIFIKATIONSRAHMEN UND ECVET – DIE UMSETZUNG EUROPÄISCHER INSTRUMENTE IN DEUTSCHLAND	108
10.1.1	DIE INITIATIVEN DER DEUTSCHEN BUNDESREGIERUNG.....	109
10.1.2	DIE POSITION DER PRIVATWIRTSCHAFT UND DER GEWERKSCHAFTEN	110
10.1.3	DIE ENTWICKLUNG EINES NATIONALEN QUALIFIKATIONSRAHMENS UND DIE ERPROBUNG DES ECVET AUF NATIONALER EBENE.....	112
10.2	DIE KONSEQUENZEN EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK FÜR DIE DEUTSCHE DUALE BERUFSAUSBILDUNG	114
11.	FAZIT UND AUSBLICK	118
12.	LITERATURVERZEICHNIS	122

AKRONYME

BAV	Berufsausbildungsvorbereitung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CQAF	Common Quality Assurance Framework
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EFA	Education For All
EGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Union
EQF	European Qualification Framework
EU	Europäische Union
G8	Gruppe der Acht
IEA	International Association of Assessment in Education
IKBB	Innovationskreis Berufliche Bildung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
KMK	Kultusministerkonferenz
KWB	Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
NAFTA	North American Free Trade Agreement
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UNO	United Nations Organization

1. EINLEITUNG

Seit dem Europäischen Rat in Lissabon am 23. und 24. März 2000 wurde auf europäischer Ebene ein bildungspolitischer Einigungsprozess im Bereich der Berufsbildung initiiert, dessen Ziel die Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes ist. Auch wenn bereits mit dem Maastrichter Gründungsvertrag der Europäischen Union (EU) 1993 Bildung erstmalig in den Rang einer eigenständigen Gemeinschaftsaufgabe gehoben wurde und sich folglich die Kompetenzen der EU im Bereich der Allgemeinbildung und Berufsbildung erweitert haben, muss der Europäische Rat in Lissabon 2000 als Ausgangspunkt einer intensiven europäischen Bildungszusammenarbeit angesehen werden. Mit der so genannten Lissabon-Strategie wurde ein politisches Leitbild und strategisches Ziel für die künftige Entwicklung Europas vorgegeben:

„Die Union hat sich [...] ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, Kap 1¹).

Die in der Lissabon-Erklärung festgelegte Strategie der EU für die gegenwärtige Dekade resultiert aus der Erkenntnis, dass sich die EU mit Veränderungen im Alltags- sowie im Berufsleben der Menschen in Europa konfrontiert sieht, die sich aus der Globalisierung unterschiedlicher Lebensbereiche und den Herausforderungen einer neuen Wissensökonomie ergeben. Um die gesellschaftlichen Veränderungen adäquat zu begleiten, einigte sich die EU in Lissabon 2000 auf ein Programm für den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreformen sowie die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme. Dem Faktor Bildung wird in der Lissabon-Erklärung eine entscheidende Rolle bei der Erreichung des strategischen Zieles der EU zugesprochen. Die *„Modernisierung des europäischen Gesellschaftsmodells [soll] durch Investitionen in die Menschen“* (ebd.) vollzogen werden. Dazu ist es laut Europäischem Rat 2000 erforderlich, dass sich die Bildungs- und Ausbildungssysteme Europas an den Bedarf der Wissensgesellschaft anpassen. Im Anschluss an den Europäischen Rat 2000 wurde der Rat der Eu-

¹ Da es sich bei den Literaturangaben der Europäischen Union und ihrer einzelnen Institutionen und Organe hauptsächlich um von der EU bereitgestellte Internetdokumente handelt, kann oftmals leider keine Seitenzahl angegeben werden. Sofern es möglich ist, werden stattdessen die Kapitel oder Paragraphen, aus denen die Zitate entnommen sind, angegeben. Ansonsten muss leider auf konkretere Angaben verzichtet werden.

ropäischen Union (Bildung)² beauftragt, allgemeine Überlegungen zu den konkreten künftigen Zielen und Prioritäten der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa anzustellen. Der von der Europäischen Kommission angefertigte „Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Rat der Europäischen Union 2001) wurde im Februar 2001 vom Rat der Bildungsminister verabschiedet und enthielt erstmals ein umfassendes Konzept der Bildungspolitik der Europäischen Union. Dabei wurden die Bereitschaft und die Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“ als entscheidender Faktoren für die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Bürger³ herausgestellt. Darüber hinaus wurden für die allgemeine und die berufliche Bildung drei zentrale Ziele formuliert:

- höhere Qualität der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung;
- leichter Zugang zu den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung für alle;
- Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt (vgl. ebd.).

Der Lissabon-Prozess und die darauf folgende Konkretisierung der EU-Ziele für die allgemeine und die berufliche Bildung sind als Ausgangspunkt für die aktuelle Bildungspolitik der EU in den Bereichen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu verstehen. Der für die Berufsbildung relevante Lissabon-Folgeprozess wird als Kopenhagen-Prozess bezeichnet und kann analog zu dem auf die Hochschule bezogenen Bologna-Prozess, dessen Ziel die Herausbildung eines europäischen Hochschulraumes ist, betrachtet werden. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde die europaweite Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen beschlossen, begleitet von einer Modularisierung des Studiums und der Einführung eines einheitlichen Europäischen Credit Transfer Systems (ECTS). Auch wenn die Entwicklungen im Bereich der Hochschulbildung aufgrund der dort auch bisher relativ einheitlich geregelten Studienzulassung und Leistungsbewertung, der Ähnlichkeit der Abschlüsse und der Möglichkeit der Anerkennung von Leistungen nur bedingt mit den Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung vergleichbar sind, zielt die Berufsbildungspolitik der EU auf eine Etablierung eines europäischen Berufsbildungsraumes, der ähnliche Merkmale aufweisen soll wie ein europäischer Hochschulraum (vgl. Clement/Walter 2006, 5).

² Eine übersichtsartige Darstellung der zentralen Organe und Einrichtungen der EU ist bei Schemmann (2007, 108f.) zu finden.

³ Gemeint sind Bürgerinnen und Bürger. Da es sich aber aus Gründen der Lesbarkeit anbietet, die maskuline Pluralform zu gebrauchen, soll hier ausdrücklich darauf hingewiesen sein, dass in Folge immer beide Geschlechter gemeint sind, sofern dies nicht explizit ausgeschlossen wird.

In der vorliegenden Magisterarbeit soll daher der von der Europäischen Union intendierte und auf den Europäischen Rat in Lissabon 2000 zurückgehende Prozess der Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes dargestellt und bewertet werden. Berufsbildung wird dabei im Sinne der Europäischen Union verstanden als jede mehr oder weniger strukturierte und organisierte „*Aktivität, die darauf [abzielt], dem Einzelnen solche Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit oder einer Reihe beruflicher Tätigkeiten notwendig und hinreichend*“ (Tessaring 2007, 58) sind. Berufsbildung ist unabhängig vom Alter und bisherigen Qualifikationsniveau der Teilnehmer und findet sowohl in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten⁴ statt.

Auf europäischer Ebene stehen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik vor einer Vielzahl von Herausforderungen. So muss sich die berufliche Aus- und Weiterbildung an die Gegebenheiten einer wissensbasierten Ökonomie anpassen. Diese kennzeichnet sich durch hohe Mobilität der Arbeit und durch eine internationale Ausrichtung der Beschäftigung. Die berufliche Tätigkeit ist nicht mehr auf den nationalen Markt beschränkt, sondern erfordert die Fähigkeit, sich auch auf einem globalen Arbeitsmarkt zurechtzufinden. Daher müssen bisherige Mobilitätshindernisse abgebaut werden, um den europäischen Bürgern den Zugang zu ausländischen Arbeitsmärkten zu erleichtern. Vor dem Hintergrund, dass Wissen in der heutigen Gesellschaft schnell veraltet, müssen die Bürger Europas zum lebenslangen Lernen befähigt werden, um im Rahmen von Ausbildungs- und Weiterbildungsprozessen die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben (vgl. Baethge 2006, 25). Diesen Herausforderungen innerhalb der Berufsbildung soll mit der Entwicklung und Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes begegnet werden, der sowohl auf die Festlegung einheitlicher inhaltlicher Schwerpunkte in der Berufsbildung (wie beispielsweise auf die Förderung des lebenslangen Lernens) abzielt, aber auch die

⁴ Bezüglich der Unterscheidung von formaler und non-formaler Bildung sowie des informellen Lernens orientiere ich mich an Lenhart (1993) und Schiersmann (2007). Lenhart unterscheidet formale, non-formale und informale Bildung je nach Grad der Organisiertheit und der funktionalen Spezifikation von Bildungsprozessen. Formale Bildung geschieht in den Institutionen des Bildungssystems, unter non-formaler Bildung wird jede organisierte Bildungsaktivität außerhalb des formal ausgebauten Systems verstanden, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Ziele dient. Informale Bildung wird als wenig spezifizierte und kaum organisierte, aber dennoch bildende Interaktion in der Familie, in peer groups oder allgemein der Gesellschaft verstanden (vgl. Lenhart 1993, 2).

Da mittlerweile in der wissenschaftlichen Debatte und auf der Ebene der Europäischen Union mehrheitlich der Begriff „informelles Lernen“ für die von Lenhart definierte informale Bildung gebraucht wird, möchte ich diesem Begriff übernehmen. Schiersmann (2007, 26ff.) stellt unterschiedliche Definitionen informeller Lernprozesse vor. Dabei definiert sie informelles Lernen u.a. im Anschluss an die Europäische Kommission (2000, 9f.) als „*,natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens' [...], wobei es sich ,nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen' handeln muss, da dies ,von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird'*“ (Schiersmann 2007, 32).

Etablierung eines einheitlichen europäischen Bezugsrahmens für die nationalen Berufsbildungssysteme zum Ziel hat. Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der Qualifikationen und nicht Abschlüsse zertifiziert, soll diesbezüglich dazu beitragen, berufliche Lernergebnisse aus verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten vergleichbar zu machen und die Qualifikationen von Personen unabhängig von ihren Bildungsabschlüssen zu typisieren. Ergänzend zu einem Referenzrahmen soll ein europäisches Leistungspunktesystem implementiert werden, das eine Zuordnung von Lernleistungen zu Kreditpunkten ermöglicht.

Da der Prozess der Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes jedoch m.E. nicht unabhängig von den Globalisierungsprozessen in der modernen Gesellschaft betrachtet werden kann, und auch die EU im Rahmen der Lissabon-Strategie und den daran anschließenden Folgeprozessen wiederholt auf die Globalisierung Bezug nimmt, soll sich ein wesentlicher Teil der Arbeit auf den Zusammenhang von Berufsbildung und Globalisierung und die Notwendigkeit einer international ausgerichteten Berufsbildung beziehen.

Globalisierung ist in der letzten Dekade zu einem umfassenden Prozess und nahezu allumspannenden Begriff geworden, der in fast allen Kontexten seine Erwähnung findet. Auch wenn Globalisierung zunächst primär mit wirtschaftlichen Vorgängen in Verbindung gebracht wird, muss der Begriff viel weitreichender verstanden werden. Die Thematisierung von Globalisierung hat die Grenzen der Wirtschaft längst überschritten. Politische und soziale Prozesse werden sowohl auf Makro- als auch auf Mikroebene in Hinblick auf die Globalisierung untersucht, ökologische Herausforderungen wie der Klimawandel erst unter globaler Perspektive erklärbar. In Wissenschaft, Politik und Gesellschaft geführte Debatten, die zur Lösung weltweiter Herausforderungen (z.B. internationaler Terrorismus, Klimawandel, oder der Verbesserung der Lebensgrundlage in den Entwicklungsländern) beitragen wollen, haben alleine schon aufgrund ihres Anliegens eine globale Dimension (vgl. Anweiler/Mitter 2002, 357). Denkt man an die in der letzten Dekade aufgekommene Globalisierungskritik, bleibt jedoch auch festzuhalten, dass Globalisierung zwar als unumstößliches Faktum, jedoch keineswegs als ein gradliniger Prozess angesehen werden kann. Widerstände, eine ungleiche Verteilung der Chancen und ein unterschiedliches Tempo zwischen den Weltregionen sind dem Prozess der Globalisierung inhärent (vgl. Hornstein 2000, 520; Lenhart 2007, 812).

Ging man ursprünglich davon aus, dass sich die Globalisierung primär in einer ökonomischen Dimension vollzieht, wird in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur in den letz-

ten Jahren nahezu geschlossen darauf hingewiesen, dass die wirtschaftliche Globalisierung durch Globalisierungsprozesse in weiteren Handlungsbereichen ergänzt wird. Hierbei wird neben der ökonomischen Globalisierung der Finanz- und Arbeitsmärkte insbesondere auf eine informatorische, eine ökologische und eine kulturelle sowie eine zivilgesellschaftliche Globalisierung verwiesen⁵ (vgl. u.a. Beck 1997, 39ff.; Hornstein 2001; Lenhart 2007, 810; Wölfling/Lenhart 2003; Siebke 2003, 15; Stromquist/Monkman 2000, 3). In systemtheoretischer Sicht kann die Globalisierung somit als ein Prozess beschrieben werden, in dem die unterschiedlichen „*gesellschaftlichen Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene verankert werden*“ (vgl. Lenhart 2000, 48).⁶

Insbesondere für die Wirtschaft wird davon ausgegangen, dass diese zu einem funktional ausdifferenzierten Teilsystem der Weltgesellschaft geworden ist (vgl. ebd.). Ohne an dieser Stelle bereits auf die recht unterschiedlichen Auffassungen über die Konzeptionalisierung von Weltgesellschaft einzugehen, können zunächst im Anschluss an Parsons' strukturfunktionalistische Systemtheorie neben dem wirtschaftlichen Teilbereich der Weltgesellschaft auch die Politik, die gesellschaftliche (Solidar-)Gemeinschaft und die Kultur als weitere Makrosysteme verstanden werden (vgl. Parsons 1972, 20).⁷ Lenhart ergänzt darüber hinaus die Teilbereiche der Weltgesellschaft noch um den Bereich der Bildung (vgl. ebd.). Die These, dass Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene verankert ist, lässt sich u.a. anhand verschiedener Indikatoren belegen. Hierbei werden zum einen die weltweite formale Institutionalisierung von Bildung und die Herausbildung eines weltweit gültigen Musters beim Schullehrplan betont, zum anderen die Verbreitung einer weltweiten Bildungssemantik und die Einrichtung eines weltweiten Bildungsmonitorings (vgl. ebd.). Die von Lenhart vorgenommene Ergänzung der Parsons'schen Systemtheorie um den Teilbereich der Bildung macht exemplarisch deutlich, dass es möglich ist, Gesellschaft neben den von Parsons aufgeführten Teilbereichen in noch weitere Teilbereiche auszdifferenzieren.

Auch wenn Globalisierung und Weltgesellschaft von verschiedenen Autoren unterschiedlich konzeptionalisiert werden, bleibt zu konstatieren, dass Globalisierung zu einem oft thematisierten Begriff geworden ist, der auch innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaft zunehmend appliziert wird. In Einzelbeiträgen (u.a. Hornstein 2001 und Lenhart

⁵ Beck (1997, 42) betont, dass neben den aufgezählten Handlungsbereichen noch andere nicht angeführte Bereiche globalisiert werden. Ferner können die einzelnen Handlungsbereiche oft nicht trennscharf voneinander unterscheiden werden.

⁶ Die der allgemeinen Systemtheorie Luhmann'scher Schule zu Grunde liegende Terminologie wird unter Kap. 2.2 näher ausgeführt.

⁷ Siehe hierzu Lenhart (2000, 48). Dieser merkt jedoch an, dass in Bezug auf die Makrosysteme Politik, gesellschaftliche (Solidar-)Gemeinschaft und Kultur eine vollständige weltgesellschaftliche Etablierung noch ausstünde.

2007) und Themenheften (u.a. Anweiler/Mitter 2002 und Stromquist 2002) in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften wird der Zusammenhang Bildung/Erziehung und Globalisierung ebenso intensiv thematisiert, wie in unterschiedlichsten Sammelbänden (u.a. Wölfling/Lenhart 2003; Scheunpflug/Hirsch 2000 und Stromquist/Monkman 2000) und Monographien (u.a. Seitz 2002).

Folgt man Lenhart (2007, 811ff.), lassen sich innerhalb der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung unterschiedliche thematische Analyseeinheiten der Globalisierung voneinander abgrenzen. Zentral sind hierbei (1) Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, ob und – wenn ja – in welcher Weise sich Bildung und Erziehung globalisieren. Als Analyseeinheiten werden diesbezüglich die „Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene“ und die Frage nach einer „globalen Wissens- und Lerngesellschaft“ angeführt. Arbeiten, die (2) die Bildungspolitik thematisieren oder sich mit einzelnen von der Globalisierung beeinflussten Bildungsbereichen befassen, können den Analyseeinheiten „Globalisierung und internationale Bildungspolitik“, „Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme“ und „Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ zugeordnet werden.⁸ Ferner beschäftigen sich vergleichend erziehungswissenschaftliche Arbeiten (3) mit den gesellschaftlichen Folgen der Globalisierung. Hierbei sind die Analyseeinheiten „Globalisierung von Kinderleben“, „Globales Lernen“, „Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur“ und „Globalisierungskritik“ zu nennen. In den unter (2) und (3) aufgeführten Arbeiten wird demnach von einem Zusammenhang von Bildung/Erziehung und Globalisierung ausgegangen. Es wird der Versuch unternommen, diesen Zusammenhang differenziert zu beschreiben und – beispielsweise in Bezug auf die Analyseeinheit „Globales Lernen“ (hierzu insbesondere Seitz (2002)) – Konzeptionen zu entwickeln, die umfassende Lösungsansätze für die im Rahmen der Globalisierung aufgeworfenen Fragen formulieren (vgl. Lenhart 2007, 817). Für die gesamte vorliegende Arbeit sind insbesondere die Analyseeinheiten „Globalisierung und internationale Bildungspolitik“ und „Globalisierung und die Bereiche der Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ von Bedeutung. Darüber hinaus bezieht sich die Arbeit innerhalb von Teil I auch auf die Analyseeinheit „Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene“.

Ziel der Arbeit ist es, den eingangs skizzierten Konsolidierungsprozess des europäischen Berufsbildungsraumes darzustellen und zu analysieren. Um die Hintergründe für die Be-

⁸ Hier bleibt anzumerken, dass Veränderungen, die in den formalen Bereichen der Bildungssysteme im Zusammenhang mit der Globalisierung vollzogen werden, politische Entscheidungen zu Grunde liegen. Daher ist es m.E. sinnvoll, die unter (2) zusammengefassten Analyseeinheiten in einen Bezug zu setzen.

rufsbildungspolitik der Europäischen Union und die Konsolidierung eines europäischen Berufsbildungsraumes zu erläutern, soll versucht werden zu zeigen, dass die Berufsbildungspolitik der EU in einem engen Zusammenhang mit der Globalisierung und der daraus resultierenden Notwendigkeit der Internationalisierung der Berufsbildung steht. Ferner trägt die EU mit ihrer Bildungs- und Berufsbildungspolitik wiederum zu einem Globalisierungsprozess im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung⁹ bei.

Daher wird dieser Arbeit folgende These zu Grunde gelegt:

Die Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes und die diesem Prozess zu Grunde liegende Berufsbildungspolitik der Europäischen Union sind unter anderem in einer immer weiter voranschreitenden Globalisierung und in der daraus resultierenden Notwendigkeit der Internationalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung begründet. Durch die Internationalisierung ihrer Bildungs- und Berufsbildungspolitik reagiert die EU auf die Herausforderungen einer globalen Wissensökonomie und eines globalen Arbeitsmarktes.

Darüber hinaus führt die Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes wiederum zu einer Angleichung der Berufsbildung innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten und trägt somit zu einer Intensivierung des Globalisierungsprozesses im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung bei.

Der in der These angeführte Zusammenhang zwischen der Berufsbildungspolitik der EU einerseits und der Globalisierung und der in dieser begründeten Internationalisierung der Berufsbildung andererseits ist dabei ein doppelter. Zum einen, so die These, vollzieht sich die Berufsbildungspolitik der EU vor dem Hintergrund der Globalisierung und einer Internationalisierung der Berufsbildung. Zum anderen führt die Konsolidierung des europäischen Berufsbildungsraumes und die damit verbundene Angleichung der Berufsbildung wiederum zu einer verstärkten Globalisierung von Bildung.

Die aufgestellte These ist den oben angeführten Analyseeinheiten „Globalisierung und internationale Bildungspolitik“ und „Globalisierung und die Bereiche der Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ zuzuordnen, wobei hier insbesondere der Bereich der Berufsbildung fokussiert wird. Die These mag zunächst schlüssig

⁹ Auch wenn Luhmann in seiner Systemtheorie lediglich Erziehung als gesellschaftliches Funktionssystem bezeichnet und Bildung innerhalb der Unterscheidung der gesellschaftlichen Funktionssysteme keine Erwähnung findet, möchte ich für die vorliegende Arbeit auch Bildung mit in die Bezeichnung des Funktionssystems aufnehmen. Diese Entscheidung ist darin begründet, dass mit Bildung „sowohl [der] Verlauf organisierter Erziehungsmaßnahmen als auch das (erwünschte) Produkt dieses Prozesses“ (Seitz 2002, 268) bezeichnet wird. Vor dem Hintergrund der Bedeutungszunahme selbstgesteuerten Lernens und informell erworbener Kompetenzen soll der Begriff „Bildung“ als Zielvorstellung von Erziehung jedoch nicht nur wie von Seitz auf institutionalisierte Erziehung bezogen werden, sondern auch informelle Bildung mit einschließen.

und nachvollziehbar klingen, bedarf jedoch einer eingehenden Untersuchung. Es ist nicht ausreichend, die Begriffe „Globalisierung“ und „Internationalisierung“ wie so häufig als eine „Zauberformel“ (Seitz 2002, 7) zu gebrauchen, die jedwede ökonomischen, gesellschaftlichen oder ökologischen Veränderungen erklären und begründen kann. Daher soll die aufgestellte These in der vorliegenden Arbeit in zwei eng aufeinander bezogenen Teilabschnitten diskutiert werden:

Teil I der Arbeit bezieht sich dabei auf den Prozess der Globalisierung und dessen Implikationen für die Berufsbildung. Will man die Auswirkungen der Globalisierung auf die Berufsbildung untersuchen, muss zunächst erläutert werden, was allgemein unter Globalisierung und Weltgesellschaft zu verstehen ist. In Kapitel 2 soll daher thematisiert werden, welche unterschiedlichen Konzeptionalisierungen von Globalisierung und Weltgesellschaft vorzufinden sind, um anschließend den Begriff der Globalisierung für den vorliegenden Kontext nutzbar zu machen.¹⁰ Nach der einführenden Thematisierung von Globalisierungs- und Weltgesellschaftskonzeptionen soll in Kapitel 3 gezeigt werden, dass sich auch innerhalb des weltgesellschaftlichen Funktionssystems Bildung/Erziehung ein Globalisierungsprozess vollzieht und dass dieser durch die Bildungspolitik supranationaler regionaler Zusammenschlüsse wie beispielsweise der EU beeinflusst wird. Kapitel 4 fokussiert abschließend den Zusammenhang zwischen Globalisierung und einer notwendigen Internationalisierung der Berufsbildung. Dabei werden zunächst die Begriffe der Globalisierung und der Internationalisierung unterschieden, bevor anschließend die Aspekte der Globalisierung benannt werden, die eine internationale Ausrichtung der Berufsbildung unabdingbar erscheinen lassen.

Teil II der Arbeit stützt sich auf die Erkenntnisse des ersten Teils und soll die europäische Berufsbildungspolitik im Kontext der Globalisierung sowie einer notwendigen Internationalisierung der Berufsbildung thematisieren. Zunächst soll in Kapitel 6 die Legitimationserweiterung der EU im Bildungsbereich im Anschluss an die Verträge von Maastricht 1993 und Amsterdam 1997 dargestellt werden. Kapitel 7 thematisiert die Intensivierung der EU-Bildungspolitik und geht dabei insbesondere auf den für die Berufsbildung relevanten Kopenhagen-Prozess ein. Aus der chronologischen Darstellung der Bildungs- und Berufsbildungspolitik seit Maastricht 1993 sollen anschließend in Kapitel 8 die inhaltlichen Schwerpunkte einer europäischen Berufsbildungspolitik deduziert werden, bevor in Kapi-

¹⁰ Eine eingehende und abschließende Betrachtung der Weltgesellschafts- und Globalisierungstheorien kann in dieser Arbeit freilich nicht geleistet werden. Für eine differenzierte Betrachtung der Thematik sei auf Ulrich Becks Buch „Was ist Globalisierung?“ (1997) und auf die Monographie „Bildung in der Weltgesellschaft“ von Klaus Seitz (2002), die insbesondere den Bereich der Bildung sehr fundiert und detailliert unter Rückgriff auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns bearbeitet, verwiesen.

tel 9 detailliert auf die Konzepte und Instrumente einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik eingegangen wird.

Um die Konsequenzen der Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes für die EU-Mitgliedsstaaten aufzuzeigen, sollen im Rahmen eines Exkurses in Kapitel 10 exemplarisch die Implikationen der europäischen Berufsbildungspolitik für die Berufsbildung in Deutschland behandelt werden, bevor in Kapitel 11 die Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert werden.

TEIL I:

BERUFSBILDUNG UND GLOBALISIERUNG

2. GLOBALISIERUNG UND WELTGESELLSCHAFT – KONZEPTIONEN, DIMENSIONEN, DEFINITIONEN

Der Begriff der Globalisierung ist an sich zu einem global gebrauchten Schlagwort geworden, mit dem vielfältige Prozesse und Entwicklungen beschrieben werden. Ulrich Beck verweist darauf, dass „Globalisierung“ einer der am meisten gebrauchten, aber auch am schlechtesten und seltensten definierten Begriffe ist (Beck 1997, 42). Dem folgend bezeichnen Stromquist und Monkman (2000, 3) Globalisierung auch als einen „*inexact term for the strong, and perhaps irreversible, changes in the economic, labor force, technologies, communication, cultural patterns, and political alliances that is imposing on every nation*“. Jedoch verbindet nahezu jede Person mit dem Begriff der Globalisierung ein eigenes, meist alltägliches Verständnis. Siebke (2003, 15) hat auf diesen häufig unreflektierten Gebrauch des Begriffes hingewiesen und angemerkt, dass das Wort Globalisierung eine leichte Verständlichkeit einer komplexen Realität suggeriere.

Auch wenn unter Globalisierung zunächst primär die Zunahme ökonomischer Verflechtungen und die Internationalisierung von Märkten und Waren verstanden wird, findet der Begriff auch außerhalb einer wirtschaftlichen Betrachtung vielfältig Gebrauch (vgl. ebd.). Dies wird deutlich, betrachtet man das oben angeführte Zitat von Stromquist/Monkman (2000, 3). Ulrich Beck merkt an, dass es notwendig sei, unterschiedliche Dimensionen von Globalisierung zu differenzieren und nennt neben der ökonomischen die kommunikationstechnische, die ökologische, die arbeitsorganisatorische, die kulturelle und die zivilgesellschaftliche Dimension der Globalisierung als mögliche Aspekte (Beck 1997, 42). Adick (2000, 156f.) greift den Gedanken der Mehrdimensionalität von Globalisierung – wenn gleich auch anders konzeptionalisiert – auf und nennt Beispiele für die unterschiedlichen

Globalisierungsdimensionen: In ökonomischer Hinsicht wird auf die weltweite Kapitalzirkulation und den etablierten Weltmarkt verwiesen, auf dem sowohl die Produktion als auch die Vermarktung und die Konsumierung der Produkte zu verorten ist. Auch wenn national oder regional operierende Unternehmen weiterhin existieren, sind diese vermehrt in den Weltmarkt eingebunden. In Bezug auf die politische Dimension der Globalisierung kann festgehalten werden, dass sich weltpolitische Institutionen wie die UNO fest etabliert haben, aber dennoch die staatliche Souveränität und deren Gewaltmonopol nicht substituieren. Die Handlungsbefugnis und Handlungsfähigkeit internationaler Organisationen ist demnach eingeschränkt und steht wiederholt zur Diskussion.¹¹ In kultureller Hinsicht bleibt zu hinterfragen, inwieweit bereits von einer globalen Dimension die Rede sein kann. Die Herausbildung einer globalen Identität als Weltbürger kann zwar nicht beobachtet werden, allerdings gleicht sich das Freizeit- und Konsumverhalten der Bevölkerung weltweit an, zweifelsohne begünstigt durch die Verbreitung modernster Kommunikationstechnologien (vgl. ebd.).

Auch wenn in unterschiedlichen Arbeiten nicht von einem kohärenten Verständnis von Globalisierung ausgegangen wird (vgl. Hornstein 2000, 520), wird in der aktuellen Globalisierungsforschung sowohl in der angelsächsischen (u.a. Stromquist/Monkman 2000) als auch in der deutschsprachigen Debatte (u.a. Beck 1997; Lenhart 2007 und Seitz 2002) die einleitend beschriebene Mehrdimensionalität von Globalisierung betont. Die Globalisierung ist demnach durch eine Zunahme ökonomischer sowie nicht-ökonomischer weltweiter Verflechtungen gekennzeichnet. Auch wenn in den unterschiedlichen Konzeptionalisierungen fast ausschließlich eine Mehrdimensionalität von Globalisierungsprozessen zu Grunde gelegt wird, werden die einzelnen Dimensionen von Globalisierung unterschiedlich ausdifferenziert. Neben der Dimension der Wirtschaft wird vielerorts auf die Dimensionen Politik und Kultur verwiesen (vgl. u.a. Waters 1996, 65ff.; Adick 2000). Insbesondere in Bezug auf die nicht-ökonomischen Dimensionen von Globalisierung differieren die Konzeptionen jedoch stark.¹² Daher bietet es sich an, der vorliegenden Arbeit einen Globalisierungsbegriff zu Grunde zu legen, der von einer Benennung unterschiedlicher Dimensionen der Globalisierung absieht und eine für alle Dimensionen gültige allgemeine Erklärung liefert.

¹¹ Ein erschreckendes Beispiel für eine Handlungsbeschränkung und Handlungsunfähigkeit ist das zögerliche Intervenieren der Vereinten Nationen beim Genozid in Ruanda 1994.

¹² Unter Kapitel 2.3 soll daher eine detaillierte Betrachtung der Mehrdimensionalität von Globalisierung vorgenommen werden, indem auf die unterschiedlichen Konzeptionalisierungen eingegangen wird.

Eine Definition im Anschluss an Fäßler (2007) eignet sich m.E. insbesondere, will man Globalisierung unabhängig von ihren möglichen Dimensionen beschreiben. Fäßler folgend, muss Globalisierung „*als ein Prozess aufgefasst [werden], in dessen Verlauf*

- a. *soziale Interaktionen immer weitere Räume erschließen (Expansion),*
- b. *zunehmend dichtere Interaktionsnetzwerke diese Räume durchziehen (Netzwerkverdichtung), aus denen*
- c. *globale Wechselwirkungen (Reziprozität) erwachsen, welche*
- d. *den strukturellen Umbau (Transformation) einbezogener Gesellschaften befördern“ (Fäßler 2007, 30).¹³*

Globalisierung stellt im Verständnis von Fäßler einen gesamtgesellschaftlichen Querschnittsprozess dar, der sich in allen gesellschaftlichen Teilsystemen vollzieht.¹⁴ Mit der Bezeichnung „soziale Interaktionen“ sind dabei nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen gemeint, sondern auch Beziehungen zwischen kollektiven Akteuren, wie beispielsweise Handelsmessen, Weltausstellungen oder Regierungsabkommen (vgl. ebd.). Die Impulse, die für die gesamte Gesellschaft von der Globalisierung in den unterschiedlichen Dimensionen ausgehen, werden als spill-over-effects („Überschwappeneffekte“) bezeichnet. Die Globalisierung erfasst z.B. die gesellschaftlichen Konsumgewohnheiten sowie die Arbeitsmärkte. Darüber hinaus führt sie sowohl zu „*politisch intendierte[n] Anpassungen nationaler Rechts- und Regierungssysteme an die Erfordernisse globaler Interaktionsfelder als auch [zur] Etablierung inter- bzw. supranationaler Ordnungsrahmen*“ (ebd., 31).

Die aufgeführten zentralen Merkmale von Globalisierung lassen sich auf alle in den unterschiedlichen Globalisierungskonzepten genannten Dimensionen anwenden. Anzumerken bleibt, dass Globalisierungsprozesse innerhalb einer Dimension nicht abgeschlossen zu beobachten sind. Globalisierung als einen geschlossenen Prozess zu verstehen, der sich in den unterschiedlichen Dimensionen autonom vollzieht, entspräche nicht der sozialen Realität. Vielmehr ist gerade die Interdependenz der unterschiedlichen Dimensionen ein wesentliches Merkmal der Globalisierung. Diesem Verständnis muss ein mehrdimensionaler, systembildender Globalisierungsbegriff zu Grunde gelegt werden, der von der Etablierung einer singulären Weltgesellschaft ausgeht (vgl. Seitz 2002, 98). Dabei wird im Anschluss an die Systemtheorie Niklas Luhmanns angenommen, dass das Gesamtsystem „Weltgesell-

¹³ Ähnlich wie Fäßler definiert auch Giddens (1996, 85) Globalisierung als eine „*Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt*“.

¹⁴ Wie zu sehen sein wird, schließt dieses Verständnis an die unter Kapitel 2.2 dargestellte Argumentation Luhmanns an.

schaft“ in einzelne miteinander in Beziehung stehende Funktionssysteme untergliedert ist, die in Bezug auf die Globalisierung durchaus als Dimensionen einer solchen verstanden werden können. Auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Dimensionen von Globalisierung konzeptionell zu fassen, wird jedoch genauer in Kapitel 2.3 eingegangen werden. Zuvor soll das für die Arbeit grundlegende Theoriekonzept einer singulären Weltgesellschaft nach Niklas Luhmann aufgegriffen und von anderen Weltgesellschafts- und Globalisierungskonzepten abgegrenzt werden.

2.1 DIE THEORETISCHE KONZEPTIONALISIERUNG VON GLOBALISIERUNG UND WELTGESELLSCHAFT

Innerhalb der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung beziehen sich die unterschiedlichen Wissenschaftler auf differierende Theorien, die den Prozess der Globalisierung und der Entstehung einer Weltgesellschaft jeweils anders erklären und bewerten. So wird beispielsweise mancherorts davon ausgegangen, Globalisierung vollziehe sich lediglich in einer Dimension, anderenorts wird der bereits in Grundzügen dargestellte Ansatz einer mehrdimensionalen Globalisierung vertreten. Ebenso differieren die Ansichten zum Verhältnis von Globalisierung und Weltgesellschaft, zu den Weltgesellschaftsmodellen sowie zum Grad der Realisierung einer Weltgesellschaft. Daher ist es m.E. sinnvoll, in einzelnen Aspekten auf einen von Seitz (2002, 96ff.) vorgenommenen Klassifizierungsvorschlag der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsmodelle zurückzugreifen, um so einen Überblick über die unterschiedlichen Zugänge zur Thematik zu erlangen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Globalisierungsmodellen und Weltgesellschaftsmodellen liegt darin, dass durch Globalisierungsanalysen Prozesse der weltweiten Vernetzung beschrieben und erklärt werden, was jedoch nicht notwendigerweise die Formierung einer Weltgesellschaft impliziert. Dagegen gehen Weltgesellschaftskonzepte entweder von einem umfassenden sozialen System aus, innerhalb dessen sich Globalisierungsprozesse vollziehen, oder deuten *„Weltgesellschaft als Interdependenzzusammenhang [...], der durch Globalisierungsprozesse erst hervorgebracht wird“* (Seitz 2002, 96).

2.1.1 GLOBALISIERUNGSTHEORIEN

Ähnlich den zentralen Merkmalen von Globalisierung im Anschluss an Fäbller und Giddens kommt Seitz zu einem gemeinsamen Kernbegriff aller Globalisierungstheorien.

Demnach ist Globalisierung durch die „*Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen [gekennzeichnet], sofern diese dabei einen tendenziell weltweiten Charakter annehmen*“ (Seitz 2002, 96). Dabei können die Globalisierungstheorien nach eindimensionalen und mehrdimensionalen Theorien unterschieden werden. Eindimensionale Theorien gehen davon aus, dass es nur innerhalb eines gesellschaftlichen Sektors zu einer weltweiten Vernetzung kommt. Hierbei lassen sich Theorien anführen, die lediglich von einer Globalisierung der Ökonomie ausgehen und andere Dimensionen ausblenden. Dem gegenüber stehen Theorien, die die Mehrdimensionalität von Globalisierung betonen. Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskussion wird nahezu ausnahmslos von einer Mehrdimensionalität der Globalisierung ausgegangen, auch wenn aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive heraus dieses empirisch mittlerweile gut belegte Faktum gelegentlich noch angezweifelt wird (vgl. ebd., 69). Eine weitere Unterscheidung wird dahingehend vorgenommen, ob die Globalisierungsprozesse einen konstruktiven, systembildenden Effekt haben, oder ob ihre Wirkung als zusammenhanglos beschrieben werden kann. Für die Annahme einer Weltgesellschaft in einem strengen Sinne muss ein mehrdimensionaler und konstruktiver (systembildender) Globalisierungsbegriff zu Grunde gelegt werden, da – wie noch ausgeführt werden wird – konstruktive Operationen innerhalb weltgesellschaftlicher Funktionssysteme die Weltgesellschaft herausbilden. Globalisierungsprozesse in unterschiedlichen Dimensionen verbinden sich demnach „*zu einem neuen, emergenten¹⁵ systemischen Zusammenhang*“ (ebd., 97).

2.1.2 WELTGESELLSCHAFTSTHEORIEN

In Bezug auf die Konzeptionalisierung von Weltgesellschaft lassen sich zwei unterschiedliche Herangehensweisen unterscheiden. Einerseits können Ansätze identifiziert werden, die weiterhin vom Fortbestand regionaler Gesellschaften ausgehen und die Weltgesellschaft als eine Einheit deuten, die übergeordnet und komplementär zu den regionalen Gesellschaften verstanden werden kann. Dabei kann wiederum zwischen Theorien des internationalen Systems, Theorien der globalen Zivilgesellschaft, Theorie der transnationalen Gesellschaft und der Weltsystemanalyse unterschieden werden.¹⁶ Diesen Ansätzen gege-

¹⁵ Emergenz wird von Seitz im Anschluss an Krohn/Küppers definiert als „*das plötzliche Auftreten einer neuen Qualität, die jeweils nicht erklärt werden kann durch die Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente, sondern durch eine jeweils besondere selbstorganisierende Prozessdynamik*“ (Krohn/Küppers 1992, 7f., zitiert nach Seitz 2002, 116). Dieser Prozess der Selbstorganisation von Systemen wird auch als Autopoiesis bezeichnet (vgl. Kap. 2.2.1).

¹⁶ Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Theorien sei auf Seitz (2002, 97f.) verwiesen. Dort findet sich eine ausdifferenzierte Darstellung der Theorien samt Nennung zentraler Autoren. Da in der vorliegenden Arbeit jedoch Weltgesellschaft als Konstrukt verstanden werden soll, das ein die Mehrheit von regionalen

nüber stehen solche, die „*Weltgesellschaft als jenen umfassendsten Zusammenhang menschlicher Koexistenz entwerfen, der alle sozialen Vorgänge und Figurationen in sich aufnimmt und mit Gesellschaft selber zusammenfällt*“ (Seitz 2002, 92). Hier ist insbesondere die Theorie der singulären Weltgesellschaft zu nennen, die an die Systemtheorie Niklas Luhmanns anschließt und eine Mehrheit von Gesellschaften ausschließt. Theoretiker wie Jürgen Habermas und Richard Münch gehen mit ihrer Gesellschaftstheorie nicht ganz so weit wie Luhmann, sehen Weltgesellschaft jedoch auch als das umfassendste soziale System an. Allerdings sind sie der Auffassung, die regionalen und nationalen Gesellschaften befänden sich erst auf dem Weg zur Weltgesellschaft. Um ihrem Verständnis nach den Begriff der Gesellschaft auf die Weltgesellschaft anwenden zu können, muss für die Weltgesellschaft neben der systemischen Integration der Prozess einer Sozialintegration erst noch abgeschlossen werden (vgl. ebd., 98).

2.2 DIE THEORIE EINER SINGULÄREN WELTGESELLSCHAFT IM ANSCHLUSS AN LUHMANNS SYSTEMTHEORIE

Nach einem Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, Globalisierung und Weltgesellschaft zu konzeptionalisieren, soll aufgezeigt werden, warum insbesondere Luhmanns Theorie einer singulären Weltgesellschaft nutzbar gemacht werden kann, um die einzelnen Dimensionen der Globalisierung zu beschreiben. Dazu ist es zunächst jedoch notwendig, auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns einzugehen, die dem Ansatz einer singulären Weltgesellschaft zu Grunde liegt.

2.2.1 DIE SYSTEMTHEORIE NIKLAS LUHMANNS – GESELLSCHAFT ALS FUNKTIONAL DIFFERENZIIERTES SOZIALES SYSTEM

Die Systemtheorie Niklas Luhmanns in einem Kapitel abbilden zu wollen, wäre aufgrund der Komplexität der Theorie und einer fast dreißigjährigen Forschung vermessen und im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Daher soll an dieser Stelle lediglich der Versuch unternommen werden, die zentralen Aspekte der Systemtheorie darzustellen und dabei auf die funktionale Differenzierung der gesellschaftlichen Teilsysteme einzugehen. Der Aspekt der funktionalen Differenzierung ist dabei entscheidend für die weitere Argumentation in der Arbeit und die Verortung von Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene. Dennoch muss

Gesellschaften ausschließt, verzichte ich an dieser Stelle auf eine ausführliche Schilderung. Die Gründe für die Präferenz eines singulären Weltgesellschaftskonstruktes werden im Folgenden näher erläutert.

zu Beginn die allgemeine Systemtheorie Luhmanns thematisiert werden, da diese zentrale Begriffe definiert, die für alle Systeme – ob nun soziale, biologische oder psychische – Gültigkeit haben. Der Grundgedanke Luhmanns ist hierbei, eine Systemtheorie zu entwickeln, die gleichzeitig Universaltheorie ist. Sie soll nicht nur die Gesellschaft als soziales System behandeln, sondern sich auf unterschiedliche Systemebenen beziehen. Der Anspruch Luhmanns ist es, mit Hilfe der Systemtheorie *„den gesamten Bereich der Wirklichkeit abzudecken“* (Luhmann 1987a, 163). Auch wenn Luhmann davon ausgeht, dass es eine Realität gibt und dass in der Realität Systeme existieren, ist er der Auffassung, dass Aussagen über die Realität lediglich Konstruktionen real operierender Systeme sein können. Erkenntnisse sind nach Luhmann Beobachtungen der Realität und müssen folglich als Konstrukte verstanden werden. Da Beobachtungen von Luhmann als Operationen verstanden werden, spricht er von einem „operativen Konstruktivismus“. Der konstruktivistische Ansatz impliziert, dass Aussagen über die Realität keine Abbildung der Welt, sondern lediglich eine vom Beobachter konstruierte Realität sind. Der Beobachter unterscheidet dabei *„zwischen dem, was er als Information ansieht, und allem anderen“* (Berghaus 2004, 79). Dennoch darf dies keinesfalls dahingehend verstanden werden, Realität sei beliebig konstruierbar. Die Konstruktionen der Realität sind immer einer Überprüfung ihrer Angemessenheit ausgesetzt und müssen folglich konsistent und der Realität angemessen sein (vgl. ebd., 26f.).

Als drei Haupttypen von Systemen unterscheidet Luhmann soziale Systeme, biologische Systeme und psychische Systeme, wobei die sozialen Systeme im Mittelpunkt seiner Arbeit stehen. Luhmann versteht den Menschen nicht als System, was ihn deutlich von Autoren wie Jürgen Habermas, der das kommunikative Handeln von Menschen in der Gesellschaft untersucht, abgrenzt. Luhmann vertritt die Auffassung, dass der Mensch Anteil an verschiedenen Systemtypen hat, aber nicht als eigene Analyseeinheit verstanden werden kann (vgl. Luhmann 1984). Im Anschluss an Luhmann ist der Körper des Menschen *„ein biologisches, sein Bewusstsein ein psychisches System – das Luhmann auch ‚Person‘ nennt –, und soziale Systeme lassen sich in menschliche Handlungen dekomponieren. Aber es gibt keinen konkreten Systemtypus, der das vereint“* (Berghaus 2004, 33). Die Gründe dafür, warum Luhmann sowohl den Menschen als auch sein Handeln aus seiner Definition von sozialen Systemen ausschließt, werden in der folgenden Darstellung der Luhmann'schen Systemtheorie noch deutlicher werden.

Luhmanns Grundannahme von Systemen ist, dass sie nicht aus Dingen bestehen, sondern aus Operationen, wobei jeder Systemtyp seine spezielle Operationsweise hat. „Operation“

bezeichnet dabei die Aktivitätsart, die für die jeweiligen Systeme entscheidend ist, „*mit der das System sich selbst produziert und reproduziert*“ (Luhmann 1995, 26). Biologische Systeme operieren durch Leben, psychische Systeme operieren durch Bewusstseinsprozesse und soziale Systeme operieren durch Kommunikation (vgl. Berghaus 2004, 62). Die Operation in allen Systemen folgt dabei den Leitprinzipien der „System/Umwelt-Differenz“ und der „Autopoiesis“.

Dem Leitprinzip der „System/Umwelt-Differenz“ liegt die Auffassung zu Grunde, dass es eine reale Welt gibt, die jedoch nicht objektiv zugänglich ist: „*Welt' ist immer nur zugänglich als ,Umwelt' aus der Sicht eines Systems*“ (ebd., 40). An diesem Punkt zeigt sich Luhmanns konstruktivistischer Ansatz besonders deutlich. Umwelt existiert allein in Bezug auf ein bestimmtes System und wird durch dieses in einer systemeigenen Operation generiert. Jedes System greift auf die existierende Welt zurück und konstruiert diese als systemrelative Umwelt. System und Umwelt sind somit direkt aufeinander bezogen. Durch das „Operieren“ erzeugen Systeme „*eine Differenz von System und Umwelt. Sie erzeugen eine Form, die zwei Seiten hat, nämlich eine Innenseite – das ist das System – und eine Außenseite, die Umwelt*“ (Luhmann 1995, 27). Dabei ist die Umwelt größer als das System und kann auch andere Systeme beinhalten. Da Systeme im Verständnis des operativen Konstruktivismus lediglich in der Lage sind, einen Teil der Umwelt abzubilden, reduzieren sie Umweltkomplexität durch Herausbildung einer Eigenkomplexität, die weitaus geringer ist als die Komplexität der Umwelt (vgl. Seitz 2002, 119). Neben dem „Operieren“ vollziehen die Systeme noch eine weitere Aktivität, das „Beobachten“. Dabei wird die vom System erzeugte Differenz zwischen System und Umwelt – die eigentliche Grenze zwischen Innenseite und Außenseite – in das System hineinkopiert und dient fortan als Grundlage für sämtliches Beobachten und Unterscheiden. Die Systeme beobachten, indem sie zwischen sich selbst und allem anderen unterscheiden (vgl. Berghaus 2004, 42f.).

Das zweite Leitprinzip der Operationen aller Systeme besagt, dass Systeme in „Autopoiesis“ operieren. Autopoetisch meint dabei nach Luhmann, dass sich die Systeme selbst erzeugen. Was sich nicht selbst generiert hat, ist kein System. Demzufolge definiert Luhmann: „*Als autopoetisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren*“ (Luhmann 1995, 12). Die Systeme können demnach auch als selbstreferentielle Systeme bezeichnet werden, die sich eigenständig erzeugen und in der Folge stetig reproduzieren. Im Leitprinzip der Autopoiesis wird deutlich, dass Systeme dynamisch sind und aus Operationen bestehen. Um zu existieren, müssen die Systeme so operieren, dass sie eine Anschlussfähigkeit für weitere Operationen

bieten. Im Rahmen der Reproduktion der Systeme bietet sich die Möglichkeit, dass sich die Systeme im Laufe der Evolution immer weiter ausdifferenzieren. Diesem Prozess liegt wiederum die System/Umwelt-Differenz zu Grunde. Da sich System und Umwelt in einem unterschiedlichen Tempo entwickeln, wird Spannung und der Anreiz zur Ausdifferenzierung erzeugt (vgl. Berghaus 2004, 51f.; Seitz 2002, 116f.).

Eine wesentliche Weiterentwicklung der Systemtheorie ist der von Luhmann vollzogene Übergang von einer struktur-funktionalistischen Systemtheorie im Anschluss an Parsons hin zu einer funktional-strukturellen Systemtheorie (vgl. Seitz 2002, 118f.). Hierbei wird der Funktionsbegriff in einem besonderen Sinne stark gemacht. Luhmann folgend müssen Systeme auf ihre Funktion hin befragt werden und nicht lediglich – wie von Parsons angenommen – auf ihre Funktionalität bezüglich der Bestandserhaltung des Systems. Die Funktion des Systems, also die Referenz auf ein Bezugsproblem, ist entscheidend für Differenzierung von Funktionssystemen innerhalb eines umfassenden Systems (vgl. ebd.).

Die dargestellten Grundannahmen und Leitprinzipien der allgemeinen Systemtheorie gelten für alle Systeme. Im Zentrum von Luhmanns Betrachtung stehen jedoch die sozialen Systeme und deren Operationsweise „Kommunikation“. Soziale Systeme kommen in verschiedenen Formen vor, wobei Luhmann drei Typen differenziert: „Interaktionssysteme“, „Organisationssysteme“ und „Gesellschaftssysteme“. Für den Kontext dieser Arbeit soll insbesondere die Gesellschaft als soziales System betrachtet werden, wobei sich alle sozialen Systeme aus sozialen Interaktionen der Instanzen aufbauen (vgl. Berghaus 2004, 62). Gesellschaft als soziales System kann dem funktional-strukturellen Ansatz Luhmanns folgend weiter in eigenständige gesellschaftliche Funktionssysteme unterteilt werden. Diese Funktionssysteme werden auch als Teilsysteme bezeichnet. Dennoch erscheint es m.E. sinnvoller, von Funktionssystemen der Gesellschaft zu sprechen, da die Funktion des Subsystems, also dessen Bezugsproblem, für die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme entscheidend ist. Beispiele für Funktionssysteme der Gesellschaft können dabei Wirtschaft, Politik, Kunst und Wissenschaft sein, wobei dies keine abgeschlossene Aufzählung der Funktionssysteme darstellt. Jedes **empirisch vorzufindende** Funktionssystem kann als Ausdifferenzierung des Systems Gesellschaft verstanden werden.

Durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft wird es möglich, deren Komplexität zu reduzieren und in einer überschaubaren Komplexität innerhalb der Teilsysteme soziales Handeln zu ermöglichen (vgl. Berghaus 2004, 62f. und Seitz 2002, 119).¹⁷ Gesellschaft ist in der Theorie Luhmanns ein System höherer Ordnung, da es alle anderen sozialen Systeme

¹⁷ Zur Ausdifferenzierung von Gesellschaft, resp. Weltgesellschaft siehe auch Kap. 2.2.2.

me umfasst, ohne dass diese in dem System der Gesellschaft aufgehen. Daher kann Gesellschaft als das komplexeste, dauerhafteste und umfassendste soziale System, das alle Kommunikationen einschließt, angesehen werden (vgl. Berghaus 2004, 61f.).

Kommunikation ist nur innerhalb eines sozialen Systems möglich und innerhalb eines sozialen Systems gibt es nur die Kommunikation als einzig mögliche Operation. Sie ist in Bezug auf das soziale System diejenige „*Operation, die die Autopoiesis des Systems durchführt und damit ein System gegen seine Umwelt abgrenzt*“ (Luhmann 1997, 81). Dem zu Folge besteht die Gesellschaft nicht aus Menschen, sondern einzig und alleine aus Kommunikationen. Kommunikation findet in den sozialen Systemen „Interaktionen“, „Organisationen“ und „Gesellschaft“ statt und darf im Verständnis Luhmanns nicht als Mitteilungshandeln von menschlichen Subjekten im handlungstheoretischen Sinne verstanden werden. Wie bereits erwähnt, bestehen soziale Systeme nicht durch das Handeln der Menschen oder deren Bewusstseinsprozesse, sondern alleine durch Kommunikation als das „Letztelement“ und die elementare und einzige Operation des sozialen Systems (vgl. Berghaus 2004, 77). Dies macht es jedoch nahezu unmöglich, die kleinstmögliche Einheit „Kommunikation“ in einzelne Bausteine zu unterteilen. Um Kommunikation dennoch beobachten und beschreiben zu können, rechnet Luhmann die Aktionen der Kommunikation einzelnen Handelnden zu. Luhmann definiert die einzelnen Handelnden als „*Komponenten der Kommunikation*“, in die eine Kommunikation nachträglich *dekomponiert*“ (Berghaus 2004, 78 im Anschluss an Luhmann 1984, 192f.) werden kann. Handelnde müssen dabei jedoch nicht zwangsläufig Personen, also psychische Systeme, sein. Auch Instanzen wie eine Universität oder ein mittelständisches Unternehmen, also jeweils Organisationen als eigenständige soziale Systeme, können als Handelnde bezeichnet werden (vgl. ebd., 77f.).

Luhmann unterscheidet bei der Kommunikation zwei Handlungsrollen, die er auch synonym als Akteure bzw. Instanzen oder informationsverarbeitende Prozessoren bezeichnet. Die eine Instanz ist dabei „Alter“, nach Luhmann der Mitteilende bzw. der Sender. Die zweite Instanz wird als „Ego“ bezeichnet und kann auch Empfänger bzw. Adressat heißen. Den beiden Instanzen der Kommunikation werden jedoch nicht die üblichen zwei Aktionen „Senden“ und „Empfangen“ zugeordnet, sondern drei Aktionen, die jeweils aus Selektionen bestehen. Kommunikation ist nach Luhmann (1995, 115) somit „*die Synthese von drei verschiedenen Selektionen – nämlich Selektion einer Information, Selektion der Mitteilung dieser Information und selektives Verstehen oder Mißverstehen dieser Mitteilung und ihrer Information*“. Dabei werden (1) die Selektion der Information und (2) die Selektion

tion der Mitteilung „Alter“ bzw. dem Sender zugerechnet, (3) das selektive Verstehen oder Missverstehen der Mitteilung und ihrer Information hingegen „Ego“, dem Empfänger.

Die „Selektion von Information“ ist dahingehend zu verstehen, dass im Verständnis des operativen Konstruktivismus Information erst durch eine selektive Wahrnehmung der Welt entsteht. „Alter“ vollzieht eine Selektion zwischen der von ihm wahrgenommenen Information und allem anderen (vgl. Berghaus 2004, 78f.). Diese Information kann anschließend in einer zweiten Aktion „Ego“ mitgeteilt werden. Der „Selektion der Information“ folgt die „Selektion der Mitteilung“, da „Alter“ nicht alle verfügbaren Informationen weitergeben kann. Daher trifft „Alter“ eine Entscheidung, welche Information mitgeteilt wird. Diese Entscheidung für eine Information ist dabei gleichzeitig die Entscheidung gegen eine Vielzahl anderer Informationen, die nicht mitgeteilt werden. Dadurch, dass nur eine bestimmte Anzahl der zur Verfügung stehenden Informationen übermittelt wird, entsteht eine Differenz zwischen Information und Mitteilung (vgl. ebd., 80ff.).

Die dritte Aktion, das „selektive Verstehen oder Missverstehen der Mitteilung und ihrer Information“, vollzieht „Ego“ (der Empfänger) innerhalb der Kommunikation. „Ego“ kann die Mitteilung samt Information verstehen oder eben auch nicht. Kommunikation kommt folglich erst durch das Verstehen von „Ego“ zustande und nicht bereits bei der Mitteilung von „Alter“.¹⁸ Mit Verstehen ist bei Luhmann jedoch kein inhaltliches Verstehen gemeint, sondern, dass „Ego“ das, was er von „Alter“ mitgeteilt bekommt, als Mitteilung versteht. Die Selektion 3, die beim Empfänger liegt, enthält somit die Selektionen 1 und 2, die zuvor von „Alter“ getätigt wurden. Das Verstehen der mitgeteilten Information ist demnach das Verstehen von Differenz, die in der Mitteilung von „Alter“ liegt (vgl. ebd., 82ff.).

Durch die dargestellte Kommunikation entsteht in einem selbstreferentiellen Prozess des sozialen Systems – der Autopoiesis – eine emergente Einheit, an die weitere Kommunikationen anschließen können. Kommunikation ist demnach notwendig, damit soziale Systeme entstehen und weiter bestehen können.

Personen können als informationsverarbeitende Prozessoren an der Kommunikation teilnehmen, sind jedoch nur eine Instanz, die an der Kommunikation beteiligt ist. Daher muss der Kommunikationsbegriff von den an der Kommunikation beteiligten Instanzen getrennt werden. Diese an der Kommunikation beteiligten Instanzen, u.a. also auch Personen, werden als Umwelt bezeichnet. Somit sind Personen nach Luhmann, jedoch im Unterschied zu z.B. Habermas, zwar an der Kommunikation beteiligt, aber nicht die Subjekte einer sol-

¹⁸ Dadurch, dass der Empfänger für die Kommunikation die entscheidende Bedeutung hat, wird er von Luhmann entgegen der gewohnten Bezeichnung auch als „Ego“ bezeichnet.

chen. Personen sind nicht maßgeblich für die Herausbildung der Gesellschaft, da diese einzig von der Kommunikation als Operation des sozialen Systems abhängig ist. Personen und individuelle Handlungen finden in der Gesellschaftstheorie Luhmanns dennoch insofern ihren Platz, als dass sich, wie zuvor bereits dargestellt, durch Beobachtung nachträglich Kommunikation in die Handlung der beteiligten Personen „dekomponieren“ lässt (vgl. ebd., 65).

Darüber hinaus geht Luhmann auch davon aus, dass es kein soziales System ohne die Teilhabe von Bewusstseinsystemen (Personen) geben kann, da das psychische und das soziale System strukturell miteinander verbunden sind.¹⁹ Wie anfangs angeführt, sind Bewusstseinsysteme jedoch nicht mit dem Menschen gleichzusetzen, sondern nur ein Systemtyp, an dem der Mensch einen Anteil hat. Der Mensch kann nicht als eigene Analyseeinheit verstanden werden, da gesellschaftliche Prozesse nicht aus dem Handeln der Gesellschaftsmitglieder heraus zu begreifen sind. Dies hat zur Folge, dass *„Soziales [...] nicht auf psychische oder gar körperliche Begleitoperationen zurückzuführen [ist], sondern alleine auf die Anschlusszusammenhänge von Kommunikation. Gesellschaft besteht in der Ausdifferenzierung von Kommunikationszusammenhängen und ihrer Abgrenzung gegenüber einer Umwelt [...]“* (Seitz 2002, 124). Der Mensch wird hierbei in der Umwelt von Gesellschaft verortet (vgl. Luhmann 1984, 288).

Die Systemtheorie Luhmanns wird oft als antihumanistisch ausgelegt, da sie das menschliche Handeln nicht als Ausgangspunkt der Herausbildung von Gesellschaft versteht. Jedoch wird der Mensch von Luhmann in seiner Theorie berücksichtigt. Innerhalb des gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhangs wird der Mensch thematisiert und bezeichnet. Darüber hinaus werden Menschen als Personen angesprochen und bringen sich partiell in die gesellschaftlichen Teilsysteme ein. Systemtheorie und lebensweltliche Handlungstheorie müssen folglich nicht als ein bipolarer Gegensatz verstanden werden. Es ist lediglich zu klären, in welchem Verhältnis Handlung und System innerhalb einer soziologischen Theorie der Gesellschaft aufgefasst werden (vgl. Luhmann 1978, 212). Luhmann definiert die Kommunikation als einzige Operationsart des sozialen Systems, betont aber auch, dass soziale Ordnung nicht handlungsfrei ist (vgl. Seitz 2002, 125). Dennoch bleibt in der Systemtheorie Luhmanns die Kommunikation zentral als Operation innerhalb des sozialen Systems. Der Ansatz, Gesellschaft als einen selbstreferentielles System zu beschreiben, das

¹⁹ Luhmann nutzt für die strukturelle Koppelung des psychischen und sozialen Systems im Anschluss an Parsons den Begriff der „Interpenetration“. Dabei versteht er zunächst unter Penetration den Prozess, in dem *„ein System die eigene Komplexität [...] zum Aufbau eines anderen Systems zur Verfügung stellt“* (Luhmann 1984, 290). Interpenetration verweist darauf, dass dieser Prozess wechselseitig zu beobachten ist. Beide Systeme bringen ihre Eigenkomplexität in das jeweils andere System ein (vgl. ebd.).

sich selbst durch die Operation „Kommunikation“ eigenständig erzeugt und reproduziert, ist nach Luhmann eine entscheidende Voraussetzung, will man mit Hilfe der Systemtheorie die Komplexität der Weltgesellschaft adäquat analysieren. Luhmanns Begründung, warum die moderne Gesellschaft nur als singuläre Weltgesellschaft beschrieben werden kann, soll im Folgenden thematisiert werden.

2.2.2 DIE WELTGESELLSCHAFTSTHEORIE NIKLAS LUHMANNS – GESELLSCHAFT ALS WELTGESELLSCHAFT

Im Spannungsfeld der Theorien, die sich der Konzeptionalisierung von Weltgesellschaft annehmen, vertritt Niklas Luhmann am vehementesten die Auffassung, dass moderne Gesellschaft per se Weltgesellschaft ist und den umfassendsten Zusammenhang der menschlichen Koexistenz beschreibt. Diese Auffassung begründet Luhmann im Anschluss an seine zuvor dargestellte Systemtheorie. Hier soll jedoch nicht der Versuch unternommen werden, die Weltgesellschaftstheorie Luhmanns in all ihren Facetten darzustellen. Vielmehr steht der Nutzwert des hier nur grundlegend skizzierten Verständnisses von Gesellschaft als Weltgesellschaft für die vorliegende Arbeit im Vordergrund. So bietet die Weltgesellschaftstheorie Luhmanns zum einen die Möglichkeit, unter Rückgriff auf den systemtheoretischen Gesellschaftsbegriff herzuleiten, dass Gesellschaft als singuläre Weltgesellschaft verstanden werden muss, innerhalb der sich ein Globalisierungsprozess vollzieht. Zum anderen kann gezeigt werden, dass Bildung/Erziehung als ein Funktionssystem der Weltgesellschaft verstanden werden kann, innerhalb dessen sich ebenfalls ein Globalisierungsprozess vollzieht. Inwieweit der Globalisierungsprozess im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung auch durch die Bildungs- und Berufsbildungspolitik supranationale regionale Zusammenschlüsse wie die EU gestaltet wird, soll in Kapitel 3.2 thematisiert werden.

Luhmann begründet seine Weltgesellschaftstheorie auf Grundlage des von ihm entwickelten systemtheoretischen Kommunikationsbegriffes. Da Gesellschaft in der Theorie Luhmanns als System höherer Ordnung verstanden wird, das alle anderen sozialen Systeme umfasst, schließt Gesellschaft alle möglichen Kommunikationen ein. Außerhalb der Gesellschaft gibt es folglich keine Kommunikation und Kommunikation ist die einzige Operation, die in der Gesellschaft realisiert wird (vgl. Luhmann 1997, 81 und Berghaus 2004, 62). Auf Grundlage dieser kommunikationstheoretischen Erklärung von Gesellschaft folgt Luhmann, dass Gesellschaft aus sich selbst heraus Weltgesellschaft ist.

„Die Bestimmung der Gesellschaft als das umfassende Sozialsystem hat zur Konsequenz, dass es für alle anschlussfähige Kommunikation nur ein einziges Gesellschaftssystem geben kann[, die Weltgesellschaft]“ (Luhmann 1997, 145; Ergänzung durch T.S.).

Die singuläre Weltgesellschaft als das einzig mögliche Gesellschaftssystem wird demnach auch nicht erst durch eine Globalisierung in unterschiedlichen Dimensionen herausgebildet, sondern existiert bereits seit Anbeginn der modernen Gesellschaft und bietet somit als das umfassende soziale System einen Rahmen, in dem sich die Globalisierung in unterschiedlichen Funktionssystemen vollziehen kann (vgl. Seitz 2002, 101 u. 133). Die systemtheoretische Differenzierung der Gesellschaft in einzelne Funktionssysteme ist folglich ebenso auf die Beschreibung der singulären Weltgesellschaft übertragbar. Die Funktionssysteme der Gesellschaft entsprechen aufgrund der Gleichsetzung moderner Gesellschaft mit Weltgesellschaft den Funktionssystemen der singulären Weltgesellschaft (vgl. ebd., 127). Bei der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme greift Luhmann jedoch nicht wie Parsons auf eine apriorisch festgelegte Auswahl an Teilsystemen zurück, sondern differenziert die Funktionssysteme auf Grundlage von Bezugsproblemen aus, *„die auf die eine oder andere Weise behandelt werden müssen, soll Gesellschaft ein bestimmtes Evolutionsniveau halten und auch andere Funktionen erfüllen können“* (Luhmann 1997, 747). Die Ausdifferenzierung der weltgesellschaftlichen Teilsysteme bezieht sich somit auf empirisch zu identifizierende Bezugsprobleme in der Weltgesellschaft und ist nicht bereits theoretisch bestimmbar. Nach Luhmann lassen sich das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem, das politische System, das Rechtssystem, das Bildungs- und Erziehungssystem, das Medizinsystem, das Kunstsystem und die Familie als die derzeit wichtigsten empirisch vorzufindenden Funktionssysteme der Weltgesellschaft identifizieren. Die Teilsysteme operieren dabei aus ihrer funktionsspezifischen Perspektive heraus und erzeugen dadurch ihre jeweils eigene Beobachtung der Welt (vgl. Seitz 2002, 129f.). Dass zwischen den einzelnen aufgeführten Funktionssystemen der Weltgesellschaft freilich eine Interdependenz festzustellen ist, lässt sich im Kontext des systemtheoretischen Leitprinzips der „System/Umwelt-Differenz“ erklären, da demzufolge die Umwelt eines Systems andere Systeme beinhalten kann.

Luhmanns Bestimmung von Bildung/Erziehung als ein Funktionssystem der Weltgesellschaft²⁰ ist eine wichtige Grundlage für die weitere Arbeit. Wenn in der einleitend formu-

²⁰ Zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems als gesellschaftliches Funktionssystem vgl. auch Luhmann (2002, 111ff.).

lierten These angeführt wird, dass die Europäische Union durch ihre Berufsbildungspolitik zu einer Angleichung der Berufsbildung beiträgt und damit die Globalisierung der Bildung und Erziehung fördert, muss zunächst belegt werden, dass Bildung/Erziehung als eine Dimension der Globalisierung verstanden werden kann. Geht man, wie im folgenden Kapitel thematisiert werden wird, davon aus, dass die empirisch nachzuweisenden weltgesellschaftlichen Funktionssysteme die einzelnen Dimensionen der Globalisierung abbilden, vermag die Identifikation von Bildung/Erziehung als weltgesellschaftliches Teilsystem zu belegen, dass Bildung/Erziehung als eine Dimension verstanden werden muss, innerhalb derer sich ein Globalisierungsprozess vollzieht.

2.3 DIE MEHRDIMENSIONALITÄT DER GLOBALISIERUNG

Einleitend zu Kapitel 2 wurde bereits dargestellt, dass weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass Globalisierung in unterschiedlichen Dimensionen vollzogen wird. Dennoch ist die Debatte über die Ausdifferenzierung der Globalisierungsdimensionen kontrovers. Neben einer systemtheoretisch hergeleiteten Ausdifferenzierung unterschiedlicher Dimensionen der Globalisierung im Anschluss an die weltgesellschaftlichen Funktionssysteme gibt es weitere Möglichkeiten, die Mehrdimensionalität der Globalisierung zu konzeptionalisieren. Dabei variieren die Auffassungen über die Dimensionen, in denen sich Globalisierung vollzieht, je nach Autor und wissenschaftlicher Disziplin stark. Betrachtet man die einzelnen Ordnungsvorschläge, ist lediglich die Dimension der Ökonomie in allen Ordnungsvorschlägen wieder zu finden.

Wurde in der Globalisierungsforschung zunächst nur von einem ökonomischen Globalisierungsbegriff ausgegangen, muss diese Position mittlerweile als antiquiert betrachtet werden. Globalisierung ist vielmehr als ein Prozess zu verstehen, der sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen vollzieht. Die in der zuvor bereits angeführten Definitionen von Fäßler (2007, 30) enthaltenen zentralen Merkmale der Globalisierung sind für jede mögliche Globalisierungsdimension gültig.

Im Verständnis eines Konzeptionalisierungsversuchs im Anschluss an Parsons (1972, 20) werden gesellschaftliche Entwicklungsprozesse in der Sozialwissenschaft zumindest hinsichtlich einer wirtschaftlichen, einer politischen und einer gesellschaftlichen/kulturellen Dimension differenziert. Malcom Waters (1996, 65ff.) greift mit Bezug auf die soziologische Tradition diesen auf drei Dimensionen bezogenen Globalisierungsbegriff auf und arbeitet jeweils den Idealtypus der jeweiligen Dimension heraus. Der Annahme folgend, die

drei zentralen Dimensionen des sozialen Lebens (Ökonomie, Politik und Gesellschaft/Kultur) seien strukturell unabhängig voneinander, vertritt er diese Ansicht auch für die Dimensionen des Globalisierungsprozesses (vgl. Seitz 2002, 68).

Waters' Verständnis von Globalisierung veranlasst jedoch zu zweierlei Kritik. Zum einen wird in der sozialwissenschaftlichen Globalisierungsforschung mittlerweile weitgehend die Meinung vertreten, Globalisierungsprozesse in den einzelnen gesellschaftlichen Dimensionen lassen sich nicht losgelöst voneinander betrachten und weisen Interdependenzen auf (vgl. Hornstein 2001, 520). Zum anderen ist die historische Dreiteilung gesellschaftlicher Dimensionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur fragwürdig und wird in der Soziologie kontrovers diskutiert. Autoren wie z.B. Wallerstein (1995) sind der Auffassung, es sei überholt, per se lediglich von diesen drei Dimensionen auszugehen. Sie plädieren daher für „*eine holistische Analyse des kollektiven menschlichen Handelns*“ (Seitz 2002, 69). Betrachtet man die neueren Arbeiten zur Konzeptionalisierung des Globalisierungsbegriffes, finden sich sowohl solche, die weiterhin von einer Dreiteilung in Ökonomie, Politik und Gesellschaft/Kultur ausgehen (so z.B. Adick 2000), als auch andere, welche die Dimensionen, in denen sich die Globalisierung vollzieht, weiter ausdifferenzieren. So unterscheidet Beck (1997, 44) hinsichtlich der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und der Zivilgesellschaft, betont an anderer Stelle jedoch auch, dass diese Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Trennschärfe aufweist (vgl. ebd., 42). Ebenso entwickelt Hornstein im Anschluss an die Group of Lisboa (1995) und Hübner (1998) einen mehrdimensionalen Globalisierungsbegriff, der folgende Dimensionen umfasst:

1. „*Globalisierung als Entwicklung weltumspannender und gegenüber realen Wirtschaftsprozessen sich verselbstständigender Finanz- und Kapitalbeziehungen;*
2. *Globalisierung von Unternehmensstrategien und Märkten;*
3. *Globalisierung von Technologie, Forschung und Entwicklung;*
4. *Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen, kulturellen Stilen;*
5. *Globalisierung als Entstehung transnationaler politischer Strukturen;*
6. *Globalisierung von Bewusstsein und Wahrnehmung*“ (Hornstein 2001, 519).

Die von Beck und Hornstein vorgestellten Unterscheidungen der Dimensionen von Globalisierung stellen m.E. zwar eine sinnvolle Möglichkeit der Konzeptionalisierung des Globalisierungsbegriffes dar, da sie von der überkommenen Dreiteilung in Ökonomie, Politik und Gesellschaft/Kultur Abstand nehmen. Dennoch können sie jeweils lediglich als eine

mögliche Ausdifferenzierung verstanden werden, weitere Dimensionen von Globalisierung sind denkbar. So merkt auch Seitz (2002, 69) kritisch an, dass die Dimensionen, in denen sich die Globalisierung vollzieht, „*verschiedentlich noch weiter und offenbar ad hoc ausdifferenziert*“ werden.

Statt einer beliebigen Ausdifferenzierung der Globalisierungsdimensionen oder einer Beschränkung auf die von u.a. Waters angeführte Dreiteilung sieht Seitz (vgl. ebd.) in der vorgestellten Theorie einer funktional differenzierten singulären Weltgesellschaft einen analytischen Ansatz, der es ermöglicht, die Dimensionen von Globalisierung adäquat zu beschreiben. Ausgangspunkt ist dabei die der Systemtheorie Luhmanns zu Grunde liegende Annahme unterschiedlicher empirisch vorzufindender Funktionssysteme innerhalb des Gesellschaftssystems. Diese Funktionssysteme werden, wie bereits verdeutlicht, auch der Weltgesellschaft zugeschrieben. Geht man davon aus, dass die moderne Gesellschaft nur als singuläre Weltgesellschaft beschrieben werden kann (vgl. Luhmann 1997, 145; Stichweh 1999, 275), sind „*anhand der Differenz der Funktionssysteme verschiedene Globalisierungsprozesse [zu] unterscheiden*“ (Seitz 2002, 69). Die einzelnen weltgesellschaftlichen Funktionssysteme bilden somit die Mehrdimensionalität von Globalisierung exakt ab. Jedes empirisch vorzufindende Funktionssystem kann so auf den ihm inhärenten Globalisierungsprozess hin untersucht werden (vgl. Stichweh 1999, 275). Somit liefert Luhmanns systemtheoretisch begründete Weltgesellschaftstheorie m.E. die exakteste Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Dimensionen von Globalisierung, da ausschließlich empirisch zu identifizierende Funktionssysteme der Weltgesellschaft auch als Dimensionen, in denen sich ein Globalisierungsprozess vollzieht, verstanden werden. So wird vermieden, dass Globalisierungsdimensionen lediglich theoretisch auf Grundlage apriorischer Annahmen ausdifferenziert werden. Empirische Belege dafür, dass von einem weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung ausgegangen werden kann, sind u. a. nach Lenhart die weltweit vorzufindende formale Institutionalisierung von Bildung und die Herausbildung eines weltweit gültigen Musters des Schulcurriculums, sowie die Verbreitung einer weltweiten Bildungssemantik und ein weltweites Bildungsmonitoring (vgl. Lenhart 2000, 48).²¹

²¹ Vgl. auch Kapitel 3.1.1.

2.4 DIE GRENZEN EINER SYSTEMTHEORETISCHEN BESCHREIBUNG VON WELTGESELLSCHAFT UND GLOBALISIERUNG

Auf der Grundlage der vorangegangenen Argumentation soll die Theorie einer funktional differenzierten Weltgesellschaft auch dieser Arbeit zu Grund gelegt werden. Die Theorie ermöglicht es, Bildung/Erziehung systemtheoretisch als ein Funktionssystem innerhalb der Weltgesellschaft zu begreifen und im weiteren Verlauf der Arbeit zu untersuchen, wie supranationale regionale Zusammenschlüsse wie die EU durch ihre Politik die Globalisierung von Bildung begünstigen.²² Dabei wird Globalisierung im Anschluss an die bereits angeführte Definition von Fäßler (2007, 30) als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf soziale Interaktionen eine Expansion erfahren, was zu einer Etablierung globaler Netzwerkstrukturen führt. Die globalen Wechselwirkungen innerhalb dieses Prozesses befördern dabei eine strukturelle Transformation in den einbezogenen Gesellschaften.

Auch wenn in dieser Arbeit bisher ausschließlich systemtheoretisch im Anschluss an Luhmann argumentiert wurde, muss die Verwendbarkeit von Luhmanns Weltgesellschaftstheorie für die Fragestellung dieser Arbeit eingeschränkt werden. Trotz dass eine soziologische Theorie der Gesellschaft, die menschliches Handeln nicht als konstitutiv für die Gesellschaft ansieht, es ermöglicht, die Entstehung des sozialen Systems zu beschreiben und darüber hinaus Gesellschaft als Weltgesellschaft zu verstehen, kann der im Rahmen der Weltgesellschaft zu verortende Prozess der Globalisierung nicht allein systemtheoretisch beschrieben werden. Da Globalisierung auch im Verständnis Luhmanns nicht handlungsfrei ist (vgl. Seitz 2002, 125), muss die Erklärung von Weltgesellschaft und Globalisierung in systemtheoretischen Begriffen durch eine handlungstheoretisch-lebensweltliche Betrachtung des Globalisierungsprozesses begleitet werden. *„In handlungstheoretischer Perspektive meint Globalisierung die Erfahrung des ‚Grenzenloswerdens‘ des Alltagshandelns in unterschiedlichen Feldern“* (Lenhart 2007, 810). Lenhart verdeutlicht, dass Globalisierung nicht nur als ein Prozess innerhalb der Weltgesellschaft verstanden werden darf, sondern auch mit Konsequenzen für das menschliche Handeln verbunden ist. Eine handlungstheoretisch-lebensweltliche Beschreibung des Globalisierungsprozesses muss daher eine systemtheoretische Herangehensweise ergänzen, da so die Folgen und Konsequenzen der Globalisierung für die in einer Weltgesellschaft lebenden Menschen besser beschrieben werden können. Werden beispielsweise globale Arbeitsmärkte oder Entwicklung der englischen Sprache zu einer globalen Verkehrssprache als Merkmale der Weltge-

²² vgl. Kapitel 3 sowie Teil II der Arbeit.

sellschaft aufgeführt,²³ ist dies unmittelbar mit Konsequenzen für das Alltagshandeln der Menschen verbunden. Diese zwei Aspekte verdeutlichen exemplarisch, dass eine Globalisierung, die sich im Rahmen der Weltgesellschaft und deren Funktionssysteme vollzieht, das Handeln der Menschen bedingt und somit auch handlungstheoretisch-lebensweltlich analysiert werden muss.

Daher soll im folgenden Kapitel der zuvor mit Fäßler (2007, 30) definierte Prozess der Globalisierung sowohl unter Rückgriff auf eine systemtheoretische als auch handlungstheoretische Argumentation in Bezug auf das Funktionssystem Bildung/Erziehung näher untersucht werden, bevor in Kapitel 4 auf den Zusammenhang zwischen der Globalisierung und der Internationalisierung der Berufsbildung eingegangen wird.

²³ vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.

3. DIE GLOBALISIERUNG INNERHALB DES WELTGESELLSCHAFTLICHEN FUNKTIONSSYSTEMS BILDUNG/ERZIEHUNG

Nachdem im vorherigen Kapitel argumentativ im Anschluss an die Systemtheorie Luhmanns verdeutlicht wurde, dass die moderne Gesellschaft per se als eine funktional differenzierte singuläre Weltgesellschaft verstanden werden kann, soll innerhalb dieses Kapitels das Funktionssystem der Bildung/Erziehung und der sich innerhalb des Funktionssystems vollziehende Globalisierungsprozess eingehend thematisiert werden. Dabei bezieht sich die Arbeit einerseits auf die dargestellte Systemtheorie, die es ermöglicht, Bildung/Erziehung als Dimension der Globalisierung zu verstehen. Andererseits nimmt die Arbeit jedoch auch Bezug auf eine handlungstheoretisch-lebensweltliche Argumentation, da die Konsequenzen der Globalisierung für die Bildungsprozesse und die Arbeitswelt der Menschen ebenfalls thematisiert werden sollen. Menschen sind nicht ausschließlich systemtheoretisch als Umwelt des Bildungssystems zu verstehen, sondern in einem lebensweltlichen Kontext als handelnde Menschen (vgl. Lenhart 2000, 48).

Grundlegend für dieses und das folgende Kapitel ist die von Luhmann vorgenommene systemtheoretische Binnendifferenzierung des Funktionssystems Bildung/Erziehung in weitere Subsysteme. Die interne Differenzierung eines Funktionssystems verfestigt dabei die Ausdifferenzierung der Gesellschaft, da die einzelnen gesellschaftlichen Funktionssysteme durch eine interne Differenzierung exakter beschrieben werden können. Die Binnendifferenzierung des Bildungs- und Erziehungssystems ist zum einen in einer zunehmenden Komplexität und räumlichen Beweglichkeit des Gesellschaftssystems begründet, folgt zum anderen aber auch systeminternen Gesichtspunkten (vgl. Luhmann 2002, 138). In Bezug auf die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung differenziert Luhmann das Funktionssystem Bildung/Erziehung in Allgemeinbildung und berufsspezifische Ausbildung aus (vgl. ebd.).²⁴ Der Unterscheidung Luhmanns folgend soll sich das Kapitel 3 auf die Globalisierung der Bildung beziehen, wohingegen in Kapitel 4 die Binnendifferenzierung des Funktionssystems Bildung/Erziehung aufgegriffen wird und die Internationalisierung der Berufsbildung fokussiert werden soll.

²⁴ Anzumerken bleibt hier, dass Luhmanns Begriff „berufsspezifische Ausbildung“ sowohl Hochschulbildung als auch die betriebliche bzw. schulische Berufsausbildung meint. Wird in der folgenden Argumentation von Berufsbildung gesprochen, ist damit jedoch lediglich der Bereich der betrieblichen bzw. schulischen Aus- und Weiterbildung gemeint. Die akademische Berufsausbildung im Rahmen der Hochschule soll hier nicht thematisiert werden.

Meines Erachtens lassen sich in Bezug auf den Sachverhalt Bildung und Globalisierung zwei zentrale Aspekte herausstellen: Zum einen vollzieht sich innerhalb des Funktionssystems Bildung/Erziehung ein Globalisierungsprozess – Bildung wird an sich globalisiert. Zum anderen begleitet Bildung die Globalisierung in weiteren weltgesellschaftlichen Funktionssystemen und trägt entscheidend zu einer gesellschaftlichen Evolution bei. Seitz (2002, 272) folgert daher auch: „*Lernen [...] und Erziehung [...] sind so gesehen die wesentlichen Konstituenten sozio-kultureller Evolution*“. Dieser angedeutete doppelte Bezug von Bildung und Globalisierung soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

3.1 GLOBALISIERUNG UND BILDUNG – EIN DOPPELTER BEZUG

Sichtet man die einschlägigen Arbeiten, die sich mit der Thematik Bildung und Globalisierung befassen, wird vielerorts auf die Vielfältigkeit dieses Zusammenhangs verwiesen.²⁵ Dem Ansatz einer mehrdimensionalen Globalisierung folgend, wird Bildung neben der Wirtschaft und anderen Teilbereichen als eine weitere Dimension der Globalisierung verstanden. Die Systemtheorie Luhmanns folgt diesem mehrdimensionalen Globalisierungsverständnis und versteht das Funktionssystem Bildung/Erziehung als weltgesellschaftliches Funktionssystem, innerhalb dessen sich ein Globalisierungsprozess vollzieht, der wiederum Einfluss auf die Autopoiesis des Funktionssystems hat. Auch wenn im Verständnis einer funktional differenzierten Gesellschaft nicht davon ausgegangen werden darf, dass Entwicklungen in anderen Funktionssystemen (beispielsweise der Wirtschaft oder der Politik) einen direkten Einfluss auf Autopoiesis des Funktionssystems Bildung/Erziehung haben, können Entwicklungen in anderen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen zur Umwelt eines Funktionssystems werden. Die Umwelt des Funktionssystems Bildung/Erziehung hat dann wiederum Einfluss auf die pädagogischen Kommunikationszusammenhänge. Somit wirken andere gesellschaftliche Funktionssysteme vermittelt durch die Umwelt über den Kommunikationsprozess auf das Funktionssystem Bildung/Erziehung.

Hornstein (2001, 518) identifiziert drei zentrale Bezüge zwischen Bildung und Globalisierung: Innerhalb der Bildungspolitik wird Globalisierung (1) oft als Argument gebraucht, will man aufgrund der verschärften internationalen Konkurrenz Reformen oder (scheinbare) Verbesserungen im Bildungswesen voranbringen, um so die Bevölkerung besser zu

²⁵ Vgl. hierzu Kapitel 1.

qualifizieren. Daran anschließend werden im Kontext der Globalisierung (2) „*neue Bildungsziele und ein neues Menschenbild propagiert und gefordert. Wer den Ansprüchen der Globalisierung gerecht werden will, der muss Flexibilität, Mobilität, Teamgeist und soziale Kompetenz nachweisen*“ (ebd.). Die Bildungsinstitutionen und die Bildungspolitik sehen sich vor der Herausforderung, den dargestellten Ansprüchen gerecht zu werden. Darüber hinaus verweist Hornstein (3) auf die sozialen und kulturellen Folgen der Globalisierung. Durch die Öffnung der Märkte und dem damit verbundenen Austausch an Gütern, Kapital, Dienstleistungen und Arbeitskräften entstehen neue gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und Bildung (vgl. ebd.).

Die Ausführungen von Hornstein leisten dreierlei: sie explizieren, dass Bildung ebenso wie andere weltgesellschaftliche Funktionssysteme einem Globalisierungsprozess unterworfen ist und zeigen des Weiteren die Interdependenz der globalen Entwicklungen in den unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen. Darüber hinaus verdeutlichen die von Hornstein dargestellten Bezüge auch, dass Bildung einen Beitrag zur gesellschaftlichen Evolution zu leisten vermag. So folgern auch Anweiler und Mitter (2002, 357f.), dass „*das Bildungswesen [...] selbst zu einer verstärkenden und stimulierenden Komponente des Globalisierungsprozesses geworden [ist]*“. Hiermit sei ein weiterer zentraler Aspekt des Zusammenhangs von Bildung und Globalisierung markiert, der anschließend an die Analyse der Globalisierung von Bildung unter Kapitel 3.1.2 näher ausgeführt werden soll. Bildung ist nicht nur als Gegenstand von Globalisierungsprozessen zu verstehen, sondern kann darüber hinaus auch als Katalysator der Globalisierung gedeutet werden (vgl. Seitz 2002, 335).

3.1.1 DIE GLOBALISIERUNG VON BILDUNG

Innerhalb der Diskussion bezüglich der Thematik Bildung und Globalisierung werden verschiedene Positionen vertreten, die entweder – so der eine Pol der Diskussion – davon ausgehen, Bildung wird in einem gleichen Maße wie die Wirtschaft globalisiert, oder – im extremen Gegensatz zu dieser Position – die Meinung vertreten, lediglich der gesellschaftliche Teilbereich der Ökonomie sei durch einen Globalisierungsprozess gekennzeichnet. M.E. ist eine vermittelnde Position zwischen diesen beiden Positionen geeignet, um den Zusammenhang von Bildung und Globalisierung adäquat zu beschreiben. Dass sich Globalisierung nicht ausschließlich auf die Dimension der Wirtschaft bezieht und auch Bildung einem Globalisierungsprozess unterworfen ist, konnte in der vorangegangenen Argumentation hinreichend gezeigt werden. Andererseits werden auch berechtigterweise Zweifel ge-

äußert, dass Bildung institutionell ebenso fundiert auf internationaler Ebene verankert ist wie die Bereiche der Wirtschaft und Wissenschaft (vgl. Seitz 2002, 299).

Eine sinnvolle Integration der unterschiedlichen Positionen stellt aus meiner Sicht eine an Lenhart (2000), Seitz (2002) und Liegle (2002) anschließende Position dar. Grundlegend für diese Position soll davon ausgegangen werden, dass Bildung die Weltsystemebene erreicht hat. Jedoch muss diese Aussage hinsichtlich des Grades der Etablierung von Bildungsinstitutionen auf weltgesellschaftlicher Ebene eingeschränkt werden. Zwar zeichnen sich in Grundzügen Elemente eines Weltbildungssystems ab, jedoch kann weder aktuell davon ausgegangen noch für die Zukunft prognostiziert werden, dass weltumspannende Bildungsinstitutionen bereits existieren oder entstehen werden. Auch wenn im Anschluss an die Weltgesellschaftstheorie Luhmanns argumentiert werden kann, Bildung/Erziehung sei neben anderen Teilsystemen ein Funktionssystem der Weltgesellschaft, kann für den Prozess der Globalisierung, der sich innerhalb dieses weltgesellschaftlichen Funktionssystems vollzieht, davon ausgegangen werden, dass dieser noch nicht so weit fortgeschritten ist, wie in anderen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen. So verweist Seitz auch richtigerweise darauf, dass *„erzieherische Kommunikationsnetzwerke längst nicht in ähnlicher Weise globalisiert [sind] wie dies z.B. für das Wirtschaftssystem gilt“* (Seitz 2002, 299). In Analogie zum politischen System merkt er an, dass Bildung primär noch nationalstaatlich bestimmt ist. Dennoch müsse, so Seitz, der Globalisierungsprozess zu einer Umgestaltung der Bildungsverhältnisse führen (vgl. ebd., 300).

Auch wenn das Kommunikationsnetzwerk innerhalb des Bildungs-/Erziehungssystems längst nicht so nachhaltig von der Globalisierung bestimmt ist wie in anderen Funktionssystemen, lassen sich diverse Indikatoren benennen, die belegen, dass Bildung globalisiert wird und die Weltsystemebene erreicht hat. Die meisten der folgenden Indikatoren beziehen sich dabei zunächst auf die schulische Bildung, lassen sich jedoch partiell auch auf die Berufsbildung übertragen.²⁶

- Es lässt sich konstatieren, dass Bildung weltweit formal institutionalisiert ist. Unabhängig davon, dass es sich um eine historisch relativ junge Erscheinung handelt, kann festgestellt werden, dass sich ein staatlich reguliertes Pflichtschulsystem weltweit durchgesetzt hat. Dieses System muss als ein einheitliches weltweites Muster gedeutet werden, das klar erkennbare Strukturmerkmale aufweist, die in allen nationalen Pflichtschulsystemen zu finden sind. Dies deutet auf eine Standardisierung schulischer Bildung hin und erlaubt, von einer Globalisierung der Schule zu

²⁶ Siehe hierzu Kapitel 4.

sprechen (vgl. Adick 2000; Seitz 2002, 324). Weitere gemeinsame Merkmale der Organisation des formalen Unterrichts sind nach Liegle (2002, 369) die Festlegung einer Schulbesuchspflicht ab einem bestimmten Alter, die Professionalisierung der Lehrtätigkeit, das Jahrgangsprinzip und die Unterrichtsstunde²⁷, sowie die Kontrolle der Lernleistungen. Daneben werden der Schule nahezu übereinstimmend die Funktionen der „*Betreuung und soziale[n] Kontrolle, Qualifizierung und Auslese [und der] politische[n] Bildung und Loyalitätssicherung*“ (ebd.) zugeschrieben.

- Neben der formalen Institutionalisierung des Bildungswesens lassen sich auch bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Schulcurricula und der Bildungsinhalte weltweite Trends beobachten. Lenhart (2007, 811) verweist hierbei auf ein global vorzufindendes „Weltcurriculum“ im Primarschulbereich, das beispielsweise durch die Ähnlichkeit der Stundenverteilung gekennzeichnet ist. Seitz führt darüber hinaus an, dass die nationalen Lehrpläne unterschiedliche Kombinationen von universell vorfindbaren Bausteinen aufweisen. Dabei werden klassische, allgemeinbildende, mathematisch-naturwissenschaftliche, künstlerisch-geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bildungselemente in unterschiedlichen Anteilen zu einem Curriculum zusammengestellt (vgl. Seitz 2002, 324f.).
- Ein weiterer schulbezogener Indikator ist eine sich weltweit durchsetzende Bildungssemantik, die das „*Reden und Denken über Erziehung auf allen Stufen des pädagogischen Wissens [...] bestimmt oder zumindest dessen wechselseitige Vergleichbarkeit und Verstehbarkeit ermöglicht*“ (Seitz 2002, 325). Exemplarisch hierfür werden von Lenhart die „vier Säulen der Bildung“ der Delors-Kommission (1996)²⁸ oder die Betonung des Menschenrechts auf Bildung im UNESCO-Bericht „Education for All 2000 Assessment“ angeführt.

²⁷ Bezüglich der Klassenaufteilung nach Jahrgängen und der Vermittlung von Lerninhalten innerhalb einer zeitlich limitierten Unterrichtsstunde ist in der vergangenen Zeit vermehrt zu beobachten, dass in verschiedenen Reformschulen diese Ansätze als veraltet angesehen und revidiert werden. Auch wenn freilich bei der Herausstellung gemeinsamer Merkmale schulischen Unterrichts dieser Entwicklung Rechnung getragen werden muss, können meines Erachtens die angeführten Aspekte – trotz einzelner Versuche einer anderen Unterrichtsstrukturierung – weiterhin als Indikatoren für die Etablierung schulischer Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene gelten.

²⁸ Die Delors-Kommission verdeutlicht in ihrem für die UNESCO erstellten Bericht „Learning – the Treasure within“ (1996) die „vier Säulen der Bildung“. Dabei unterscheidet sie zwischen (1) learning to know – den kognitiven Lernzielen und Lerninhalten; (2) learning to do – den arbeitsbezogenen und ökonomischen Lernzielen und Lerninhalten; (3) learning to live together, learning to live with others - den sozialmoralischen Lernzielen und Lerninhalten und (4) learning to be – den persönlichkeitsbezogenen existenziellen Lernzielen und Lerninhalten (vgl. Delors-Kommission 1996; Lenhart 2007, 811).

Neben diesen primär auf die Schule bezogenen Indikatoren lassen sich noch weitere allgemeine Indikatoren, die für eine Etablierung von Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene sprechen, anführen:

- Eine auf die Schule aber auch auf außerschulische Bildungsbereiche bezogene Bildungssemantik wird durch ein internationales Kommunikations- und Publikationssystem unterstützt und weiter elaboriert. Internationale Fachzeitschriften, internationale berufsfeldbezogene Verbände sowie Netzwerke der internationalen erziehungswissenschaftlichen Kooperation in Forschung und Lehre können hier als Beispiele angeführt werden (vgl. Seitz 2002, 325).
- Des Weiteren werden der Stand international gefasster Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen durch ein weltweites Bildungsmonitoring dokumentiert. Hierbei lässt sich eine Vielzahl an Beispielen nennen: neben den „World Education Reports“ und den nachfolgenden „EFA Global Monitoring Reports“ der UNESCO sowie den Berichten „Education at a Glance“ der OECD kann insbesondere das Benchmarking der EU im Bereich der Bildung angeführt werden.²⁹ Darüber hinaus sind hier international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen wie PISA der OECD oder TIMSS der IEA zu nennen (vgl. ebd.; Lenhart 2007, 811f.).
- Abschließend lassen sich als Indikator Bildungsprogramme nennen, die auf supranationaler Ebene entworfen, beschlossen und evaluiert werden. Die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen wird wiederum den zuständigen Instanzen der Nationalstaaten übertragen. Auch wenn Seitz (2002, 326) anmerkt, dass die supranationale Organisation, Durchführung und gemeinsame Verantwortung von Bildungsmaßnahmen aufgrund der Bildungshoheit der Nationalstaaten eher die Ausnahme ist, lassen sich für die vorliegende Arbeit relevante Beispiele der Einflussnahme supranationaler Zusammenschlüsse auf den Bildungsbereich anführen. Insbesondere die EU als supranationaler regionaler Zusammenschluss hat diverse Bildungsprogramme aufgelegt und übernimmt, wenn auch nur in einem geringen Teil und unter teilweise heftigem Widerstand der Nationalstaaten, eine führende Position im Bildungsbereich. Beispielhafte Entwicklungen sind dabei der später in dieser Arbeit thematisierte Kopenhagen-Prozess der EU im Berufsbildungsbereich oder der Bologna-Prozess bezogen auf die Hochschule.

²⁹ Auf das Benchmarking der EU und die dem Benchmarking zugrunde liegende „Methode der offenen Koordination“ wird detailliert noch unter Kapitel 7.1.2 eingegangen werden.

Obwohl die dargestellten Indikatoren darauf hindeuten, dass sich Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene etabliert hat, muss die zu Beginn des Kapitels formulierte Einschränkung, die Globalisierung im Funktionssystem Bildung/Erziehung sei noch nicht so weit fortgeschritten wie in anderen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen, aufrecht erhalten werden.

„Wenngleich auf supranationaler Ebene angesiedelte Institutionen zunehmend bildungspolitische Rahmenbedingungen beeinflussen, wirkungsvolle semantische Münzen prägen, Ressourcen bereitstellen und Maßstäbe setzen, an denen sich regionale Akteure der Bildungsarbeit messen lassen müssen, ist nicht zu erwarten, dass Bildungsmaßnahmen tatsächlich jemals auf Weltniveau organisiert und durchgeführt werden“ (Seitz 2002, 327).

Jedoch kann das Bildungs- und Erziehungssystem als Teil der Weltgesellschaft begriffen werden, auch ohne gleichzeitig davon auszugehen, dass sich weltumspannende Bildungsinstitutionen herausgebildet haben oder noch werden. Die angeführten Indikatoren belegen deutlich, dass Bildung immer mehr einem Globalisierungsprozess unterworfen ist, innerhalb dessen auch supranationale Zusammenschlüsse wie die EU eine wichtige Rolle spielen. So stellt auch Schriewer heraus, dass die Bildungspolitik derjenige Politikbereich sei, in dem der höchste Grad an globaler Standardisierung festzustellen ist (vgl. Schriewer 1997, 20; paraphrasiert nach Seitz 2002, 335).

Auch wenn in der vorherigen Argumentation primär handlungstheoretisch-lebensweltliche Indikatoren angeführt werden, vermag der systemtheoretische Ansatz Luhmanns zu verdeutlichen, dass die Globalisierung von Erziehung nicht nur den dargestellten universellen Mustern und Entwicklungen folgt, sondern gleichzeitig in einen weltumspannenden systembildenden Kommunikationszusammenhang eingebettet ist (vgl. ebd.). Die dargestellten Entwicklungen innerhalb des Bildungsbereiches hin zu einer tendenziell sich auf weltgesellschaftlicher Ebene etablierenden Bildung darf jedoch keinesfalls dahingehend interpretiert werden, dass sich auch die Unterschiede, unter denen Bildung und Erziehung stattfindet, angleichen. Lenhart (2000, 52) wie auch Luhmann (1997, 162) verweisen darauf, dass für das Teilsystem Bildung/Erziehung regionale Unterschiede zu beobachten sind, die *„sich ungleichheitsverstärkend auswirken“* (ebd.). Dadurch entsteht eine Disparität in der Weltbildung,³⁰ die die vorhandenen Differenzen noch verstärkt. Somit werden auch durch

³⁰ Lenhart (2000, 52ff.) führt bezüglich der Disparitäten und Ungleichgewichte im Weltbildungssystem Unterschiede in den öffentlichen Bildungsausgaben, den Einschulungsraten, dem Alphabetisierungsgrad und der Schulqualität in den unterschiedlichen Weltregionen an.

den Globalisierungsprozess der Bildung Gewinner und Verlierer produziert (vgl. Lenhart 2007, 812).

3.1.2 BILDUNG ALS KATALYSATOR DER GLOBALISIERUNG

Sowohl im Anschluss an Anweiler/Mitter (2002, 357f.) als auch an Seitz (2002, 272) wurde bereits darauf verwiesen, dass das Verhältnis von Bildung und Globalisierung nicht nur dahingehend verstanden werden kann, dass sich Bildung globalisiert, sondern Bildung ebenso den Globalisierungsprozess in anderen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen stimuliert und verstärkt. Zwar führt Seitz Untersuchungen an, die zu belegen scheinen, dass Bildung historisch nie strukturverändernd und damit evolutionär auf die Gesellschaft gewirkt habe, schränkt diese Auffassung jedoch anschließend ein und verweist auf das Innovationspotential von Bildungs- und Lernprozessen (vgl. ebd.). Im Kontext der Globalisierung in den unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen wird Bildung zu einem entscheidenden Faktor für die gesellschaftliche Evolution. So steht die Bildung in Bezug auf das ökonomische Funktionssystem beispielsweise vor der Herausforderung, den ökonomischen Globalisierungsprozess durch eine adäquate Qualifikation (künftiger) Arbeitnehmer zu begleiten und innovativ zu gestalten. Innerhalb des Funktionssystems Bildung/Erziehung findet keine schlichte Replikation gesellschaftlicher Strukturen statt, sondern Bildung und Erziehung tragen dazu bei, dass sich das Gesellschaftssystem im Laufe der Evolution reproduziert und dabei ausdifferenziert. Durch die immer weiter fortschreitende Ausdifferenzierung der Weltgesellschaft und ihrer Kommunikationszusammenhänge muss es die Aufgabe von Bildung und Erziehung sein, den an Kommunikationszusammenhängen partizipierenden Individuen dekontextualisierte Kompetenzen zu vermitteln. Die Fähigkeit, „*sich in einer Vielzahl spezifizierter Handlungsfelder gleichzeitig bewegen zu können*“ (Seitz 2002, 288f.), ist unabdingbar, um in einer globalisierten und von hoher Mobilität gekennzeichneten Welt zu bestehen. Dazu sind übergreifende Kompetenzen notwendig, die es dem Menschen ermöglichen, an den unterschiedlichsten Kommunikationszusammenhängen zu partizipieren (vgl. ebd., 287f.). Bildung und Erziehung müssen folglich Individuen nicht nur für die Teilnahme an Kommunikationen innerhalb des Funktionssystems Bildung/Erziehung qualifizieren, sondern sie ebenfalls „*auf ein Leben außerhalb des Erziehungssystems vorbereiten*“ (Luhmann 1987b, 178) und zur Teilhabe an der Gesellschaft motivieren und qualifizieren. Personale Kompetenzen müssen daher grundlegend und in allen gesellschaftlichen Bereichen anwendbar oder in andere Funktionssysteme transferierbar sein. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Bildungsinstitutionen, da

diese sich der dargestellten Entwicklung anpassen müssen. Auch wenn die Relevanz von einschlägiger Sachkompetenz und faktischem Wissen m.E. nicht gering geschätzt werden darf, gewinnt die Vermittlung von Methodenkompetenzen an Bedeutung. „Lernfähigkeit“ wird dabei zum zentralen Leitbegriff der Funktion von Erziehung und Bildung und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen³¹ zum zentralen Anliegen. Die erworbenen Qualifikationen sollen in möglichst vielen verschiedenen Funktionen und Tätigkeitsfeldern Anwendung finden und dazu beitragen, die über die Lebensspanne auftretenden Herausforderungen adäquat zu bewältigen (vgl. Seitz 2002, 290f.). Die Schlüsselqualifikationen sollen Individuen dazu befähigen, sich über die gesamte Lebensspanne hinweg fortzubilden und unter den Vorzeichen des „lebenslangen Lernens“ die eigene Bildungsbiographie zunächst im formalen Bildungssystem, später aber auch in non-formalen und informellen Lernarrangements zu gestalten. Den Bildungsinstitutionen kommt dabei die Aufgabe zu, die Individuen auf die Qualifikationsanforderungen eines weltweiten Beschäftigungssystems vorzubereiten und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Seitz verdeutlicht dabei den engen Zusammenhang zwischen Bildung und den Anforderungen einer postindustriellen Ökonomie. Bildung übernimmt die entscheidende Aufgabe, Individuen für den „Arbeitsmarkt einer globalisierten kapitalistischen Wissensökonomie“ (Seitz 2002, 295) zu qualifizieren. Auch wenn der Bezug zwischen Bildung und Ökonomie sehr deutlich zu identifizieren ist (vgl. Hornstein 2001 und Siebke 2003), übernimmt die Bildung für weitere weltgesellschaftliche Teilsysteme entscheidende Aufgaben. Lenhart verdeutlicht auf Grundlage von Parsons' Einteilung der weltgesellschaftlichen Makrosysteme die Interdependenzen der Wirtschaft, der Politik, der Kultur und der gesellschaftlichen Gemeinschaft mit dem Makrosystem Bildung.

„Das Wirtschaftssystem wirkt über sein Steuerungsmedium Geld auf das Bildungssystem ein. Dieses antwortet mit einer Qualifikationsleistung. Das System der Politik wirkt mit seinem Steuerungsmedium Macht auf das Bildungssystem ein. Dieses antwortet mit einer Legitimationsleistung. Das Kultursystem stellt dem Bildungssystem kulturelle Traditionen zur Verfügung, die dieses interpretierend verarbeitet. Das System der Gesellschaftlichen Gemeinschaft [...] wirkt auf das Bildungssystem durch die Vorgabe von Status ein, das Bildungssystem antwortet mit einer Allokationsleistung“ (Lenhart 2000, 49).

³¹ Schlüsselqualifikationen können definiert werden als „Kompetenz der Lernenden, sich jederzeit das erforderliche Wissen bzw. die erforderlichen Fähigkeiten und mithin weitere Kompetenzen selbst erschließen zu können“ (Seitz 2002, 292). Zur Begrifflichkeit „(Schlüssel-)Qualifikation“ vgl. auch Schiersmann (2007, 46ff.).

Die dargestellten Interdependenzen der unterschiedlichen Funktionssysteme mit dem Bildungssystem zeigen, dass Bildung/Erziehung als zentraler Faktor der gesellschaftlichen Evolution verstanden werden kann. Bildung und Erziehung haben die Aufgabe, Individuen für ihr Handeln in verschiedenen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen zu qualifizieren und sie zu befähigen, in einer globalisierten Welt an unterschiedlichsten Kommunikationszusammenhängen teilzunehmen. Bildung kann demzufolge als Katalysator der Globalisierung und der gesellschaftlichen Evolution begriffen werden (vgl. Adick 1992; Scheunpflug/Hirsch 2000).

Insbesondere die ökonomische Bedeutung des menschlichen Bildungs- und Ausbildungsniveaus wird auch durch internationale Netzwerke wie die G8 oder supranationale Zusammenschlüsse wie die EU wiederholt herausgestellt. Die EU als ursprünglich ökonomisch motivierter Zusammenschluss betont die Notwendigkeit von Bildungsinvestitionen und der Herausbildung einer Wissens- und Lerngesellschaft, um „*die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zum machen*“ (Europäischer Rat 2000, Kap. 1). Eine Verbesserung der Qualität innerhalb der Allgemeinbildung und Berufsbildung wird dabei von der EU als oberstes Ziel im Bildungsbereich verfolgt (vgl. Europäischer Rat 2002).

Die Position der EU zeigt deutlich, dass Bildung für das Funktionssystem der Wirtschaft und für internationale Arbeitsmärkte eine entscheidende Qualifikationsfunktion übernimmt. So kommt auch Seitz zu dem Schluss, dass durch die Globalisierung des Arbeitsmarktes und die Herausbildung einer Wissensökonomie „*Internationalität*‘ zum herausragenden Qualitätsmerkmal“ (Seitz 2002, 340) von Bildung und Erziehung wird. Zentral ist hierbei aus inhaltlicher Perspektive die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die in unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten genutzt werden können. Insbesondere die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen kann als eine der zentralen Aufgaben von Bildungseinrichtungen begriffen werden. In struktureller Hinsicht erfordert die Globalisierung des Arbeitsmarktes u.a. die wechselseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen, um so die Mobilität der Arbeitnehmer auf einem globalen Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. ebd.).

Auch wenn die Allgemeinbildung für die Qualifizierung künftiger Arbeitnehmer hochgeschätzt werden muss, kommt der Berufsbildung diesbezüglich die entscheidende Bedeutung zu. Daher soll in Kapitel 4 auch detailliert auf das Thema Globalisierung und Internationalisierung der Berufsbildungspraxis eingegangen werden. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit auch die Berufsbildung von globalen Entwicklungen in anderen weltgesell-

schaftlichen Funktionssystemen beeinflusst wird und wie in der Berufsbildungspraxis dazu beigetragen werden kann, Arbeitnehmer für einen globalen Arbeitsmarkt zu qualifizieren.

3.2 SUPRANATIONALE REGIONALE ZUSAMMENSCHLÜSSE ALS SUBJEKTE DER GLOBALISIERUNG VON BILDUNG

Unter Kapitel 3.1.1 wurde bereits darauf verwiesen, dass auch auf einer supranationalen Ebene Bildungsprogramme entworfen, geplant, beschlossen und evaluiert werden. Auch wenn Seitz (2002, 326) die Bedeutung supranationaler regionaler Zusammenschlüsse als Subjekte der Globalisierung einschränkt, lassen sich m.E. starke Argumente finden, die belegen, dass sie neben anderen Triebkräften der Globalisierung eine wichtige Funktion innerhalb des Globalisierungsprozesses einnehmen. Als supranationale regionale Zusammenschlüsse sollen dabei sowohl „*intermediäre Zusammenschlüsse*“ (Lenhart 2007, 814) wie die EU, als auch multilaterale Vertragsorganisationen wie die Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) oder das North American Free Trade Agreement (NAFTA) verstanden werden. Auch wenn es sich ursprünglich bei den genannten Zusammenschlüssen um primär ökonomisch orientierte Bündnisse handelt, haben sie mittlerweile einen erheblichen Einfluss auf die Ausprägung und Durchsetzung bildungspolitischer Entwicklungen sowohl auf transnationaler als auch auf nationaler Ebene (vgl. Dale/Robertson 2002, 10; Lenhart 2007, 814). Dabei wird insbesondere der enge Zusammenhang zwischen dem Wirtschaftssystem und globalen Arbeitsmärkten einerseits und der Qualifikationsfunktion des Bildungs-/Erziehungssystems andererseits herausgestellt. Im Rahmen einer postindustriellen Ökonomie, die von der „*formation of human capital*“ (Dale/Robertson 2002, 10) abhängig ist, wird dem menschlichen Bildungs- und Ausbildungsniveau ein entscheidender Stellenwert zugesprochen. Der zuvor in Kapitel 3.1.2 dargestellte Zusammenhang von Arbeitsmarkt und Bildung wird auch von den verschiedenen supranationalen regionalen Zusammenschlüssen betont und als Ausgangspunkt für deren Aktivitäten im Bildungsbereich gesehen. Dabei können die Aktivitäten regionaler Zusammenschlüsse im Bildungsbereich nach Dale/Robertson (2002, 18f.) anhand eines Sets an Variablen unterschieden werden.

Grundlegend lassen sich die supranationalen Zusammenschlüsse hinsichtlich ihrer Struktur und ihres im Bildungsbereich beabsichtigten Zieles klassifizieren („*Form and purpose*“). Des Weiteren gilt es, die Art und Weise der Einflussnahme innerhalb des Bildungssystems zu differenzieren. Hierbei können beispielsweise bindende Vorgaben an die Mitgliedsstaat-

ten als „*hard power*“ bezeichnet werden, wohingegen Zusammenschlüsse, die lediglich beratend tätig werden, durch „*soft power*“ versuchen, Einfluss auf die Mitgliedsstaaten zu nehmen. Darüber hinaus kann sowohl hinsichtlich einer direkten oder indirekten Form der Einflussnahme auf die Bildungspolitik der Nationalstaaten unterschieden werden („*nature of effect*“). Ein weiterer wesentlicher Punkt, in dem sich die Aktivitäten der regionalen Zusammenschlüsse unterscheiden, sind die unterschiedlichen Strategien, Taktiken und Instrumente, die von den Zusammenschlüssen genutzt werden, um Einfluss auf das Bildungssystem zu nehmen (vgl. ebd.). Inhaltlich wird beispielsweise innerhalb verschiedener supranationaler Zusammenschlüsse eine Angleichung der Bildungsstandards und Bildungsabschlüsse intendiert, um so die Mobilität der (künftigen) Arbeitnehmer auf einem globalen Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Auch wenn die Bildungshoheit bei den Nationalstaaten resp. Bundesländern verbleibt, erarbeiten regionale Zusammenschlüsse vermehrt Richtlinien und Benchmarks, deren Umsetzung bzw. Erreichen durch supranationale Evaluationsverfahren kontrolliert wird. Als ein prominentes Beispiel kann hier das Programme for International Student Assessment (PISA) der OECD angeführt werden, das trotz seines nicht bindenden Charakters entschieden auf die Bildungspolitik und Bildungspraxis der Nationalstaaten Einfluss genommen hat und Bildungsinhalte global tradiert. Zudem nehmen supranationale regionale Zusammenschlüsse durch eigens aufgelegte transnationale Bildungsprogramme vermehrt Einfluss auf nationale Bildungspolitik und Bildungspraxis und wirken somit vereinheitlichend.³²

Auf Grundlage der vorangegangenen Argumentation kann konstatiert werden, dass supranationale regionale Zusammenschlüsse zu einer Vereinheitlichung von Bildung beitragen und somit den unter Kapitel 3.1.1 beschriebenen Globalisierungsprozess im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung verstärken. Inwieweit die Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes durch die EU konkret zu einer Angleichung der Berufsbildung führen und somit ebenfalls dazu beitragen, dass der Globalisierungsprozess im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung verstärkt wird, soll in Teil II der Arbeit thematisiert werden.

³² Vgl. auch Kapitel 8.2 zum EU-Programm zum Lebenslangen Lernen und Kapitel 8.3 zum Europäischen Sozialfonds.

4. DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN GLOBALISIERUNG UND EINER INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFSBILDUNG

Will man erörtern, ob innerhalb der Berufsbildung ebenfalls ein Globalisierungsprozess beobachtet werden kann, lassen sich diesbezüglich sowohl im Anschluss an die Systemtheorie als auch an eine handlungstheoretisch-lebensweltliche Herangehensweise Argumente finden. Folgt man dem systemtheoretischen Ansatz Niklas Luhmanns, kann die Berufsbildung als Subsystem eines binnendifferenzierten weltgesellschaftlichen Funktionssystems Bildung/Erziehung verstanden werden (vgl. Luhmann 2002, 138). Daran anschließend lässt sich folgern, dass das Berufsbildungssystem ebenso wie die übrigen gesellschaftlichen Funktionssysteme weltweiten Charakter hat und sich innerhalb des Subsystems ebenfalls ein Globalisierungsprozess vollzieht.

Neben einer systemtheoretischen Begründung einer globalen Dimension innerhalb der Berufsbildung ließen sich verschiedene handlungstheoretisch-lebensweltliche Aspekte herausstellen, die an die Argumentation bezüglich des Zusammenhangs von Bildung und Globalisierung anschließen, aber ebenso für das Subsystem der Berufsbildung ihre Gültigkeit haben.³³

Wichtiger als die Betrachtung der Globalisierungsprozesse innerhalb des Subsystems der Berufsbildung ist jedoch die Frage nach den Konsequenzen, die sich aus den Globalisierungsprozessen insbesondere innerhalb des ökonomischen Funktionssystems für die Berufsbildung ergeben. Zwar wird der Zusammenhang zwischen Globalisierung und Berufsbildung in der wissenschaftlichen Debatte nicht in dem Maße thematisiert wie es für den Bereich der Allgemeinbildung der Fall ist (vgl. Lenhart 2007, 815), dennoch sind insbesondere unter Mitwirken internationaler und nationaler Institute der Berufsbildungsforschung einschlägige Veröffentlichungen und „Discussion Papers“ zur Thematik erschienen. Zu nennen sind dabei insbesondere die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Auftrag gegebene Veröffentlichung von Borch et al. (2003) sowie das „Discussion Paper“ des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) aus dem Jahr 2000. In den Veröffentlichungen wird dabei nahezu durchgehend auf den Faktor Qualifikation als Nahtstelle zwischen Bildung und Beschäftigung verwiesen und der Zusammenhang der Berufsbildung mit dem Arbeitsmarkt thematisiert. Verändern sich die

³³ Vgl. Kapitel 3.1.1.

Qualifikationsanforderungen auf einem globalen Arbeitsmarkt, hat dies erhebliche Konsequenzen für den Bereich der Berufsbildung und deren Qualifikationsfunktion. Die unter Kapitel 4.2 thematisierten Indikatoren greifen diesen Zusammenhang auf und sollen belegen, dass eine Globalisierung in unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen auch einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Berufsbildungssystems besitzt. Dies lässt wiederum eine Internationalisierung der Berufsbildungspraxis unabdingbar erscheinen (Kapitel 4.3). Dazu ist es jedoch zunächst notwendig, die Begriffe „Globalisierung“ und „Internationalisierung“ genau zu definieren und deren Unterschiede herauszuarbeiten.

4.1 GLOBALISIERUNG UND INTERNATIONALISIERUNG – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG

In der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Globalisierung werden fälschlicherweise häufig Begriffe wie „Internationalisierung“, „Transnationalisierung“ und „Universalisierung“ synonym zum Begriff der Globalisierung gebraucht (vgl. Adick 2002, 156). Zwar lassen sich zwischen den genannten Begriffen enge Bezüge aufzeigen, aber dennoch wäre es verfehlt, die Begriffe in Bezug auf ihre inhaltliche Dimension gleichzusetzen. Da in der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis dennoch sowohl der Begriff der Globalisierung als auch der Begriff der Internationalisierung gebraucht wird, ist es notwendig, beide Termini zu differenzieren.

Globalisierung wird dabei wie bereits angeführt im Anschluss an die Ausführungen von Fäßler (2007, 30) und Seitz (2002, 96) definiert und meint die Intensivierung, Verdichtung und Beschleunigung weltweiter sozialer Beziehungen und Interaktionen innerhalb der einzelnen weltgesellschaftlichen Funktionssysteme. Risager (2000, 17) führt darüber hinaus aus, dass Globalisierung dabei sowohl objektive als auch subjektive Aspekte besitzt.

„The process [Globalization] has to do with objective economic, political and social structuring and merging into larger and larger units as well as with the subjective development of clearer and clearer idea of the oneness of humanity and of the individual as simultaneously being a national citizen, world citizen and individual human being [...]” (ebd.).

Internationalisierung kann im Vergleich zur Globalisierung in zweierlei Hinsicht verstanden werden: einerseits als Subkonzept der Globalisierung und andererseits als ein eigenständiger Prozess. So beschreibt Robertson (1992) Internationalisierung als einen Prozess, der sich zwischen zwei oder mehreren Nationen vollzieht, aber im Gegensatz zur Globali-

sierung keine transnationalen Prozesse ohne Beteiligung der Nationalstaaten – wie beispielsweise das Entstehen weltweiter Firmen – mit einbezieht. Internationalisierung ist hier als Subkonzept des weiter gefassten Globalisierungsbegriffes zu verstehen.

Im Gegensatz dazu wird innerhalb der internationalen Erziehungswissenschaft Internationalisierung nicht als Subkonzept von Globalisierung verstanden. Vielmehr bezeichnet Internationalisierung das Handeln unterschiedlicher Subjekte im Verhältnis zum Globalisierungsprozess (Søgaard 2000, 28). Internationalisierung kann folglich als eine Reaktion auf eine sich vollziehende Globalisierung in den unterschiedlichen Funktionssystemen beschrieben werden. Die Reaktion unterschiedlicher Subjekte folgt dabei einer bestimmten Absicht und einer Strategie (vgl. Risager 2000, 18). Dieses Verständnis von Internationalisierung soll dieser Arbeit zu Grunde gelegt werden. Auch innerhalb der Berufsbildung ist eine Internationalisierung als Konsequenz aus einer Globalisierung unverzichtbar (vgl. Borch et al. 2002, 10). Im folgenden Kapitel sollen daher zunächst die für die Berufsbildung relevanten Globalisierungsprozesse in den unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen angeführt und auf ihre Implikationen für die Berufsbildung untersucht werden. Kapitel 4.3 thematisiert daran abschließend, welche Konsequenzen sich aus den zuvor dargestellten Bezügen für die Internationalisierung der Berufsbildung ergeben und mit Hilfe welcher Konzepte dieser Prozess begleitet werden kann.

4.2 GLOBALE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BERUFSBILDUNG

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Entwicklungen innerhalb des Subsystems der Berufsbildung Interdependenzen mit Globalisierungsprozessen in anderen weltgesellschaftlichen Teilsystemen aufweisen. Zentral hierbei ist der von Seitz angeführte Zusammenhang zwischen der Bildung und einer postindustriellen Ökonomie (vgl. Seitz 2002, 295). Da der Bereich der Allgemeinbildung nur bedingt die Funktion übernimmt, die (künftigen) Arbeitnehmer für den globalen Arbeitsmarkt zu qualifizieren, kommt der Berufsbildung bezüglich der fachlichen Qualifikation der Beschäftigten eine zentrale Aufgabe zu. Auch wenn Lenhart (2007, 816) richtigerweise darauf verweist, dass Berufsbildung in den Ländern des Südens im Wesentlichen auf den informellen Wirtschaftssektor ausgerichtet ist, wird Berufsbildung in den Industrieländern hauptsächlich „*im Hinblick auf den Arbeitsmarkt*“ (Lenhart 2000, 56) thematisiert. Für den Arbeitsmarkt ist dabei zu konstatieren, dass dieser nicht mehr national bestimmt ist, sondern ebenso wie die Wirtschaftsprozesse vermehrt globalisiert wird. Die im Rahmen einer Globalisierung vollzogene tenden-

zielle Öffnung der internationalen Märkte und die weltweiten Kapitalströme führen dazu, dass Unternehmen vermehrt international ausgerichtet sind – sei es in Form von Exporten oder durch eine direkte Präsenz auf ausländischen Märkten. Der internationale Kontakt wird dabei vermehrt zu einem integralen Bestandteil der Arbeitswelt und geht einher mit einer erhöhten Arbeitsmigration (vgl. Møller 2000, 57ff.; Oates 2000, 21). War eine hohe internationale Mobilität früher charakteristisch für Berufsfelder in denen hauptsächlich Akademiker beschäftigt waren, kommt es durch die Globalisierung des Arbeitsmarktes auch im Bereich der nicht-akademischen Ausbildungsberufe zu einer internationalen Ausrichtung und zu einer Veränderung des Arbeitslebens. Ein verstärkter Kontakt zu ausländischen Kollegen, längere Auslandsaufenthalte und eine steigende Zahl direkt in ausländischen Firmen beschäftigter Arbeitnehmer sind dabei nur einige Indikatoren, die eine Veränderung innerhalb des Arbeitslebens im Kontext der Globalisierung aufzeigen (vgl. Møller 2000, 58).

Die dargestellten Veränderungen im Arbeitsalltag der Beschäftigten haben zur Folge, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung auf die „*Transnationalisierung der Arbeit*“ (Hornstein 2000, 522) in der Hinsicht reagieren muss, dass sie der Globalisierung der Lebens- und Arbeitswelt Rechnung trägt. Innerhalb der Berufsbildung muss folglich eine Internationalisierung vollzogen werden. Globale Märkte und die Globalisierung von Arbeit führen dabei zu einer „*Globalization of skills*“ (Carnoy 2000, 52). Fähigkeiten, die bisher mit Akademikern assoziiert wurden, werden auf dem globalen Arbeitsmarkt vermehrt auch von Beschäftigten mit nicht-akademischem Berufshintergrund erwartet. Im Kontext verstärkter globaler Vernetzung von Arbeit nimmt die Anzahl der Arbeitnehmer, die in internationale Bezüge eingebunden sind und dementsprechend internationale berufliche Handlungskompetenzen aufweisen müssen, stark zu (vgl. Adick 2000, 156). Als Konsequenz daraus müssen auf allen Stufen des Bildungssystems – beginnend mit der Primarschule, über die Sekundarstufe I und II sowie unter Einschluss der verschiedenen Formen beruflicher Aus- und Weiterbildung, bis hin zum tertiären Bereich des Hochschulstudiums – Bildungsangebote geschaffen oder neu gestaltet werden, um so den Anforderungen, die aus der Internationalisierung und Globalisierung des Alltags und der Arbeitswelt resultieren, gerecht zu werden (vgl. Borch et al. 2003, 16ff.). Dabei werden Fähigkeiten wie fundierte Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenz, internationale Fachkompetenz und Netzkompetenz³⁴ vorausgesetzt, um den Anforderungen³⁴ des globalen Arbeitsmarktes ge-

³⁴ „Netzkompetenz“ meint hier die Fähigkeit zum wissensbasierten, sachgerechten und methodischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Kapitel 4.3).

wachsen zu sein (vgl. ebd., 16; Møller 2000, 64ff.). Dass diese unterschiedlichen Fähigkeiten dabei miteinander in Bezug gesetzt werden müssen, steht m.E. außer Frage. Zum Erhalt und zur Steigerung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit werden von jedem Arbeitnehmer darüber hinaus die Bereitschaft und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen erwartet. Jede Person ist selbstständig für die Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie verantwortlich und tendenziell weniger in normierte Berufs- und Weiterbildungsverläufe eingebunden (vgl. Schiersmann 2007, 73ff.; Borch et al. 2003, 16; Lenhart 2007, 816; Oates 2000, 22).

Die dargestellten Befunde belegen deutlich die Notwendigkeit einer internationalen Ausrichtung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Wenn Hornstein (2001, 529) resümiert, dass dem Bildungssystem die Aufgabe zukomme, „*die nachwachsende Generation auf die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems vorzubereiten*“ (ebd.), kann dies in Anbetracht eines globalen Arbeitsmarktes nur bedeuten, insbesondere Internationalität als einen wesentlichen Aspekt innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen. In diesem Sinne folgern auch Borch et al. (2003, Einbandrückseite): „*Die Globalisierung der Wirtschaft macht die Internationalisierung der Berufsbildung unverzichtbar*“. Im Folgenden soll daher skizziert werden, durch welche Strategien und Konzepte eine Internationalisierung der Berufsbildung begleitet werden kann.

4.3 ASPEKTE DER INTERNATIONALISIERUNG BERUFLICHER AUS- UND WEITERBILDUNG

In der vorangegangenen Argumentation konnte die Notwendigkeit zur Internationalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung anhand unterschiedlicher Aspekte herausgestellt werden. Insbesondere der Zusammenhang zwischen der Berufsbildung und einer postindustriellen, global angelegten Ökonomie bringt wesentliche Konsequenzen für die Berufsbildung mit sich. Hierbei handelt es sich einerseits um curricular-didaktische Modifikationen und andererseits um Veränderungen der Rahmenbedingungen innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

In curricular-didaktischer Hinsicht müssen in den Berufsbildungsgängen verstärkt internationale berufliche Handlungskompetenzen implementiert und innerhalb der Curricula der Aus-/Weiterbildungsgänge verankert werden. Die von Borch et al. angeführten Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz, interkulturellen Kompetenz, internationalen Fachkompetenz und Netzkompetenz skizzieren dabei die wesentlichen Elemente internationaler Qualifikationen im Rahmen der Internationalisierung der Berufsbildung (vgl. Borch et al.

2003, 39ff.). Die bisherigen Konzepte der Berufsbildung vermögen dabei nicht, diese Kompetenzen adäquat zu vermitteln. Klassische Modelle der nicht-akademischen Berufsbildung zeichnen sich durch eine Festlegung charakteristischer Fertigkeiten und Kenntnissen aus. Diese kennzeichnen einerseits den Ausbildungsberuf und grenzen ihn andererseits von anderen Ausbildungsberufen ab. Spezialisierung innerhalb eines Berufes erfolgt entweder durch eine Aufstiegsfortbildung, beispielsweise zum Meister, oder im Rahmen von betrieblichen oder außerbetrieblichen Kursen zum Erwerb von Spezialkenntnissen. Ferner werden bei technischen bzw. arbeitsorganisatorischen Veränderungen oder begrenzten Spezialaufgaben Ad-hoc-Qualifizierungen durchgeführt. Internationale Qualifikationen und Handlungskompetenzen haben bis in die 1990er Jahre beispielsweise im deutschen Berufsbildungssystem keine Berücksichtigung gefunden, da sie innerhalb der klassischen Berufsausbildung als entbehrlich angesehen wurden. Auch hier wurde bei Bedarf lediglich durch Spezialisierung oder durch kurzfristige Qualifizierungsmaßnahmen internationale Handlungskompetenz gefördert. Bei langfristigen internationalen Wirtschaftsbeziehungen präferierten die Unternehmen hochqualifizierte Mitarbeiter mit Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss (vgl. ebd., 22ff.).

Vor dem Hintergrund der unter Kapitel 4.2 aufgezeigten globalen Entwicklung sehen Borch et al. in der bisherigen Konzeption der Berufsbildung keinen adäquaten Ansatz zur Vermittlung internationaler Handlungskompetenzen und folgern, dass *„aktuelle Strategien und didaktische Interventionen im Sinne der quantitativen Erweiterung und qualitativen Verbesserung des Internationalisierungsgrades der beruflichen Bildung [...] mit diesen traditionellen Mustern brechen [müssen]“* (ebd., 30).

Im Rahmen der Internationalisierung der Berufsbildung sind im Anschluss an Borch et al. (2003, 39f.) und Wordelmann (2000, 75) Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenz und hervorragende Fachkenntnisse von besonderer Bedeutung und müssen innerhalb der Berufsbildung ihre Berücksichtigung finden. Aus Sicht der Arbeitgeber werden dabei hervorragende Fachkenntnisse als eine wesentliche Voraussetzung für eine internationale Tätigkeit angesehen. Daneben sind fundierte Fremdsprachenkenntnisse im Kontext eines globalen Arbeitsmarktes unabdingbar. Dabei kann freilich zwischen unterschiedlichen Niveaus der Fremdsprachenkenntnis unterschieden werden. Wordelmann (2000, 77) verweist darauf, dass ein *„lack of language skills can be replaced by professional competence or personality factors“*. Dennoch müssen Fremdsprachenkenntnisse als ein wesentlicher Bestandteil internationaler Handlungskompetenz verstanden werden.

Ein drittes Element ist die interkulturelle Kompetenz. Wesentliche Aspekte sind dabei die Fähigkeit zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern sowie das Wissen über andere Kulturen und das Wissen über ausländische Märkte. Auch wenn das Element der interkulturellen Kompetenz bisher häufig in der Berufsbildung vernachlässigt wird, stellt es eine wichtige Qualifikation dar (vgl. Borch et al. 2003, 40). Neben den angeführten Elementen beinhaltet ein umfassendes Konzept der Qualifizierung für internationale Tätigkeiten auch den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Netzkompetenz wird im Kontext der Globalisierung zu einem bedeutenden Aspekt internationaler Handlungskompetenz. In dieser Arbeit kann jedoch nicht auf den didaktischen Rahmen, innerhalb dessen Auszubildenden die oben genannten Elemente internationaler Handlungskompetenz vermittelt werden können, eingegangen werden. Daher sei auf die das deutsche duale Ausbildungssystem zu Grunde legende „Matrix zum didaktischen Möglichkeitsraum für internationale berufliche Lehr-Lernprozesse in der Berufsausbildung“ bei Borch et al. (2003, 51) verwiesen.

Neben den dargestellten curricular-didaktischen Veränderungen ist innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere eine Modifikation der Rahmenbedingungen in der Berufsbildung notwendig. Als zentrale Entwicklung wird dabei der Abbau von Mobilitätshemmnissen angesehen. Bisher behindert eine an nationalstaatliche Vorgaben gebundene Zertifizierung beruflicher Kompetenzen häufig die Anerkennung von Berufsabschlüssen im Ausland und schränkt folglich die Mobilität der Beschäftigten auf dem globalen Arbeitsmarkt ein. Daher müssen curricular-didaktische Modifikationen innerhalb der Berufsbildung durch Maßnahmen begleitet werden, die darauf abzielen, erworbene Qualifikationen miteinander in Beziehung zu setzen. Nur so ist es möglich, die Transparenz innerhalb der Berufsbildung zu fördern (vgl. Oates 2000, 23; Borch et al. 2003, 21). Supranationale Zusammenschlüsse wie die EU können hierbei eine wichtige und zentrale koordinierende Funktion übernehmen.

Auf europäischer Ebene wurde beispielsweise im Rahmen des Lissabon-Prozesses eine Entwicklung angestoßen, die die EU zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Bildung und Ausbildung werden dabei als zentrale Triebkräfte der intendierten Entwicklung angesehen (vgl. Europäischer Rat 2000, Kap. 1). Für den Bereich der Berufsbildung werden die beiden dargestellten wesentlichen Aspekte der Internationalisierung aufgegriffen. Zum einen sollen beispielsweise Fremdsprachen- und Medienkompetenz und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen innerhalb der Berufsausbildung vermittelt werden. Zum anderen soll aber auch die berufliche Mobili-

tät gefördert werden, indem „*rechtliche und administrative Mobilitätshemmnisse aus dem Weg geräumt werden*“ (Borch et al. 2003, 56). Auch auf europäischer Ebene musste ein Prozess angestoßen werden, der die gegenseitige Anerkennung oder zumindest die Transparenz von Ausbildungsabschlüssen zum Ergebnis hat. Daher soll in Teil II der Arbeit ebenso auf die unterschiedlichen Instrumente, die diesbezüglich auf europäischer Ebene bisher entwickelt wurden, eingegangen werden, wie auch auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung einer einheitlichen europäischen Berufsbildungspolitik.

5. ZUSAMMENFASSUNG TEIL I

Mit Teil I der Arbeit wurde beabsichtigt, den Prozess der Globalisierung und dessen Implikationen für die Berufsbildung detailliert und theoretisch fundiert zu beschreiben. Dieser Schritt war notwendig, um in Teil II der Arbeit die Berufsbildungspolitik der EU und die intendierte Etablierung eines europäischen Berufsbildungsraumes im Kontext der Globalisierung und vor dem Hintergrund einer notwendigen Internationalisierung der Berufsbildung thematisieren zu können. Dazu musste zunächst definiert werden, was unter Globalisierung und Weltgesellschaft zu verstehen ist und welche theoretische Konzeptionalisierung beide Sachverhalte am besten zu beschreiben vermag. Darüber hinaus sollte aufgezeigt werden, dass das Funktionssystem Bildung/Erziehung neben weiteren Funktionssystemen auf weltgesellschaftlicher Ebene vorzufinden ist und dass sich innerhalb des Funktionssystems ein Globalisierungsprozess vollzieht. Da die Thematik der vorliegenden Arbeit insbesondere erfordert, auf das Subsystem der Berufsbildung innerhalb des Funktionssystems Bildung/Erziehung einzugehen, wurde der Zusammenhang von Globalisierung und einer Internationalisierung der Berufsbildung ausführlich thematisiert.

Als zentrale Erkenntnisse innerhalb des ersten Kapitels können dabei folgende Punkte angesehen werden:

- Weltgesellschaft ist nach Niklas Luhmann als singuläre Weltgesellschaft zu verstehen. Nicht erst Globalisierungsprozesse in unterschiedlichen Dimensionen bilden eine Weltgesellschaft heraus, sondern Gesellschaft ist seit Anbeginn der modernen Gesellschaft per se Weltgesellschaft (vgl. Kapitel 2.2.2).
- Globalisierung vollzieht sich in unterschiedlichen Dimensionen. Die Dimensionen sind dabei nicht wie bei Parsons apriorisch festzulegen, sondern empirisch zu bestimmen. Jedes empirisch beobachtbare weltgesellschaftliche Funktionssystem kann als eine Dimension verstanden werden, innerhalb der sich ein Globalisierungsprozess vollziehen. Im Anschluss an Luhmann kann neben dem Wirtschaftssystem, dem Wissenschaftssystem, dem politischen System, dem Rechtssystem, dem Medizinsystem, dem Kunstsystem und der Familie die Bildung/Erziehung als eines der derzeit wichtigsten empirisch vorzufindenden Funktionssysteme der Weltgesellschaft identifiziert werden (vgl. ebd.).

- Zwischen den unterschiedlichen Dimensionen, innerhalb welcher sich ein Globalisierungsprozess vollzieht, sind Interdependenzen festzustellen. Bildung und Erziehung kommt bei der gesellschaftlichen Evolution eine entscheidende Bedeutung zu, da innerhalb des Funktionssystems Bildung/Erziehung keine schlichte Replikation bestehender gesellschaftlicher Strukturen stattfindet, sondern Bildung und Erziehung dazu beitragen, dass sich das Gesellschaftssystem im Laufe der Evolution ausdifferenziert. Bildung kann dabei als Katalysator der Globalisierung verstanden werden, da sie den Globalisierungsprozess in anderen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen fördert und verstärkt (vgl. Kapitel 3.1.2).
- Insbesondere der Zusammenhang von Bildung und einer postindustriellen Ökonomie wird vielerorts betont. Die berufliche Aus- und Weiterbildung übernimmt die Aufgabe, Individuen für den „*Arbeitsmarkt einer globalen kapitalistischen Wissensökonomie*“ (Seitz 2002, 295) zu qualifizieren. Globalisierungsprozesse in den unterschiedlichen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen, insbesondere jedoch in der Wirtschaft, bringen erheblichen Veränderungen im Arbeitsalltag der Beschäftigten mit sich. Damit diese den Anforderungen, die aus der Globalisierung von Alltag und Arbeitswelt resultieren, gerecht werden können, muss notwendigerweise die Berufsbildung international ausgerichtet konzipiert werden. Der Vermittlung fundierter Fremdsprachenkenntnisse, interkultureller Kompetenz, internationaler Fachkompetenz und von Netzkompetenz kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Kapitel 4.2).
- Supranationale regionale Zusammenschlüsse wie die Europäische Union können bei der Globalisierung von Bildung als wichtige Subjekte verstanden werden. Im Rahmen der Globalisierung der Wirtschaft und der Entstehung globaler Arbeitsmärkte betont auch die EU die Notwendigkeit einer Internationalisierung innerhalb der Berufsbildung und übernimmt sowohl in Bezug auf curricular-didaktische Modifikationen in der Berufsbildung als auch auf die Modifikation der Rahmenbedingungen beruflicher Aus- und Weiterbildung eine wichtige und zentrale koordinierende Funktion. Dabei werden sowohl Inhalte als auch Rahmenbedingungen beruflicher Bildung europaweit tradiert (vgl. Kapitel 3.2 und 4.3).

Auf der Grundlage der oben aufgeführten Erkenntnisse soll in Teil II der Arbeit detailliert auf die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union eingegangen werden. Seit dem Maastrichter Gründungsvertrag der EU von 1993 haben sich deren Kompetenzen und Aktivitäten im Bereich der Berufsbildung grundlegend verändert. Es wurde ein Prozess ini-

tiert, der mit einer Intensivierung der Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene und einer steigenden Einflussnahme der EU auf die nationale Berufsbildungspolitik der Mitgliedsstaaten verbunden ist. Im Folgenden sollen daher ebenso die Legitimationserweiterung der EU-Bildungspolitik und die derzeitige Schwerpunktsetzung der EU im Bereich der Berufsbildung thematisiert werden, wie auch die Konzepte und Instrumente einer einheitlichen europäischen Berufsbildungspolitik. Alle angeführten Aspekte tragen in ihrer Gesamtheit zur Konsolidierung des europäischen Berufsbildungsraumes bei.

TEIL II:
EUROPÄISCHE BERUFSBILDUNGSPOLITIK IM KONTEXT DER
GLOBALISIERUNG SOWIE VOR DEM HINTERGRUND EINER
NOTWENDIGEN INTERNATIONALISIERUNG DER BERUFSBILDUNG

6. DIE LEGITIMATIONSERWEITERUNG DER EU IM BILDUNGSBEREICH

Der Gründungsvertrag der Europäischen Union von Maastricht 1993 stellt eine entscheidende Zäsur für die Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten der EU im Bildungsbereich dar. Es wurde ein Prozess angestoßen, der durch eine faktische Intensivierung der Bildungspolitik und einen damit einhergehenden größeren Einfluss der Europäischen Union auf nationale Bildungspolitiken gekennzeichnet ist. Auch wenn die heutige Berufsbildungspolitik der EU primär in den Beschlüssen des Europäischen Rates in Lissabon 2000 begründet ist, blieb die rechtliche Grundlage für die in Teil II der Arbeit darzustellende Entwicklung einer gemeinsamen EU-Berufsbildungspolitik weiterhin der Maastrichter Gründungsvertrag der EU aus dem Jahr 1993, bzw. dessen Modifikation im Rahmen des Vertrags von Amsterdam 1997. Aus diesem Grund soll auch in diesem Kapitel zunächst auf die mit den Verträgen von Maastricht 1993 und Amsterdam 1997 eingeleitete Legitimationserweiterung der EU im Bildungsbereich eingegangen werden. Ohne diese vertragliche Grundlage wäre die von der EU intendierte Etablierung eines europäischen Berufsbildungsraumes nicht möglich.

6.1 DIE VERTRÄGE VON MAASTRICHT 1993 UND AMSTERDAM 1997

Mit dem Gründungsvertrag der EU von Maastricht aus dem November 1993 wurde Bildung erstmals in den Rang einer eigenständigen Gemeinschaftsaufgabe gehoben. Laut Art. 3 Abs. 1 wurde der *„Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und berufli-*

chen Bildung sowie zur Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedsstaaten“ (Läufer 1998a, 124) als eine Tätigkeit der EU mit in den Vertrag aufgenommen. Insbesondere Art. 126 EGV (jetzt Art. 149 EGV) zur allgemeinen Bildung und Art. 127 EGV zur Berufsbildung (jetzt Art. 150 EGV) behandeln explizit das Thema Bildung und legitimieren erstmals das gemeinschaftliche Handeln der EU im Bildungsbereich. Mit dem Vertrag von Amsterdam 1997 änderte sich lediglich die Nummerierung der bildungspolitischen Artikel, die Inhalte wurden vollständig übernommen (vgl. Bektchieva 2004, 26).³⁵

6.1.1 ART. 150 EGV

Für den Bereich der Berufsbildung ist Art. 150 EGV entscheidend, da sich dieser im Vergleich zu dem die Allgemeinbildung betreffenden Art. 149 EGV ausschließlich auf die Berufsbildungspolitik der EU bezieht. Im Gegensatz zum Bereich der Allgemeinbildung ist es der EU durch Art. 150 EGV erlaubt, im Bereich der Berufsbildung Entscheidungs- und Gestaltungsrechte auszuüben, auch wenn, wie noch ausgeführt werden wird, dieses nur in einem äußerst reglementierten Rahmen möglich ist.³⁶ Nach Art. 150 Abs. 1 EGV führt die Gemeinschaft *„eine Politik der beruflichen Bildung [durch], welche die Maßnahmen der Mitgliedsstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt“* (Läufer 1998b, 135f.). In Art. 149 Abs. 1 EGV zur Allgemeinbildung wird dagegen lediglich festgehalten, dass die EU zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung beiträgt, indem sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten fördert und deren Tätigkeiten erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt. Das „Beitragen“ wird deutlich schwächer ausgelegt als das auf die Berufsbildung bezogene „Durchführen“, das der EU in diesem Bereich größere Kompetenzen zubilligt (vgl. Bektchieva 2004, 28; Benz 2007, 56).

Abs. 4 des Art.s 150 EGV legitimiert die Betätigung der EU im Bereich der Berufsbildung über Fördermaßnahmen und Empfehlungen hinaus. Die EU ist dazu ermächtigt, mit Hilfe des Europäischen Rates Maßnahmen zu erlassen, die zur Verwirklichung der im Vertrag von Maastricht festgehaltenen Ziele einer EU-Berufsbildungspolitik beitragen. Es ist jedoch zu betonen, dass auch für den Bereich der Berufsbildung weiterhin die Bildungshoheit bei den Mitgliedsstaaten verbleibt, die auch zukünftig für die Lehrinhalte und die Ge-

³⁵ Art. 126 EGV des Vertrags von Maastricht wurde im Vertrag von Amsterdam zu Art. 149 EGV und Art. 127 EGV wurde zu Art. 150 EGV. In dieser Arbeit soll die aktuelle Bezeichnung der Artikel auf Grundlage des Vertrags von Amsterdam 1997 gebraucht werden.

³⁶ Auf die Beschränkungen der EU-Berufsbildungspolitik wird unter 6.1.2 näher eingegangen.

staltung der beruflichen Bildung verantwortlich sind. Die EU besitzt lediglich eine unterstützende und ergänzende Funktion (vgl. Bektchieva 2004, 29 und Benz 2007, 57).

Da der Vertrag von Maastricht grundlegend für die gegenwärtige Berufsbildungspolitik der EU ist, sollen die dort formulierten Ziele für den Bereich der Berufsbildung kurz dargestellt werden:

- Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse;
- Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung;
- Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in der beruflichen Bildung befindlichen Personen;
- Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen;
- Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedsstaaten (vgl. Bektchieva 2004, 28f.).

Die aufgeführten Ziele dienen als Leitrahmen für die weiteren EU-Maßnahmen in der Berufsbildungspolitik. Zentrale Aspekte, die im Rahmen einer Internationalisierung der Berufsbildung bedacht werden müssen, finden hier erstmals ihre Erwähnung. Insbesondere die Förderung der beruflichen Mobilität und die Notwendigkeit der transnationalen Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung werden in nahezu allen Folgebeschlüssen der EU zur Berufsbildungspolitik aufgegriffen und ausdifferenziert. Die Berufsbildungspolitik der EU wird jedoch durch zwei zentrale Normen beschränkt – durch das Harmonisierungsverbot einerseits und das Subsidiaritätsprinzip andererseits.

6.1.2 DAS HARMONISIERUNGSVERBOT IN ART. 149 EGV UND ART. 150 EGV

In beiden die Bildung betreffenden Artikeln des Vertrags von Maastricht ist ausdrücklich ein Harmonisierungsverbot enthalten. Maßnahmen der EU müssen unter „*Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten*“ (Läufer 1998b, 135f.) durchgeführt werden. Dies impliziert, dass die EU zwar durch den Art. 150 EGV im Bereich der beruflichen Bildung ermächtigt ist, Maßnahmen zu beschließen, die die Mitgliedsstaaten fördern und unterstützen, direkte Angleichungen der beruflichen Bildungssysteme oder der Bildungsinhalte sind jedoch untersagt. Dies bedeutet jedoch freilich nicht, dass eine wirkungsvolle Einflussnahme der Europäischen Union auf die Bildungspolitik ihrer Mitgliedsstaaten nicht möglich ist.

Statt einer Harmonisierung der Bildung auf europäischer Ebene intendiert die EU eine gemeinsame europäische Berufsbildung, die sich durch den Leitsatz „Einheit durch Vielfalt“ auszeichnet. Nicht die Berufsbildung an sich soll zwischen den europäischen Mitgliedsstaaten angeglichen werden, sondern die Anforderungen an die Lernergebnisse sollen anhand von Kriterien beschrieben werden. Statt die Bedingungen, unter denen Qualifikationen entstehen, anzugleichen und somit die Input-Variablen zu bestimmen, beabsichtigt die EU die Vereinheitlichung der Bewertung und Beschreibung der Lernergebnisse, also des Outputs (vgl. Clement/Walter 2006, 6). Somit ist dennoch eine erhebliche Einflussnahme der EU auf die Politik der EU-Mitgliedsstaaten möglich.³⁷

6.1.3 DAS SUBSIDIARITÄTSPRINZIP ALS GRUNDLAGE DER EU-BILDUNGSPOLITIK

Beim Subsidiaritätsprinzip handelt es sich weniger um eine Rechtsnorm als um ein politisches Prinzip, das für die Europäische Union in Bereichen, für die sie keine ausschließliche Zuständigkeit besitzt, Anwendung findet. Das Subsidiaritätsprinzip (Art. 5 Abs. 2 EGV) besagt, dass die EU in Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, nur tätig werden darf, sofern die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedsstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkung besser auf Gemeinschaftsebene zu erreichen sind. Für jede von der EU beabsichtigte Maßnahme muss daher abgewogen werden, ob sie von der ihr zustehenden Kompetenz Gebrauch machen darf, oder ob die Aufgabe durch die Mitgliedsstaaten erfüllt werden kann. Dabei ist es nicht ausreichend, dass ein Ziel auf der Ebene der EU besser erreicht werden kann als auf nationaler Ebene, sondern dass das Ziel auf der Ebene der Mitgliedsstaaten nicht oder nicht ausreichend erreicht werden kann (Negativkriterium). Ist dies der Fall, muss geprüft werden, ob das Ziel besser auf der Ebene der EU zu erreichen ist (Positivkriterium). Dass Ziele auf Ebene der Mitgliedsstaaten nicht erfüllt werden können, bedeutet nicht zwangsläufig eine bessere Erledigung durch die EU. Erst wenn das Negativkriterium und das Positivkriterium erfüllt sind ist die EU ermächtigt, in Bereichen, für die sie keine alleinige Zuständigkeit besitzt, tätig zu werden (vgl. Benz 2007, 64ff.). Für die EU-Berufsbildungspolitik kann aus diesem Grundsatz jedoch auch eine Legitimation gewonnen werden. Die Berufsbildung zeichnet sich, wie in Teil I der Arbeit verdeutlicht, vermehrt durch Internationalität aus. Diese kann durch die Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes und durch den Abbau von Mobilitätshemmnis-

³⁷ Vgl. hierzu die unter Kapitel 7.1 geschilderten Entwicklungen des Lissabon-Prozesses und für die Berufsbildung insbesondere Kapitel 7.2 zum Kopenhagen-Prozess der EU.

sen in der EU gefördert werden. Die geschilderte Auffassung entspräche einer dynamischen Interpretation des Subsidiaritätsprinzips, so wie sie von Ländern wie Frankreich und Portugal im Anschluss an den Vertrag von Maastricht vertreten wurde. Länder wie Deutschland, Großbritannien und die Niederlande sprachen sich dagegen für eine restriktive Interpretation des Subsidiaritätsprinzips im Bereich der Berufsbildung aus. Sie interpretierten Art. 150 EGV dahingehend, dass die EU nicht zentralisierend eingreifen, sondern lediglich die nationale Maßnahmen unterstützen und ergänzen darf (vgl. Benz 2007, 70f.). Eine weitere Beschränkung des Tätigkeitsfeldes der EU stellt das Verhältnismäßigkeitsprinzip (Art. 5 Abs. 3 EGV) dar. Jegliche Maßnahmen der EU dürfen nicht „über das für die Erreichung der Ziele [...] erforderliche Maß“ (Läufer 1998b, 58) hinausgehen, um so die Zuständigkeit der EU-Mitgliedsstaaten größtmöglich zu schützen. Aus diesem Grund enthält das Verhältnismäßigkeitsprinzip drei Kriterien, die entscheidend für das Tätigwerden der EU sind: das Gebot der Zwecktauglichkeit besagt, dass eine Maßnahme geeignet sein muss, um den intendierten Zweck zu verwirklichen; das Gebot des Interventionsminimums schränkt die Maßnahmen der EU dahingehend ein, dass die Maßnahme nur durchgeführt werden darf, sofern zur Zielerreichung kein milderer Mittel zur Verfügung steht; das Proportionalitätsgebot mahnt abschließend an, dass die belastende Wirkung der Maßnahme nicht außer Verhältnis zu deren Nutzen stehen darf (vgl. Benz 2007, 67f.).

6.2 POST-MAASTRICHT DOKUMENTE

In der Folge des Vertrags von Maastricht 1993 kam es zu einer Ausdifferenzierung der Berufsbildungspolitik der EU. Inhalte wurden weiterentwickelt, Empfehlungen erstellt und zwei Weißbücher ausgearbeitet, die das Thema Berufsbildung explizit behandeln. Die rechtliche Grundlage für das Tätigwerden der EU im Berufsbildungsbereich blieb jedoch der Vertrag von Maastricht 1993, beziehungsweise die Vertragsüberarbeitung von Amsterdam 1997. Aufgrund unterschiedlicher Interpretationen des Subsidiaritätsprinzips kam es wiederholt zu Beschwerden aus den EU-Mitgliedsstaaten, da diese ihre Hoheitsrechte im Berufsbildungsbereich durch die EU beschnitten sahen. Trotz der Kritik hatten die nachfolgend dargestellten Weißbücher einen nicht als gering einzuschätzenden Einfluss auf die Berufsbildungspolitik der EU-Mitgliedsstaaten. Im Rahmen der Weißbücher wurden von der Europäischen Kommission Vorschläge für ein gemeinschaftliches Vorgehen im Bereich der Berufsbildung erarbeitet und zu einem Gesamtkonzept integriert. Demzufolge lässt sich sowohl aus dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäfti-

gung“ als auch aus dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ die Politikorientierung der EU im Bereich der Berufsbildung ablesen (vgl. Schemmann 2007, 113).

6.2.1 DAS WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION „WACHSTUM, WETTBEWERBSFÄHIGKEIT UND BESCHÄFTIGUNG. HERAUSFORDERUNGEN DER GEGENWART UND WEGE INS 21. JAHRHUNDERT“

Das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ aus dem Jahr 1993 markiert einen Politikwandel der EU. Erstmals wurde von der Europäischen Kommission unter Führung von Jacques Delors ein aktiveres Verständnis von Sozialpolitik innerhalb der Union ausgewiesen, das die ursprüngliche ökonomische Ausrichtung der politischen Anstrengungen der EU ergänzt. War zuvor das primäre Ziel der EU die Etablierung eines gemeinsamen Binnenmarktes, wird mit dem Weißbuch ein Politikwandel der EU markiert, indem Sozialpolitik erstmals als Aspekt der EU-Politik benannt wird. Da die hohe Arbeitslosigkeit innerhalb der EU der Ausgangspunkt für die Überlegungen im Rahmen des Weißbuches ist, rückt die Bildungspolitik in diesem Zusammenhang in den Vordergrund (vgl. Schemmann 2007, 114; Dale/Robertson 2002, 25).

Vor dem Hintergrund der Globalisierung der Wirtschaft und der Märkte sowie der Annahme einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft legt die EU mit dem Weißbuch einen mittelfristigen Plan für Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung vor, der Veränderungen in der Beschäftigungspolitik anmahnt. Zentrales Ziel ist hierbei, die Bürger der EU zu international qualifizierten Arbeitnehmern zu machen und sie zum lebenslangen Lernen zu befähigen (vgl. Schiersmann 2007, 61). Der Berufsbildung wird hierbei eine entscheidende Aufgabe zugesprochen. Es wird erwartet, dass durch eine gute Berufsbildung die Wettbewerbsfähigkeit erhöht, die Arbeitslosigkeit bekämpft und das Problem von Marginalisierung und Exklusion gelöst werden kann. Jedoch wird auch betont, dass zweifelsohne Maßnahmen der Berufsbildung mit Maßnahmen aus anderen Politikbereichen verschränkt werden müssen, um einen Wandel in der Gesellschaft erfolgreich zu bewältigen. Die EU verweist in ihrem Weißbuch darauf, dass bei der Zielverwirklichung das Subsidiaritätsprinzip geachtet wird und die zentralen Kompetenzen in der Berufsbildung und in Bezug auf das lebenslange Lernen bei den Mitgliedsstaaten liegen (vgl. Europäische Kommission 1993a; Schemmann 2007, 116f.).

6.2.2 DAS WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION „LEHREN UND LERNEN. AUF DEM WEG ZU EINER KOGNITIVEN GESELLSCHAFT“

Das Weißbuch zur kognitiven Gesellschaft 1995 entwickelt wesentliche Aspekte aus dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ weiter. Insbesondere die Thematik lebenslanges Lernen wird aufgegriffen und akzentuiert (vgl. Schiersmann 2007, 61). Mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ wird der Versuch unternommen, Aktionslinien herauszuarbeiten, die der Gemeinschaft im Bereich der Berufsbildung zur Verfügung stehen, um die Entwicklung hin zu einer Informationsgesellschaft und kognitiven Gesellschaft zu unterstützen. Es wird jedoch ausdrücklich betont, dass die Bildungshoheit der Mitgliedsstaaten unangetastet bleibt und Anregungen und Zielsetzungen durch das Weißbuch nur als Unterstützung und Ergänzung zu deren Bildungspolitiken zu sehen sind. Dennoch werden eindringlich die Notwendigkeit der Förderung der Berufsbildung und eines lebenslangen Zugangs zur Bildung betont und bisherige Maßnahmen der Mitgliedsstaaten in diesem Bereich als unzureichend bezeichnet (vgl. Europäische Kommission 1995; Benz 2007, 77).

Als drei wesentliche Herausforderungen, mit denen sich die EU konfrontiert sieht, werden folgende Punkte identifiziert:

- Die Informationsgesellschaft bringt neue Anforderungen an die Arbeit und die Organisation der Produktionsprozesse mit sich. Von den (künftigen) Arbeitnehmern wird daher Anpassungsfähigkeit an technische Innovationen und an eine sich wandelnde Arbeitswelt verlangt.
- Die Globalisierung im weltgesellschaftlichen Funktionssystem der Ökonomie bringt wesentliche Veränderungen auch im Bereich des Arbeitsmarktes mit sich. Dieser wird tendenziell zu einem globalen Arbeitsmarkt. Verbesserungen im Bereich der Berufsbildung sind notwendig, will man den Entwicklungen in einer wissensbasierten globalen Ökonomie standhalten.
- Die Neuerungen durch den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt erzeugen bei der Bevölkerung Europas große Unsicherheit (vgl. Europäische Kommission 1995, 5f.).

Deutlich wird in der Darstellung die Dominanz einer ökonomischen Perspektive innerhalb der EU-Politik. Aspekte der Bildung werden im Zusammenhang mit der ökonomischen Entwicklung gesehen, Bildung wird nicht als unabhängiges Tätigkeitsfeld verstanden (vgl. Schemmann 2007, 117f.).

Um den genannten Herausforderungen erfolgreich zu begegnen, steht neben der Stärkung und Erweiterung der Allgemeinbildung im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt. Erstmals wird die Ansicht vertreten, dass das Wissen für eine Beschäftigungsfähigkeit nicht nur im formalen Kontext sondern auch in nonformalen Kontext und durch informelles Lernen erlangt werden kann. Dazu soll neben die Bildungszertifikate klassischer Bildungseinrichtungen auch die Möglichkeit der „*Akkreditierung von nicht im Bildungssystem [erworbener] Fertigkeiten*“ (vgl. ebd., 118) gestellt werden. Die hier erstmals zu findende Berücksichtigung nicht im formalen Bildungssystem erworbener Kompetenzen findet sich in aktuellen Strategien und Empfehlungen der EU verstärkt wieder (vgl. ebd., 119f.). Zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wurden im Rahmen des Weißbuches fünf zentrale Zielvorgaben entwickelt:

1. Im Kontext der Informationsgesellschaft stellt die Förderung der Aneignung von neuem Wissen und neuer Kenntnisse eine zentrale Aufgabe dar. Dazu müssen neue Wissensbereiche identifiziert und entsprechende Validierungsverfahren sowie flexible Formen der Anerkennung von Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Europäische Kommission 1995, 54).
2. Die Verknüpfung von Schulen und dem privaten Sektor soll durch eine Annäherung von Schulen und Unternehmen verbessert werden. Dazu fordert die Europäische Kommission ein stärkeres Mitspracherecht von Unternehmen in der Berufsbildung und die Kooperation von Bildungseinrichtungen und Unternehmen (vgl. ebd., 57).
3. Durch nachholende Bildung soll der gesellschaftlichen Ausgrenzung und Marginalisierung von Bürgern entgegengewirkt werden (vgl. ebd., 62f.).
4. Vor dem Hintergrund eines europäischen Binnenmarktes und der Entstehung eines globalen Arbeitsmarktes sieht die EU die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen als wesentliches Mittel an, um die Mobilität der Bürger Europas zu steigern und so deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen (vgl. ebd., 67f.).
5. Neben materiellen Investitionen müssen die Investitionen in Humankapital verstärkt werden, um so die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und die Beschäftigungsfähigkeit der Beschäftigten zu erhöhen (vgl. ebd., 70).

Im Rahmen des Weißbuches der Europäischen Kommission von 1995 werden Berufsbildung und lebenslanges Lernen als strategische Mittel verstanden, um der Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken und die wirtschaftliche Entwicklung der EU zu fördern. Die Bedeutung

von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird zwar deutlich hervorgehoben, zentral ist dabei jedoch deren ökonomische Dimension (vgl. Schemmann 2007, 121; Schiersmann 2007, 61).

Mit dem Vertrag von Maastricht 1993 und der Vertragsüberarbeitung von Amsterdam 1997 wurde die Grundlage für Aktivitäten der EU im Bereich der Bildung gelegt. Dabei verfügt die EU im Bereich der Berufsbildung im Vergleich zur Allgemeinbildung über ein höheres Maß an Kompetenzen. Sowohl im Weißbuch der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ von 1993 als auch im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ von 1995 wird der in Teil I dieser Arbeit herausgestellte Zusammenhang zwischen einer globalen Wirtschaft und einem weltweiten Arbeitsmarkt einerseits sowie der Berufsbildung andererseits thematisiert. Der Faktor Qualifikation gilt hierbei als Nahtstelle zwischen Beschäftigung und Bildung. Da sich die Qualifikationsanforderungen auf einem globalen Arbeitsmarkt verändern, sieht auch die EU die Notwendigkeit, auf diese Entwicklung zu reagieren und Berufsbildung international zu gestalten. Im Verständnis der EU kommt der Bildung eine entscheidende Funktion zu, will man die Bürger der EU adäquat für die Entwicklungen in einer postindustriellen wissensbasierten Ökonomie qualifizieren.³⁸ Bereits in den beiden vorgestellten Weißbüchern werden daher lebenslanges Lernen, die Anpassungsfähigkeit an technische Innovationen und Fremdsprachenkenntnisse als zentrale Qualifikationen genannt, die im Rahmen der ökonomischen Globalisierung und der Entstehung globaler Arbeitsmärkte erforderlich sind und zu einer Steigerung der Arbeitsmobilität der Bürger Europas beitragen.

³⁸ Vgl. hierzu Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

7. DIE INTENSIVIERUNG DER EU-BERUFSBILDUNGSPOLITIK IN ANSCHLUSS AN DEN EUROPÄISCHEN RAT IN LISSABON 2000

7.1 LISSABON, BRÜGGE, BARCELONA – ZIELVORSTELLUNGEN DES EUROPÄISCHEN RATES IM BILDUNGSBEREICH

Der Europäische Rat in Lissabon 2000, die „Brügge-Initiative“ der Generaldirektoren für berufliche Bildung und schließlich der Europäische Rat in Barcelona 2002 bilden den Ausgangspunkt einer Neubewertung von Bildung und Berufsbildung in der Politik der Europäischen Union. Auch wenn insbesondere im Rahmen des Europäischen Rates in Lissabon noch keine Ziele für eine gemeinsame EU-Politik im Bereich der Berufsbildung festgelegt wurden, sind die dort festgeschriebenen Ziele einer allgemeinen EU-Bildungspolitik Grundlage für die spätere Erarbeitung und Ausdifferenzierung der Berufsbildungspolitik der EU. Daher sollen zunächst sowohl der Lissabon-Prozess und dessen Folgedokumente, als auch die im Rahmen der „Brügge-Initiative“ und des Europäischen Rates in Barcelona 2002 angestoßenen Überlegungen zu einer europäischen Berufsbildungspolitik dargestellt werden, bevor in den folgenden Kapiteln auf den explizit die Berufsbildung betreffenden „Kopenhagen-Prozess“ und dessen Entwicklung eingegangen werden wird.³⁹

7.1.1 DER EUROPÄISCHE RAT IN LISSABON 2000

Der Europäische Rat in Lissabon 2000 markiert eine strategische Neuausrichtung der Europäischen Union in den Bereichen Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik und muss als grundlegendes Dokument für die gegenwärtige Politik der Union im Bildungsbereich verstanden werden. Erstmals wurde eine qualitativ hochwertige Allgemein- und Berufsbildung als elementarer Bestandteil einer europäischen Wirtschafts- und Sozialpolitik vom Europäischen Rat anerkannt. Innerhalb dieses Prozesses kam es auch zu einer Neubewertung der Relevanz einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung. Dahinter steht die

³⁹ Auch wenn im Folgenden die Dokumente und Beschlüsse, die zur Etablierung des europäischen Bildungsraumes beitragen, chronologisch angeführt werden, muss darauf verwiesen werden, dass dies der besseren Übersichtlichkeit geschuldet ist. Thematisch sind auch zwischen nicht chronologisch einzuordnenden Dokumenten vielerorts Zusammenhänge festzustellen, die dann entsprechend mit einem Verweis in der Fußnote angemerkt werden. Darüber hinaus sollen die in den Beschlüssen und Dokumenten festgelegten Schwerpunkte der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit ebenso wie die entwickelten Instrumente zwar in der chronologischen Darstellung angeführt werden, eine exakte Darstellung dieser Aspekte soll jedoch gesondert unter Kapitel 8 und Kapitel 9 erfolgen.

Intention, die weltweite Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken und die Bürger Europas zu international qualifizierten und mobilen Arbeitnehmern auszubilden (vgl. Dunkel/Jones 2006, 43).

Die Europäische Union hat sich dabei das in der Einleitung der Arbeit angeführte strategische Ziel gesetzt, „*die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen*“ (Europäischer Rat 2000, Kap. 1) und legte auf der Tagung in Lissabon die Grundlage für die spätere Entwicklung eines einheitlichen Rahmens für die Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung. Die mit dem Lissabon-Prozess angestoßene Entwicklung ist dabei insbesondere vor dem Hintergrund zweier Herausforderungen zu sehen:

Zum einen sieht sich die Europäische Union mit der fortschreitenden Globalisierung konfrontiert, zum anderen muss sie sich den Herausforderungen, die eine wissensbasierte Wirtschaft mit sich bringt, stellen. Konzentrierte sich die EU vor dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 im Wesentlichen darauf, Ziele für die Entwicklung eines europäischen Wirtschaftsraumes festzulegen und deren Erreichen zu fördern, wurde die Innenperspektive der EU im Zuge des Lissabon-Prozesses durch eine Außenperspektive ergänzt. Zwar stehen seit Lissabon 2000 weiterhin das Wirtschaftswachstum der EU und die Schaffung und Sicherung und von Arbeitsplätzen ergänzt durch den Aspekt des sozialen Zusammenhalts im Mittelpunkt der europäischen Politik – dies jedoch vor dem Hintergrund, die EU zum führenden Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, stellte die EU die Notwendigkeit des Übergangs zu einer wissensbasierten Gesellschaft heraus. Dabei kommt den Bildungs- und Ausbildungssystemen eine wesentliche Aufgabe zu. Diese „*müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen*“ (ebd.) und Aus- und Weiterbildungsangebote schaffen, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken und sich an die gesamte Bevölkerung der EU richten. Die Entwicklung lokaler Lernzentren, die Förderung von Grundfertigkeiten und einer größeren Transparenz der Befähigungsnachweise gelten dabei als die drei Hauptkomponenten des EU-Konzeptes im Bildungsbereich. Entsprechend dieser Schwerpunktsetzung wurde in Rahmen des Europäischen Rates in Lissabon ein Zielkatalog für den Bildungsbereich erarbeitet, in dem u.a. folgende Ziele festgesetzt wurden:

- die Steigerung der Investitionen in das Humankapital;
- die Halbierung der Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen;

- die Etablierung eines europäischen Rahmens, der festlegt, welche neuen Grundfertigkeiten durch lebenslanges Lernen zu vermitteln sind;
- die Zuweisung von Mitteln zur Förderung der Mobilität von Schüler, Studenten und Lehrern sowie von Ausbildungs- und Forschungspersonal und die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen für Lehrer;
- die Entwicklung einheitlicher europäischer Lebensläufe (vgl. Europäischer Rat 2000; Schemmann 2007, 122f.).

7.1.2 DIE „METHODE DER OFFENEN KOORDINIERUNG“

Um das auf dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 formulierte strategische Ziel der EU zu erreichen, wurde auf der Tagung die Anwendung eines neuen offenen Koordinierungsverfahrens beschlossen. Mit Hilfe dieses als „Methode der offenen Koordinierung“ bekannten politischen, nicht rechtlichen Instruments versucht die EU in Bereichen wie der Berufsbildung, in denen sie aufgrund des Subsidiaritätsprinzips nur über eingeschränkte Kompetenzen verfügt, eine dennoch wirksame und kohärente Politik zu betreiben und die Ziele der EU leichter zu verwirklichen (vgl. Benz 2007, 86f.; Europäischer Rat 2000). Die „Methode der offenen Koordinierung“ wird dabei definiert als ein *„Mittel für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz in bezug auf die wichtigsten Ziele der EU“* (Europäischer Rat 2000, Kap. 1).

Mit Hilfe des offenen Koordinierungsverfahrens sollen in Leitlinien kurz-, mittel- oder langfristige Ziele festgelegt werden, *„die unter Berücksichtigung der nationalen Vielfalt unionsweit gelten“* (Bektchieva 2004, 65) und die mit einem genauen Zeitplan zur Verwirklichung der Ziele gekoppelt sind. Um „best practices“ vergleichen zu können, sollen gegebenenfalls qualitative und quantitative Indikatoren und Benchmarks festgelegt werden. Durch die Entwicklung konkreter Ziele und den Erlass entsprechender Maßnahmen sollen die europäischen Leitlinien in konkrete Schritte der nationalen und regionalen Politik umgesetzt werden. Um die Einhaltung der Ziele zu überprüfen, werden ein regelmäßiges Monitoring, eine Bewertung und eine gegenseitige Prüfung der gemachten Fortschritte durchgeführt. Dadurch sollen die Mitgliedsstaaten voneinander lernen und ihren eigenen Fortschritt bewerten können. Sollte ein Mitgliedsstaat im Rahmen des Monitorings schlecht abschneiden, wird dessen Politik durch Empfehlungen des Rates korrigiert (vgl. Benz 2007, 87; Bektchieva 2004, 64f.).

Zentrales Mittel der „Methode der offenen Koordinierung“ ist die auf Indikatoren gestützte regelmäßige Beobachtung, Evaluierung und Bewertung sowie der Vergleich von „best

practices“. In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon 2000 wird mit Rücksicht auf das Subsidiaritätsprinzip betont, dass die „Methode der offenen Koordinierung“ als ein dezentraler Ansatz zu verstehen ist, bei dem die Europäische Kommission „ein Benchmarking der bewerten Praktiken zu Gestaltung des Wandels“ (Europäischer Rat 2000, Kap. 1) erstellt. Auch im Bereich der Berufsbildung soll ein solches Monitoring der Verwirklichung der Ziele sichergestellt werden (vgl. Benz 2007, 87). Der dezentrale Charakter des offenen Koordinierungsverfahrens bleibt jedoch anzuzweifeln, wenn man berücksichtigt, dass die EU beabsichtigt, durch konkrete Ziele und Maßnahmen die Umsetzung europäischer Leitlinien auf nationaler Ebene voranzutreiben. Der deutsche Bundesrat verwies dementsprechend auch wiederholt darauf, dass die „Methode der offenen Koordinierung“ nicht mit Art. 149 und 150 EGV und dem dort festgeschriebenen Harmonisierungsverbot vereinbar sei (vgl. ebd., 88).

Dennoch wird seit dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 die „Methode der offenen Koordinierung“ insbesondere im Bereich der Bildungspolitik konsequent angewendet, was eine erhebliche Einflussnahme der EU auf die Berufsbildungspolitik der Mitgliedsländer zur Folge hat (vgl. ebd.). Auch wenn eine vertragliche Rechtsgrundlage für die „Methode der offenen Koordinierung“ fehlt, veranlasst alleine der Druck der Überwachung und Evaluierung die Mitgliedsstaaten, die europäischen Leitlinien umzusetzen. In der Folge des Lissabon-Prozesses wurden somit im Bereich der Bildung und Berufsbildung unter Rückgriff auf das offene Koordinierungsverfahren eine Vielzahl an Kommissionsmitteilungen, Arbeitsprogrammen und Maßnahmen erlassen.

7.1.3 POST-LISSABON DOKUMENTE

Im Anschluss an die Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon 2000 wurde im Rahmen verschiedener Berichte, Memoranden und Mitteilungen die Bildungspolitik der Europäischen Union weiter ausgearbeitet. Es wurden gemeinsame Ziele und Handlungsperspektiven erarbeitet und detaillierte Pläne zur Umsetzung der Ziele erstellt. Aufgrund der Vielzahl an Dokumenten sollen an dieser Stelle jedoch nur die für den Konsolidierungsprozess des europäischen Berufsbildungsraumes wichtigsten Dokumente angeführt und kurz erläutert werden.

a) „Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Rat der Europäischen Union (2001), 12.02.2001

Erstmals wurde im so genannten „Zielbericht“ ein umfassendes Konzept für die nationalen Bildungspolitiken vorgelegt. Um die Beschäftigungsfähigkeit der europä-

ischen Bürger aufrecht zu erhalten, wird von ihnen ein lebensbegleitendes Lernen gefordert. Außerdem wird von den Bildungssystemen erwartet, dass sie allen Bürgern einen gleichberechtigten Zugang zum Wohlstand und zur sozialen und kulturellen Entwicklung bieten, um so soziale Ausgrenzung zu bekämpfen. Neben einer Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung werden auch ein leichter Zugang zu den Bildungssystemen und die Öffnung der Systeme gegenüber der Welt als Ziele formuliert (vgl. Rat der Europäischen Union 2001). Die Ziele sollen mit Hilfe des offenen Koordinierungsverfahrens realisiert werden. Der Rat der Europäischen Union sprach sich dafür aus, in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission Bereiche festzulegen, die *„sich für eine gegenseitige Prüfung (,Peer review‘) und einen Austausch über die bewährten Praktiken eignen, wo Fortschritte durch ,Benchmarking‘ gemessen werden und in welchen Bereichen dabei [...] Indikatoren angewandt werden können“* (Benz 2007, 90).

Der „Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ wurde im Anschluss an die Ausarbeitung vom Europäischen Rat in Stockholm 2001 angenommen und die angeführten Ziele im darauf folgenden Europäischen Rat in Barcelona durch das unter c) beschriebene Arbeitsprogramm aufgegriffen (vgl. ebd., 88ff.).⁴⁰

b) „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, Mitteilung der Europäischen Kommission (2001), 21.11.2001

Auf Grundlage des Konsultationsprozesses zum von der Europäischen Kommission im Jahr 2000 veröffentlichten „Memorandums über lebenslanges Lernen“ legte die Europäische Kommission im November 2001 die Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vor. Zwar wurde von der Europäischen Kommission in den Weißbüchern „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ aus dem Jahr 1993 und „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 lebenslanges Lernen bereits als Thematik aufgegriffen, jedoch wird im Rahmen der Mitteilung der Europäischen Kommission von 2001 die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Beschäftigungsfähigkeit der Bürger Europas erneut herausgestellt und erstmals eine europäische Strategie bezüglich des lebenslangen Lernens entwickelt. Lebenslanges Lernen wird dabei nicht nur als Äquivalent für Erwachsenenbildung verstanden, sondern umfasst alle Bildungssek-

⁴⁰ Vgl. hierzu Kapitel 7.1.4.

toren. Darüber hinaus findet lebenslanges Lernen nicht ausschließlich im formalen Bildungssystem statt, sondern umfasst auch non-formale Bildung und informelles Lernen. Daher wird lebenslanges Lernen von der Europäischen Kommission auch definiert als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“* (Europäische Kommission 2001, 9). Ohne an dieser Stelle explizit die Strategie der EU zum lebenslangen Lernen ausführen zu wollen, sei angemerkt, dass mit der Mitteilung der Kommission zum lebenslangen Lernen ein zentraler Aspekt der Berufsbildungspolitik der EU markiert wird, der in allen die Berufsbildung betreffenden Dokumenten aufgegriffen wird.⁴¹

c) Das „detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“, Europäische Kommission (2002a), 14.02.2002

Anlässlich des bevorstehenden Europäischen Rates in Barcelona 2002 wurde vom Rat (Bildung) in Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission ein Arbeitsprogramm zur Umsetzung der konkreten künftigen Ziele in den Bereichen Allgemeinbildung und Berufsbildung erarbeitet. Unter Rückgriff auf das offene Koordinierungsverfahren wurden im Arbeitsprogramm Benchmarks festgelegt, Methoden der Evaluation erarbeitet und Indikatoren festgelegt, um die bereits im Zielbericht formulierten Ziele für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erreichen. Diese wurden im Arbeitsprogramm in weiteren Teilzielen konkretisiert. So wurden beispielsweise für das Ziel der Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt die Teilziele der Förderung des Fremdsprachenerwerbs und der Intensivierung von Mobilität und Austausch erarbeitet. Als ein Kernpunkt wurde dabei die Erleichterung der Validierung und Anerkennung der im Rahmen der Mobilität erworbenen Kompetenzen genannt. (vgl. Europäische Kommission 2002a; Benz 2007, 91ff.).

Das Arbeitsprogramm zielt darauf ab, dass Europa bis zum Jahr 2010 in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung höchste Qualität erreicht hat und Europa als eine weltweite Bezugsgröße anerkannt ist. Darüber hinaus sollen die Bildungssysteme Europas untereinander kompatibel werden, wodurch die Mobilität der Bürger Europas erhöht wird. In einem Mitgliedsstaat der EU erworbene Kom-

⁴¹ Zum inhaltlichen Schwerpunkt „lebenslanges Lernen“ in der EU-Berufsbildungspolitik siehe Kapitel 8.2.

petenz- und Qualifikationsnachweise sollen überall in der Union in der beruflichen Aus- und Weiterbildung rechtswirksam werden und ihre Anerkennung finden. Um dies zu erreichen, ist eine Internationalisierung der Berufsbildung unabdingbar. Ferner wird der Förderung des lebenslangen Lernens auch im Arbeitsprogramm ein hoher Stellenwert zugesprochen (vgl. Benz 2007, 93).

d) „Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität“, Europäische Kommission (2002b), 13.02.2002

Mit dem Aktionsplan strebte die Kommission u.a. an, die Mobilität der Arbeitnehmer zu fördern, indem Hürden innerhalb der europäischen Arbeitsmärkte bis 2005 beseitigt werden. Darüber hinaus wurde eine Ausweitung beruflicher Qualifizierung intendiert (vgl. Bektchieva 2004, 69ff.). Die Systeme der Allgemein- und Berufsbildung müssten sich, so die Kommission, an einer zunehmend wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft orientieren und den Erwerb von in unterschiedlichen Berufsfeldern relevanter Schlüsselkompetenzen und ein lebenslanges Lernen fördern. Darüber hinaus wird im Aktionsplan die Entwicklung eines europäischen Rahmens zur Beurteilung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens gefordert (vgl. Europäische Kommission 2002b).

7.1.4 DIE „BRÜGGE-INITIATIVE“ UND DER EUROPÄISCHE RAT IN BARCELONA 2002

Die eher allgemein gehaltene Zielvorgabe des Europäischen Rates in Lissabon 2000 wurde auf der Tagung in Barcelona im März 2002 weiter konkretisiert. Für die allgemeine und die berufliche Bildung wurden die „Globalziele 2010“ formuliert:

- Qualität der Allgemein- und Berufsbildung („weltweite Qualitätsreferenz“);
- Zugang für alle zur allgemeinen und beruflichen Bildung;
- Öffnung gegenüber der Welt (vgl. Dunkel/Jones 2006, 43).

Diese „Globalziele 2010“ orientieren sich dabei an dem von der Europäischen Kommission und dem Rat der Europäischen Union erstellten „Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“.

In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Barcelona wurden neben den „Globalzielen 2010“ explizit weitere Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung gefordert, insbesondere bezüglich einer europäischen Berufsbildungszusammenarbeit und der Transparenz von Befähigungsnachweisen (vgl. Europäischer Rat 2002). Besonderer Bedeutung wird der Tagung von Barcelona dahingehend beigemessen, dass dort der im Oktober 2001

mit dem Treffen der Generaldirektoren für berufliche Bildung in Brügge begonnene Prozess der Herausbildung einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik auf eine politische Ebene gehoben wurde (vgl. Dunkel/Jones 2006, 43). Durch die „Brügge-Initiative“ wurde erstmalig konkret thematisiert, welche Anpassungen und Veränderungen innerhalb der Berufsbildung in Europa notwendig sind, wenn die Zielvorgabe der Lissabon-Erklärung erfüllt werden sollen. Zentrale Aspekte sind die Verbesserung der Qualität und Attraktivität der Berufsbildung in Europa, die Transparenz von Diplomen und Qualifikationen und die Beseitigung von Hindernissen der beruflichen Mobilität in Europa. Die im Rahmen der „Brügge-Initiative“ und des Europäischen Rates von Barcelona 2002 erarbeiteten Ergebnisse bildeten die Grundlage für eine im Rat der Europäischen Union im November 2002 angenommene Entschließung zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Darin wurden sowohl Mitgliedsstaaten als auch Kommissionen der EU ersucht, Maßnahmen zu treffen, die bei der Umsetzung der im Rahmen der Brügge-Initiative definierten Prioritäten hilfreich und zielführend sind (vgl. Rat der Europäischen Union 2002).

7.1.5 WEITERE AUSGEWÄHLTE KOMMISSIONSMITTEILUNGEN ZUR EU-BILDUNGSPOLITIK

a) **„Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung“, Mitteilung der Europäischen Kommission (2002c), 20.11.2002**

In der Mitteilung ersuchte die Kommission den Rat der Europäischen Union, fünf Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung anzunehmen. Als ein Richtwert wurde festgelegt, dass sich bis 2010 im EU-Durchschnitt mindestens 15% der Erwachsenen am lebenslangen Lernen beteiligen sollen. Ferner ersuchte die Europäische Kommission die EU-Mitgliedsstaaten, die Humankapitalinvestitionen weiter zu erhöhen. Aufgrund unvollständiger Daten wurde dabei jedoch auf die Festlegung einer spezifischen Benchmark verzichtet. Die von der Kommission erarbeiteten Benchmarks in den Bereichen „Schulabbrecher“, „Hochschulabsolventen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie“, „Schulabgänger mit Abschluss der Sekundarstufe II“, „Schlüsselkompetenzen“ sowie „Lebenslanges Lernen“ wurden nach einem Konsolidierungsprozess am 05.05.2003 vom Rat der Europäischen Union angenommen (vgl. Europäische Kommission 2002c; Benz 2007, 95f.).

b) **„Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Mitteilung des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission (2004), 12.02.2004**

In der Mitteilung wird konstatiert, dass die eingeleiteten Reformen im Bildungsbereich noch nicht weit genug fortgeschritten sind und die vom Rat der EU (Bildung) 2003 festgelegten Benchmarks nur schwer zu erreichen seien. Insbesondere die Beteiligung am lebenslangen Lernen sei noch zu gering. Der Rat der EU und die Europäische Kommission rufen dazu auf, die Bemühungen in diesem Bereich zu intensivieren, indem eine umfassende Strategie für ein lebenslanges Lernen festgelegt werde. Ferner wird die Schaffung eines europäischen Bezugsrahmens für die Anerkennung von Kenntnissen und Qualifikationen auch im Bereich der Berufsbildung gefordert (vgl. Rat der Europäischen Union/Europäische Kommission 2004; Benz 2007, 100).

7.2 DER KOPENHAGEN-PROZESS

Neben dem Gründungsvertrag von Maastricht 1993, mit dem Bildung erstmals als eine Gemeinschaftsaufgabe der EU definiert wurde, und dem Europäischen Rat von Lissabon 2000, der zu einer strategischen Neuausrichtung der EU in den Bereichen Allgemeinbildung und Berufsbildung führte, markiert die Erklärung von Kopenhagen 2002 eine weitere wichtige Grundlage für die von der EU intendierte Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes. Beziehen sich die zuvor unter Kapitel 6 und Kapitel 7.1 dargestellten Dokumente, Beschlüsse und Mitteilungen sowohl auf die Allgemeinbildung als auch auf die Berufsbildung, soll nun explizit auf die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union eingegangen werden. Dabei wird der die „Brügge-Initiative“ weiterführende berufsbildungspolitische Teil des Lissabon-Folgeprozesses als Kopenhagen-Prozess bezeichnet. Der Kopenhagen-Prozess umfasst dabei die Kopenhagen-Erklärung als Ausgangspunkt einer einheitlichen europäischen Berufsbildungspolitik und die daran anschließenden Kommuniqués der für die Berufsbildung zuständigen Minister von Maastricht und Helsinki.

7.2.1 DIE KOPENHAGEN-ERKLÄRUNG 2002

Die Kopenhagen-Erklärung bezieht sich insbesondere auf die im Rahmen des Europäischen Rates 2002 in Barcelona festgelegten „Globalziele 2010“ und die Mitteilung der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2001 „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“. Eine zentrale Weiterentwicklung im Kopenhagen-Prozess ist folg-

lich auch die Betonung des lebenslangen Lernens im Bereich der Berufsbildung. In der unter dänischer Ratspräsidentschaft von den für die Berufsbildung zuständigen europäischen Ministern, der europäischen Kommission und den Sozialpartnern⁴² am 30. November 2002 verabschiedeten Kopenhagen-Erklärung über eine verstärkte Zusammenarbeit in der Berufsbildung bis 2010 werden konkrete Ziele und Instrumente der weiteren Arbeit im Berufsbildungsbereich formuliert. Die mit der Kopenhagen-Erklärung angestoßene Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes ist dabei in der weltweiten gesellschaftlichen Entwicklung begründet. Die Globalisierung in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen – insbesondere im technologischen Bereich und im ökonomischen Funktionssystem – sowie die intendierte Schaffung eines europäischen Wirtschaftsraumes und ein bereits existierender globaler Arbeitsmarkt erfordern die Internationalisierung der Berufsbildung und die Etablierung einheitlicher europäischer Berufsbildungsstrukturen.⁴³ Insbesondere die ökonomischen Verflechtungen in Europa und die von der EU gewünschte hohe berufliche Mobilität der Beschäftigten setzt dabei vergleichbare Organisations- und Qualifikationsformen im Bereich der Berufsbildung voraus. Aber auch die Orientierung der EU am Weltmarkt und das auf dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 formulierte Ziel, die EU zum weltweit wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Raum zu machen, erfordert eine Internationalisierung der Berufsbildung. Dieser Herausforderung begegnet die EU mit der in der Kopenhagen-Erklärung und den Folgedokumenten festgelegten Strategie im Bereich der Berufsbildung (vgl. Rauner/Grollmann/Spröttl 2006, 5). Mit der Kopenhagen-Erklärung wurde eine detaillierte Strategie zur Verbesserung der Gesamtleistung, der Qualität und der Attraktivität der Berufsbildung in Europa umrissen, die insgesamt vier sich aufeinander beziehende Prioritäten umfasst:

1. Europäische Dimension

Um das Profil eines europäischen Raumes der Berufsbildung weiter zu stärken, ist es nötig, die europäische Dimension intensiver als zuvor zu betonen (vgl. Rat der Europäischen Union (Bildung)/Europäische Kommission 2002, 2).

⁴² Als Sozialpartner werden „auf nationaler Ebene Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften gemäß den einzelstaatlichen Rechtsvorschriften und/oder Geflogenheiten und auf Gemeinschaftsebene Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die am sozialen Dialog auf Gemeinschaftsebene Teilnehmen“ (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006a, 6) definiert.

⁴³ vgl. hierzu die Argumentation in Teil I der Arbeit.

2. Transparenz, Information, Orientierung

Ein einheitlicher europäischer Rahmen der Berufsbildung setzt Transparenz voraus. Diese soll durch die Einführung und Rationalisierung von Informationsinstrumenten wie beispielsweise eines europäischen Musters für Lebensläufe oder des Europasses⁴⁴ erreicht werden. Darüber hinaus soll der Ausbau von Politiken, Systemen und Praktiken zur Förderung von Information, Beratung und Orientierung in allen Mitgliedsstaaten auf allen Ebenen der Allgemeinbildung und Berufsbildung vorangetrieben werden (vgl. ebd.).

3. Anrechenbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen

Durch die Entwicklung von gemeinsamen Bezugsebenen, Zertifizierungsgrundsätzen und eines Systems zur Anrechnung von Ausbildungsleistungen soll eine Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen zwischen verschiedenen Ländern und auf unterschiedlichen Ebenen erreicht werden. Hierzu soll das Europäische System für die Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulbildung (ECTS) als Vorbild dienen und die Grundlage für die Entwicklung eines äquivalenten Systems im Bereich der Ausbildungsleistungen sein (vgl. ebd.). Berufliche Qualifikationen sollen mit Hilfe eines Europäischen Credit-Transfer-Systems für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training - ECVET⁴⁵) „*wie eine gemeinsame Währung*“ (Rauner 2006, 38) innerhalb der EU genutzt werden können.

4. Qualitätssicherung

Gemeinsame Qualitätskriterien und -grundsätze sind die Basis für eine Verbesserung der Gesamtleistung, der Qualität und der Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa. Um zu gemeinsamen Kriterien zu gelangen, ist eine Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung ein Austausch von Modellen und Methoden unumgänglich (vgl. Rat der Europäischen Union (Bildung)/Europäische Kommission 2002, 3).

Aus den dargestellten Prioritäten ergeben sich folgende in der Kopenhagen-Erklärung aufgenommene Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Berufsbildung:

- *„Ein gemeinsamer Qualifikationsrahmen zur Schaffung von Transparenz;*
- *ein Credit-Transfer-System für die berufliche Bildung (ECVET) in Analogie zum sogenannten Bologna-Prozess;*

⁴⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 9.4.

⁴⁵ Das Europäische Credit-Transfer-System für die Berufsbildung wird anderorts auch als Europäisches Leistungspunktesystem bezeichnet. Beide Begriffe sind synonym zu verstehen. Zum ECVET siehe auch Kapitel 9.3.

- *gemeinsame Kriterien und Prinzipien für Qualität in der beruflichen Bildung;*
- *gemeinsame Prinzipien für die Validierung non-formellen⁴⁶ und informellen Lernens;*
- *und die lebenslange Berufsbegleitung und -beratung“ (Grollmann/Ruth 2006, 62f.).*

Mit den aufgeführten Prioritäten und Arbeitsschwerpunkte der EU werden für den Bereich der Berufsbildung sowohl inhaltliche Schwerpunkte der weiteren Arbeit definiert, als auch Instrumente bestimmt, die zur Realisierung eines einheitlichen europäischen Berufsbildungsraumes beitragen sollen.⁴⁷ Insbesondere wird in der Kopenhagen-Erklärung der Entwicklung des ECVET und eines Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework – EQF) ein hoher Stellenwert beigemessen.

Einzelne Aspekte der Kopenhagen-Erklärung wurden in der Folgezeit ausgearbeitet oder bereits vollständig realisiert. So wurde im Januar 2004 durch die Europäische Kommission dem Europäischen Parlament ein Vorschlag für einen Europass als Transparenzinstrument unterbreitet. Dieser stellt ein einheitliches europäisches Rahmenkonzept für die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen dar, das alle bisherigen Ansätze integriert. Parallel zur Entwicklung eines einheitlichen Transparenzinstrumentes wurde ein gemeinsames Rahmenkonzept für die Qualitätssicherung in Europa entwickelt, das neben gemeinsamen Qualitätskriterien auch eine Reihe zusammenhängender Indikatoren enthält (vgl. Dunkel/Jones 2006, 47f.). Darüber hinaus wurden Grundlagen für das Credit-Transfer-System für die berufliche Bildung gelegt, das im Folgeprozess weiter ausdifferenziert wurde. Auch gemeinsame europäische Prinzipien der Validierung non-formaler Bildung und von im Kontext des informellen Lernens erworbener Kompetenzen wurden entwickelt (vgl. ebd.).

7.2.2 DAS KOMMUNIQUE VON MAASTRICHT 2004

Mit dem Kommuniqué von Maastricht vom 14.12.2004 wurde der Kopenhagen-Prozess fortgeführt, der Fortschritt bei allen Prioritäten bewertet und neue Schwerpunkte gelegt. Das Maastricht-Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission dient der Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses und der Festsetzung der künfti-

⁴⁶ Unter non-formellem Lernen wird hier non-formale Bildung verstanden. Da es sich jedoch um ein Zitat handelt, wurde in diesem Fall die Terminologie nicht angepasst.

⁴⁷ Auf die inhaltlichen Schwerpunkte der EU-Politik im Bereich der Berufsbildung soll unter Kapitel 8 ausführlich eingegangen werden. Die in den Arbeitsschwerpunkten bereits angeführten Instrumente Europass und ECVET werden neben anderen berufsbildungsbezogenen Instrumenten in Kapitel 9 thematisiert.

gen Prioritäten einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Dabei werden mit dem Kommuniqué von Maastricht insbesondere zwei Ziele verfolgt: zum einen sollen die Berufsbildungssysteme weiter modernisiert werden, um so das Ziel, Europa zum weltweit wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen, zu erreichen. Zum anderen soll allen europäischen Bürgern die Qualifikationen und Kompetenzen angeboten werden, die sie benötigen, um sich in die Wissensgesellschaft einzugliedern und um auf einem weltweiten Arbeitsmarkt bestehen zu können (vgl. Europäische Kommission/GD Bildung und Kultur 2004, 1).

Um das lebenslange Lernen zu fördern und das in den Globalzielen 2010 gesetzte Ziel, die Bildungs- und Berufsbildungssystem der EU zu einer weltweiten Qualitätsreferenz zu entwickeln, erreichen zu können, wurden im Kommuniqué von Maastricht 2004 folgende Arbeitsschwerpunkte festgelegt:

- *„Verbesserung des Image und der Attraktivität der Berufsbildung für Arbeitgeber und Individuen, um die Teilnahme an beruflicher Aus- und Weiterbildung zu erhöhen.*
- *Erreichen hoher Qualität und Innovation in den Berufsbildungssystemen, zum Nutzen aller Lernenden und um die europäische Berufsbildung weltweit wettbewerbsfähig zu machen.*
- *Verknüpfung der Berufsbildung mit der Arbeitsmarktnachfrage der wissensbasierten Wirtschaft nach hoch qualifizierten Arbeitskräften und, vor allem aufgrund des demografischen Wandels, Aktualisierung und Weiterentwicklung der Kompetenzen älterer Beschäftigter.*
- *Berücksichtigung der Bedürfnisse gering qualifizierter Personen (rund 80 Millionen Menschen zwischen 25-64 in der EU) und benachteiligter Gruppen, um den sozialen Zusammenhalt zu sichern und die Beteiligung im Beschäftigungsprozess zu erhöhen“ (ebd., 2).*

Zur Realisierung dieser Ziele wurden sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene Prioritäten der künftigen Arbeit bestimmt. Auf nationaler Ebene sind u.a. die folgende Punkte zu realisieren, um die Lissabon-Ziel zu erreichen: Als zentral gilt der Einsatz gemeinsamer europäischer Instrumente,⁴⁸ Bezugspunkte und Grundsätze, um so die Transparenz zu fördern und lebenslange Beratung, Qualitätssicherung sowie Feststellung und Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen sicherzustellen. Darüber hinaus sollen die öffentlichen und privaten Investitionen in die Berufsbildung verbessert werden und

⁴⁸ Vgl. hierzu Kapitel 9.

die Berufsbildungssysteme so weiterentwickelt werden, dass diese den Bedürfnissen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gerecht werden. Ferner soll den Bürgern Europas die Möglichkeit gegeben werden, ihre Bildungsbiographien eigenständig und selbstgesteuert zu gestalten. Dazu sind der Abbau von Barrieren zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung und die offene Gestaltung der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung notwendig. Abschließend ist die Verbesserung der Qualität und Steigerung der Bedeutung der Berufsbildung und der Ausbau lernfördernder Bedingungen in Ausbildung und am Arbeitsplatz auf nationaler Ebene prioritär (vgl. ebd., 3).

Auf europäischer Ebene sollen die in der Kopenhagen-Erklärung formulierten Ziele weiter ausgearbeitet werden. Als zentral wird dabei die bereits im Rahmen der Kopenhagen-Erklärung beschlossene Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens herausgestellt. Dieser *„soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-) Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnisse aufbauen“* (ebd., 4). Durch den EQF wird das lebenslange Lernen ins Zentrum der europäischen Bildungspolitik gestellt. Mit Hilfe des EQF sollen sowohl in der Allgemeinbildung erlangte Qualifikationen und Kompetenzen erfasst werden, als auch solche, die im Rahmen der Berufsbildung vermittelt wurden. Darüber hinaus sollen nicht nur im formalen Bildungssystem erworbene Qualifikationen und Kompetenzen vergleichbar werden, sondern auch non-formal und informell erworbene Fähigkeiten. Neben der Entwicklung des EQF wird im Maastricht-Kommuniqué die Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Leistungspunktesystems weiterhin als wichtiger Aspekt einer europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung betont (vgl. ebd.).

7.2.3 DAS KOMMUNIQUE VON HELSINKI 2006

In Folge des Maastricht-Kommuniqués wurden insbesondere Vorschläge für einen Europäischen Qualifikationsrahmen und ein Europäisches Leistungspunktesystem ausgearbeitet und im Rahmen eines Follow Up-Ministertreffens in Helsinki 2006 erneut bewertet. Im Helsinki-Kommuniqué vom 05.12.2006 wurden die Prioritäten der Kopenhagen-Erklärung und des Maastricht-Kommuniqués aufgegriffen und weiter ausgearbeitet. Das Ministertreffen markiert somit einen weiteren Abschnitt bei der Konsolidierung einer einheitlichen europäischen Berufsbildungspolitik. Auch wenn der bisherige Prozess als erfolgreich bewertet wurde, wird für die zukünftige verstärkte europäische Zusammenarbeit im Berufsbildungsbereich ein stärker fokussierter Ansatz mit einer begrenzten Zahl prioritärer Berei-

che und klarer Zielsetzungen präferiert. Unterschiedliche Initiativen und Instrumente sollen künftig miteinander verknüpft werden und sich gegenseitig unterstützen. Die Berufsbildung soll auf allen Stufen als wesentlicher Bestandteil des lebenslangen Lernens und in enger Verbindung mit der Allgemeinbildung weiterentwickelt werden (vgl. Europäische Kommission/GD Bildung und Kultur 2006, 5). Auch wenn die in Kopenhagen und Maastricht festgelegten Prioritäten einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit im Berufsbildungsbereich weiterhin gültig sind, werden mit dem Kommuniqué von Helsinki folgende Schwerpunktbereiche fokussiert:

- Verbesserung von Image, Stellenwert und Attraktivität der Berufsbildung;
- Weiterentwicklung, Erprobung und Nutzung gemeinsamer europäischer Instrumente mit dem Ziel, dass bis 2010 alle vereinbarten Instrumente zur Verfügung stehen;
- Verstärkung des gegenseitigen Lernens und Verbesserung des Erfassungsbereichs, der Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der Berufsbildungsstatistik bis 2008;
- Aktive Einbindung aller Akteure in die Arbeiten zur Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses (vgl. ebd.).

Insbesondere in Bezug auf die Entwicklung gemeinsamer europäischer Instrumente wird im Kommuniqué von Helsinki betont, dass sowohl die Weiterentwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems als auch die Weiterentwicklung für den gesamten Bildungsbereich gültiger Instrumente wie des Europasses oder des Europäischen Qualifikationsrahmens entscheidend sind, um einen gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen (vgl. ebd., 7).

Trotz dass von der EU intendiert wird, einen gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraum zu etablieren, wird die Vielfalt der europäischen Bildungssysteme durchaus als Vorteil angesehen. Es soll ein gegenseitiges Lernen angeregt werden, das wiederum Reformen auslösen kann. Gerade unter Berücksichtigung der Vielfalt der Systeme ist es jedoch wichtig, für Transparenz und ein gemeinsames Grundverständnis von qualitativer Berufsbildung zu sorgen, um so ein wechselseitiges Vertrauen zwischen Berufsbildungssystemen und der Praxis zu schaffen. Die europäischen Bildungsminister befürworten in der Helsinki-Erklärung, die Berufsbildungspolitik durch eine Erweiterung der empirischen Forschung und den Ausbau gemeinsamer Statistiken zu unterstützen. Die weltweite Sichtbarkeit des europäischen Bildungsraumes soll so erhöht und der Austausch der Erfahrungen in den europäischen Ländern verstärkt werden. (vgl. ebd., 4).

Für Ende 2008 wird ein weiteres Follow Up-Ministertreffen zum Kopenhagen-Prozess erwartet. Das Treffen hat den Zweck, den bisherigen Fortschritt zu evaluieren, die Berufs-

bildungsprioritäten und -strategien im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ zu stärken und die Fortsetzung des angestoßenen Prozesses über 2010 hinaus zu diskutieren.

7.3 RESÜMEE: VON MAASTRICHT NACH KOPENHAGEN – DIE ENTWICKLUNG EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Fasst man die dargestellte Entwicklung hin zu einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik zusammen, lassen sich innerhalb dieses Prozesses drei zentrale Eckpunkte identifizieren: Der Gründungsvertrag der EU von Maastricht 1993, der Europäische Rat in Lissabon 2000 und die Kopenhagen-Erklärung aus dem Jahr 2002.

Mit dem Gründungsvertrag von Maastricht und der Vertragsrevision von Amsterdam 1997 wurde Bildung erstmals als Bestandteil der EU-Politik festgelegt. In Art. 150 EGV wird das Wirken der EU im Bereich der Berufsbildung behandelt und festgelegt, dass die EU ermächtigt ist, Maßnahmen durchzuführen, die zur Verwirklichung der im Maastrichter Vertrag festgelegten Ziele einer EU-Berufsbildungspolitik beitragen. Jedoch werden die Aktivitäten der EU im Bereich der Bildung durch das im Vertrag von Maastricht ausdrücklich angeführte Harmonisierungsverbot und das Subsidiaritätsprinzip beschränkt. Die beiden im Anschluss an den Vertrag von Maastricht verfassten Weißbücher der Europäischen Kommission führten zu einer Ausdifferenzierung der europäischen Berufsbildungspolitik. Mit den Themen „Wachstum und Beschäftigung“ und „lebenslanges Lernen“ wurden erstmals zentrale Schwerpunkte einer europäischen Berufsbildungspolitik benannt. Lebenslanges Lernen und eine qualitative Berufsbildung sollen dazu beitragen, die Bürger Europas besser zu qualifizieren und deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. So soll das wirtschaftliche Wachstum des europäischen Binnenmarktes gefördert werden.

Wurden im Vertrag von Maastricht 1993 Bildung und Berufsbildung lediglich als Aspekt einer europäischen Wirtschaftspolitik betrachtet, kam es auf dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 zu einer Neubewertung der Relevanz von Bildung und Berufsbildung durch die EU. Im Rahmen der europäischen Wirtschafts- und Sozialpolitik wurde eine qualitativ hochwertige Allgemein- und Berufsbildung als wesentlicher Bestandteil anerkannt. Auch wenn auf dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 noch keine konkreten Ziele einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik formuliert wurden, stellte die EU die Bedeutung der Berufsbildung bei der Qualifikation der Bürger Europas für eine globale Wissensökonomie heraus und legte die Grundlage für eine spätere Erarbeitung einer gemein-

samen europäischen Berufsbildungspolitik im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses. Ferner wurde auf dem Europäischen Rat in Lissabon die Anwendung der „Methode der offenen Koordinierung“ beschlossen. Diese hat sich seitdem zum zentralen politischen Instrument einer europäischen Bildungspolitik entwickelt und findet auch im Berufsbildungsbereich konsequent Anwendung.

Im Anschluss an den Europäischen Rat in Lissabon wurden die konkreten Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung durch ein Arbeitsprogramm weiter ausformuliert. Neben dem Abbau von Mobilitätshemmnissen und der Förderung des lebenslangen Lernens sowie des Fremdspracherwerbs sind der Austausch bewährter Praktiken zwischen den EU-Mitgliedsstaaten und die Erleichterung der Anerkennung von Kompetenzen zentrale Tätigkeitsschwerpunkte der EU im gesamten Bildungsbereich. Somit wurden auf dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 und im Lissabon-Folgeprozess wesentliche Grundlagen für eine europäische Berufsbildungspolitik und die Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes gelegt. Im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses wurde das lebenslange Lernen als wesentliches Element der beruflichen Aus- und Weiterbildung betont. Darüber hinaus wurde die Entwicklung verschiedener Instrumente zur Förderung der Transparenz, der Anrechenbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen und zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung angestoßen.

8. DIE INHALTLICHE SCHWERPUNKTSETZUNG DER EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Im Rahmen der dargestellten Entwicklung und Etablierung einer gemeinsamen europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik wurden die Kompetenzen der EU im Bereich der Berufsbildung stetig ausgeweitet. Dabei kommt insbesondere der Methode der offenen Koordinierung eine zentrale Funktion zu, da so Maßnahmen der EU in Bereichen, die eigentlich in nationale Zuständigkeit fallen würden, durchgeführt werden können. Somit stiegen seit dem Beschluss des Europäischen Rates in Lissabon 2000, das offene Koordinierungsverfahren auch im Bildungsbereich anzuwenden, die Handlungsmöglichkeiten der EU im Bereich der Bildung und Berufsbildung. Im Rahmen der dort vorgenommenen Neubewertung der Bildungspolitik ist die Förderung einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung zu einem wichtigen Tätigkeitsbereich der EU geworden. Dennoch dominiert m.E. in Folge des Europäischen Rates in Lissabon weiterhin die ökonomische Perspektive in der Politik der EU. Insbesondere der Berufsbildung wird bei der Realisierung des strategischen Ziels, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, eine hohe Relevanz zugesprochen. Ihr kommt dabei eine Qualifizierungsfunktion für den Arbeitsmarkt einer wissensbasierten Ökonomie zu. Die Berufsbildungspolitik der Union ist folglich auch durch beschäftigungspolitische Ziele mitbestimmt. Dieser Zusammenhang wird insbesondere durch die Festlegung von „Wachstum und Beschäftigung“ als EU-Schlüsselthema verdeutlicht. Dem Faktor Wissen und einer qualitativ hochwertiger Bildung und Qualifikation wird in Bezug auf das ökonomische Wachstum der EU eine hohe Bedeutung zugesprochen (vgl. Europäische Kommission 2005a, 20). In diesem Kontext lassen sich m.E. drei zentrale Themen der EU-Berufsbildungspolitik identifizieren: Internationalisierung und Transparenz, lebenslanges Lernen sowie Berufsbildung als Sozialpolitik. Auch wenn die Themen in der vorausgegangenen Schilderung der EU-Berufsbildungspolitik bereits erwähnt wurden, soll innerhalb dieses Kapitels ausführlich auf sie eingegangen werden. Wie in der Folge zu sehen sein wird, weisen die Themen untereinander eine Vielzahl an Bezügen auf und lassen sich daher nicht trennscharf voneinander behandeln.

8.1 INTERNATIONALISIERUNG UND TRANSPARENZ

Als ein wesentliches Thema der gemeinsamen EU-Berufsbildungspolitik ist der Aspekt der Internationalisierung der Berufsbildung zu identifizieren. Die EU greift den durch die Berufsbildungsforschung (vgl. Borch et al. 2003; CEDEFOP 2000) herausgestellten Zusammenhang zwischen einer globalen Wissensökonomie sowie einem globalen Arbeitsmarkt und Veränderungen innerhalb der Berufsbildung auf und betont die Notwendigkeit der Internationalisierung innerhalb der Berufsbildung in einer Vielzahl ihrer berufsbildungspolitischen Dokumente. Borch et al. (2003, 39f.) verweisen darauf, dass die Internationalisierung der Berufsbildung in zweierlei Hinsicht vollzogen werden muss. Zum einen sind curricular-didaktische Modifikationen der Berufsbildung notwendig, um in den Berufsbildungsgängen internationale berufliche Kompetenzen zu implementieren. Daneben muss die inhaltliche Modifikation der Berufsbildungsgänge durch Veränderungen der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung begleitet werden. Die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union zielt dabei insbesondere auf die Veränderung der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung. Die Kompetenzen der EU im Bereich der konkreten curricular-didaktischen Modifikationen der Berufsbildungsgänge sind dagegen aufgrund der bei den EU-Mitgliedsstaaten liegenden Bildungshoheit und des in den Artikeln 149 EGV und 150 EGV festgeschriebenen Harmonisierungsverbots eingeschränkt. Dennoch markiert die EU durch ihre Berufsbildungspolitik inhaltliche Aspekte, die vor dem Hintergrund der Globalisierung und der notwendigen Internationalisierung der Berufsbildung verstärkt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden müssen. Bereits im Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ wird darauf verwiesen, dass vor dem Hintergrund des europäischen Binnenmarktes und der Globalisierung des Arbeitsmarktes die Beherrschung von Fremdsprachen ein wesentliches Qualifikationsmerkmal ist und folglich auch innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung vermittelt werden muss (vgl. Europäische Kommission 1995, 67f.). Auch im Rahmen des Post-Lissabon Prozesses wurde die Förderung des Fremdsprachenerwerbs innerhalb der Berufsbildung wiederholt bekräftigt. Bei der Ausarbeitung der „Globalziele 2010“ wurde betont, dass die Förderung des Fremdsprachenerwerbs ein wesentliches Element bei der Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt sei (vgl. Dunkel/Jones 2006, 43).

Der von der Europäischen Kommission initiierte und am 24.07.2003 angenommene „Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004-2006“ greift diesen Aspekt auf und unterbreitet 45 Vorschläge für konkrete Maßnahmen der Förderung

des Fremdsprachenerwerbs (vgl. Europäische Kommission 2007, 16ff.). Im „Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens 2007-2013“ und im „Leonardo da Vinci-Programm“ wird darüber hinaus die Förderung des Fremdsprachenlernens als eine Schwerpunktaktivität aufgeführt.⁴⁹ Neben der Fremdsprachenkompetenz werden von Borch et al. noch die interkulturelle Kompetenz, internationale Fachkompetenz und Netzkompetenz als wesentliche Aspekte der Internationalisierung der Berufsbildung aufgeführt. Lediglich der Förderung der Anpassungsfähigkeit an technische Innovationen wird von der EU eine ähnliche Relevanz wie der Fremdsprachenkompetenz beigemessen. Ferner wird in nahezu allen Dokumenten zur Berufsbildung erwähnt, dass eine qualitativ hochstehende Berufsbildung ein wesentliches Ziel der EU Berufsbildungspolitik ist, konkrete Maßnahmen lassen sich diesbezüglich m.E. jedoch nicht finden. Interkulturelle Kompetenz findet in der Berufsbildungspolitik der EU darüber hinaus gar keinen Platz.

Das Zurücktreten inhaltlicher Modifikationen in der Berufsbildung hinter Modifikation der Rahmenbedingungen beruflicher Aus- und Weiterbildung ist in den jeweiligen Kompetenzen der EU im Berufsbildungsbereich begründet. Insbesondere auf Grundlage des Subsidiaritätsprinzips lässt sich die Verschiebung in der Schwerpunktsetzung der europäischen Berufsbildungspolitik erklären. Kann der Einbezug internationaler Aspekte in die Berufsbildung in curricular-didaktischer Hinsicht auf nationalstaatlicher Ebene relativ gut realisiert werden, ist die Umsetzung internationaler Rahmenbedingungen auf dieser Ebene eher schwer möglich. Sowohl das Negativkriterium als auch das Positivkriterium⁵⁰ für das Tätigwerden der EU im Bereich der Berufsbildung sind in Bezug auf die Modifikation der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung erfüllt (vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2008, 7; Europäische Kommission 2008b, 8).⁵¹

Dem zentralen Anliegen der EU, der Förderung der Transparenz, kann auf europäischer Ebene besser begegnet werden als auf nationalstaatlicher Ebene. Vor dem Hintergrund der Globalisierung sieht es die EU als notwendig an, die Internationalität der Berufsbildung durch die Implementierung einheitlicher europäischer Rahmenbedingungen für die Berufsbildung zu fördern. Diese sollen dazu beitragen, die Transparenz der Qualifikationen auf einem globalen Arbeitsmarkt zu erhöhen. Als Gründe für eine verstärkte Transparenz der Berufsbildungssysteme lassen sich dabei insbesondere anführen:

⁴⁹ Vgl. hierzu Kapitel 8.2.

⁵⁰ Zur Begrifflichkeit vgl. Kapitel 6.1.3.

⁵¹ Vgl. zu den jeweiligen Argumentationen bzgl. des EQF und des ECVET Kapitel 9.2, resp. 9.3 dieser Arbeit.

- Die zunehmende Internationalisierung der Bildungs- und Ausbildungssysteme und die damit verbundene Zunahme der Arbeitsmobilität;
- Die Notwendigkeit, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu validieren und zu akkreditieren;
- Die steigende Bedeutung lebenslangen Lernens und die damit verbundene Notwendigkeit, die dort erworbenen Kompetenzen mit in das Qualifikationsprofil der Beschäftigten aufzunehmen (vgl. Sellin 2002, 114).

Die EU greift diese Aspekte innerhalb ihrer Berufsbildungspolitik auf und entwickelte im Laufe der Etablierung einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik entsprechende Instrumente zur Förderung der Internationalität innerhalb der Berufsbildung. Bereits mit dem Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ von 1995 wird darauf verwiesen, dass Wissen nicht mehr ausschließlich im Rahmen der formalen Bildung erworben wird, sondern auch vermehrt im non-formalen Kontext und durch informelles Lernen. Erstmals wird die Notwendigkeit, non-formale und informelle Kompetenzen zu validieren und zu zertifizieren, herausgestellt (vgl. Europäische Kommission 1995, 54). Im Rahmen des Lissabon-Prozesses und dessen berufsbildungspolitischer Fortführung durch den Kopenhagen-Prozess wurde die Entwicklung konkreter Instrumente einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik vorangetrieben. Grundlegend für alle entwickelten Instrumente sind dabei die Absichten der EU, (1) die Transparenz von Bildungsabschlüssen so erhöhen und somit die berufliche Mobilität innerhalb der EU zu verbessern, (2) sowohl formale Bildung als auch non-formale Bildung sowie informell erworbene Kompetenzen zu zertifizieren und (3) lebenslanges Lernen zu einem wesentlichen Bestandteil beruflicher Aus- und Weiterbildung zu machen und die dort erworbenen Kompetenzen ebenfalls zertifizierbar zu machen. Sowohl der Europäische Qualifikationsrahmen und das Europäische Leistungspunktesystem als auch der bereits seit Dezember 2004 eingeführte Europass wurden im diesen Sinne entwickelt.⁵²

8.2 LEBENSLANGES LERNEN

Die Idee des lebenslangen Lernens ist eine Reaktion auf die sich immer schneller verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen in den Mitgliedsstaaten der

⁵² Vgl. zu den einzelnen Instrumenten Kapitel 9 dieser Arbeit.

Europäischen Union. Auch wenn noch bis Mitte der 1980er Jahre insbesondere in Deutschland die Vorstellung dominierte, eine gute schulische Allgemeinbildung und berufliche Erstausbildung seien eine ausreichende Vorbereitung auf das Berufsleben, wurde das lebenslange Lernen insbesondere seit den 1990er Jahren zu einem zentralen Konzept in der Bildungspolitik (vgl. Schiersmann 2007, 59).

Die Europäische Union erkannte die Relevanz des lebenslangen Lernens und intensivierte im Anschluss an die eher symbolisch zu verstehende Ausrufung des Jahres 1996 zum „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens“ insbesondere seit dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 ihre bildungspolitischen Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens. Mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) vom 30.10.2000 und der daran anschließenden Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vom 21.11.2001 wurde die Thematik „lebenslanges Lernen“ eingehend durch die EU behandelt. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird im Memorandum in zweierlei Hinsicht begründet. Zum einen macht eine wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft den Erwerb von Wissen und aktuellen Informationen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit notwendig. Zum anderen kommt Bildung die Funktion zu, dem einzelnen in ständig komplexer werdenden sozialen und politischen Zusammenhängen eine Orientierung zu ermöglichen und mit der Vielfalt der Gesellschaft umzugehen (vgl. Schemmann 2007, 125). Lebenslanges Lernen wird folglich als ein lebensumspannender Prozess verstanden, der das informelle Lernen ebenso umfasst wie das formale und das non-formale Lernen (vgl. Benz 2007, 103; Schiersmann 2007, 59).

Aus sechs im Memorandum formulierten Grundbotschaften für eine umfassende und kohärente Strategie für ein lebenslanges Lernen entstand nach einer offenen Diskussion die Kommissionsmitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vom 21.11.2001 (Europäische Kommission 2001). In ihr wurden die zentralen Aspekte des Memorandums aufgenommen.⁵³

Das aktuellste und umfassendste Dokument zum lebenslangen Lernen ist das „Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens 2007-2013“ vom 15.11.2006, welches die vorherigen Bemühungen zum lebenslangen Lernen aufgreift, unterstützt und konkretisiert. Allgemeines und umfassendes Ziel des Programms im Bereich des lebenslangen Lernens ist es, den *„Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der*

⁵³ Vgl. zur Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ Kapitel 7.1.3 dieser Arbeit.

allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gesellschaft zu fördern, so dass sich diese zu einer weltweiten Qualitätsreferenz entwickeln“ (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006a, 4). So soll zur Entwicklung einer fortschrittlichen und wissensbasierten Gesellschaft beigetragen werden, die durch eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung, eine qualitative und quantitative Verbesserung der Beschäftigung und einen größeren sozialen Zusammenhalt gekennzeichnet ist.

Neben dem allgemeinen Ziel werden u.a. folgende spezifische Ziele im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen aufgeführt:

- Unterstützung und Verwirklichung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens;
- Verbesserung von Qualität, Attraktivität und Zugänglichkeit der verfügbaren Angebote für lebenslanges Lernen;
- Stärkung des Beitrags des lebenslangen Lernens zum sozialen Zusammenhalt, zum aktiven Bürgersein, zum interkulturellen Dialog, zur Gleichstellung der Geschlechter und zur persönlichen Entfaltung;
- Steigerung der Beteiligung von Menschen aller Altersgruppen am lebenslangen Lernen;
- Förderung des Sprachlernens und der sprachlichen Vielfalt;
- Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. ebd., 4f.).

Diese Ziele sollen durch Maßnahmen erreicht werden, die u.a. die Mobilität der Teilnehmer fördern und bilaterale und multilaterale Partnerschaften fördern. Ebenso werden multilaterale Netze, unilaterale, nationale oder multilaterale Bildungsprojekte sowie Projekte zur Förderung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme unterstützt (vgl. ebd., 7).

Als Zielgruppe des Programms werden Schüler, Studenten, Auszubildende und Arbeitmarktteilnehmer, sowie Bildungspersonal jeglicher Art genannt. Darüber hinaus zielt das Programm zum lebenslangen Lernen auf Unternehmen, Einrichtungen und Organisationen, die im Rahmen des Programms Lernangebote bereitstellen, sowie auf die Sozialpartner und ihre Organisationen auf allen Ebenen (vgl. ebd.). Diese Vielfalt in der Zielgruppe kann dadurch realisiert werden, dass das Programm für lebenslanges Lernen alle bisherigen europäischen Programme im Bereich des lebenslangen Lernens zusammenfasst und sich auf die zuvor etablierten Programme Socrates, Leonardo da Vinci, E-Learning und die Aktion Jean Monnet des Zeitraums 2000-2006 stützt (vgl. ebd., 6). Durch die Zusammenfassung

der zuvor separaten Programme sollen die Bezüge zwischen den einzelnen Aktionsbereichen verstärkt und der Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert werden.

Das die Berufsbildung betreffende sektorale Programm Leonardo da Vinci geht auf das zuvor eigenständige Leonardo da Vinci Programm der EU zurück. Dieses integrierte 1995 verschiedene im Bereich der Berufsbildung durchgeführte Programme der Europäischen Union zu einem einheitlichen Programm für die Berufsbildung (vgl. Benz 2007, 80). In den Jahren 1995-2006 wurden insgesamt zwei Phasen des Programms durchgeführt, bis es zum Jahresbeginn 2007 zusammen mit den Bildungsprogrammen aus den weiteren Bildungsbereichen als sektorales Programm in das „Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens 2007-2013“ überführt wurde.

Die gegenwärtigen spezifischen Ziele des sektoralen Programms Leonardo da Vinci sind:

- Unterstützung der Teilnehmer von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen beim Erwerb und beim Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen, um ihre persönliche Entwicklung, ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihre Teilnahme am europäischen Arbeitsmarkt zu fördern;
- Unterstützung von qualitativen Verbesserungen und von Innovation innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung;
- Erhöhung der Attraktivität von beruflicher Aus- und Weiterbildung und der Mobilität von Arbeitgebern und Beschäftigten (vgl. ebd., 14).

Die operativen Ziele des sektoralen Programms sind:

- die Verbesserung der Mobilität (einschließlich ihrer Qualität) in den Bereichen der Berufsbildung und der Weiterbildung, einschließlich der Steigerung der Zahl von Praktika in Unternehmen auf mindestens 80 000 bis zum Ende der Laufzeit des Programms;
- die Verbesserung des Umfangs der Zusammenarbeit (einschließlich ihrer Qualität) zwischen den berufsbildungsbezogenen Einrichtungen und Organisationen sowie den Unternehmen, Sozialpartnern und anderen für die Berufsbildung relevanten Stellen in Europa;
- die Entwicklung innovativer Verfahren im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die Förderung der Übertragung der Verfahren zwischen den Teilnehmerländern;

- die Verbesserung der Transparenz und der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen – auch derjenigen, die im Rahmen des non-formalen oder informellen Lernens erworben wurden;
- die Förderung des Erlernens von Fremdsprachen;
- die Förderung der Entwicklung von innovativen, IKT⁵⁴-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren für das lebenslange Lernen (vgl. ebd.).

Auf Grundlage der dargestellten spezifischen und operativen Ziele kann im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms Folgendes gefördert werden:

- die Mobilität, einschließlich der entsprechenden Vorbereitung;
- multilaterale Projekte, insbesondere Projekte, die auf die Verbesserung der Berufsbildungssysteme abzielen – sei es durch den Transfer von Innovationen und der Anpassung an länderspezifische Bedürfnisse oder durch die Entwicklung von Innovationen und vorbildlichen Verfahren;
- aus Experten und Organisationen bestehende thematische Netze, die sich mit spezifischen Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung befassen (vgl. ebd., 14f.).

8.3 BERUFSBILDUNG ALS SOZIALPOLITIK

Die Politik der Europäischen Union war bis zum Vertrag von Maastricht 1993 stark durch eine ökonomische Grundorientierung geprägt, die ein „sozialpolitisches Vakuum“ mit sich brachte. Nachdem jedoch im Maastrichter Vertrag 1993 beschlossen wurde, die EU nicht nur als Wirtschafts-, sondern auch als Sozialraum weiterzuentwickeln, wurde von der EU ein aktiveres Verständnis von Sozialpolitik vertreten. Die EU versteht dabei unter Sozialpolitik das *„gesamte Spektrum der Maßnahmen im sozialen Bereich, einschließlich der Arbeitsmarktpolitiken“* (Europäische Kommission 1993b). Für die europäische Sozialpolitik sind sowohl das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ als auch das von der Europäischen Kommission 1993 veröffentlichte „Grünbuch über die europäische Sozialpolitik“ sowie das „Weißbuch Europäische Sozialpolitik“ von 1994 grundlegende Dokumente. Das Verständnis der EU von Sozialpolitik ergibt aus den sozialpolitischen Zielen und Aufgaben in den Gemeinschaftsverträgen und dem „Weißbuch Europäische Sozialpolitik“ (vgl. Thiele 2001, 339f.).

⁵⁴ Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)

Durch die Vertragsrevision von Amsterdam 1997 wurde in Art. 2 EGV festgeschrieben, dass es Aufgabe der Gemeinschaft sei, *„ein hohes Beschäftigungsniveau und ein hohes Maß an sozialem Schutz, die Gleichstellung von Männern und Frauen, (...) die Hebung der Lebenshaltung und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Mitgliedsstaaten zu fördern“* (Läufer 1998b, 56). In dieser Formulierung ist ausdrücklich ein sozialpolitischer Handlungsauftrag enthalten, der sich auch auf die Planung und Durchführung von Aktivitäten im Bereich der Bildungspolitik erstreckt. Die bildungspolitischen Maßnahmen der EU dienen dann primär beschäftigungspolitischen Zielen, indem vor allem benachteiligte Bevölkerungsgruppen über Maßnahmen der Berufsbildung in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen (vgl. Thiele 2001, 340f.). So wird auch im „Weißbuch Europäische Sozialpolitik“ Beschäftigung als Schlüsselfaktor der sozialen und wirtschaftlichen Integration in der EU angesehen. Einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung kommt bei der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit eine wichtige Rolle zu (vgl. Europäische Kommission 1994, 2f.).

Ein wesentliches Instrument der Sozialpolitik der EU ist der bereits seit 1958 bestehende Europäische Sozialfonds. Dieser ist neben dem Regional- und Agrarfonds Teil der gemeinschaftlichen Strukturfonds, mit deren Hilfe der wirtschaftliche und soziale Zusammenhalt in der EU gefördert werden soll. Durch finanzielle Fördermaßnahmen sollen zum einen Unterschiede im Entwicklungsstand einzelner Regionen ausgeglichen und zum anderen der Rückstand der am stärksten benachteiligten Gebiete abgebaut werden. Nach Art. 146 EGV dient der Sozialfonds dazu, *„die Beschäftigungsmöglichkeiten der Arbeitskräfte im Binnenmarkt zu verbessern und damit zur Hebung der Lebenshaltung beizutragen“* (Läufer 1998b, 133). Mit Hilfe des Fonds soll die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Mobilität der Arbeitskräfte innerhalb der EU gefördert werden. Berufliche Aus- und Weiterbildung nimmt im Kontext der Bewältigung der folgenden fünf zentralen Aufgaben einen hohen Stellenwert ein:

- Förderung der Regionen mit Entwicklungsrückstand;
- Förderung der Regionen, die von der rückläufigen industriellen Entwicklung schwer betroffen sind;
- Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch die Förderung Jugendlicher und von Arbeitslosigkeit bedrohter Personen;
- Förderung der Anpassung von Arbeitskräften an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen auf Produktionsebene;
- Förderung der Entwicklung des ländlichen Raums (vgl. Thiele 2001, 352).

Die berufsqualifizierenden Maßnahmen auf Grundlage des Sozialfonds werden von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in den Mitgliedsstaaten durchgeführt, die EU unterstützt diese lediglich mit Hilfe des Sozialfonds finanziell. Folgende bildungspolitische Aktivitäten in den Mitgliedsstaaten werden maximal zu 50% gefördert (Auswahl):

- Förderung der beruflichen Bildung und einer vorbereitenden Ausbildung;
- Gewährung von Beschäftigungsbeihilfen;
- Entwicklung geeigneter Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Unterstützungsstrukturen und Schulung des erforderlichen Personals;
- Ermöglichung einer bis zu zwei Jahre oder länger dauernden Erstausbildung;
- Hilfe bei der Verbesserung und Entwicklung geeigneter Ausbildungssysteme;
- Förderung der betrieblichen Weiterbildung (vgl. ebd.).

Antragssteller für die Unterstützung von Maßnahmen durch Mittel aus dem Sozialfonds können jedoch nur Mitgliedsstaaten oder nationale Körperschaften des öffentlichen Rechts sein, Privatpersonen oder privatrechtliche Organisationen sind davon ausgeschlossen. Es ist jedoch möglich, dass die berechtigten Institutionen stellvertretend für private Träger die Anträge stellen. Des Weiteren ist die Förderung durch den Europäischen Sozialfonds daran gebunden, dass sich die Antragssteller den politischen Vorgaben und Zielen des Fonds und damit auch der EU verpflichten. *„Auf diese Weise werden politische Prioritäten und Akzente von der europäischen Ebene auf die regionale und lokale Ebene transferiert* (Schemmann 2007, 141). Auch wenn dies keine Harmonisierung der Bildungskonzepte oder der Bildungspraxis in den Nationalstaaten bedeutet, ist eine Angleichung der Schwerpunkte in den nationalen Berufsbildungspolitiken durch supranational festgelegte Politik zu konstatieren. Somit vermag die EU, mit Hilfe des Europäischen Sozialfonds eine einheitliche europäische Berufsbildungspolitik zu fördern.

In der aktuellen Schwerpunktsetzung des Europäischen Sozialfonds wird die zuvor durchgeführte Politik fortgeführt und um den wesentlichen Aspekt der Förderung des lebenslangen Lernens ergänzt (vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2006b).

9. KONZEPTE UND INSTRUMENTE EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK

9.1 DIE ZERTIFIZIERUNG BERUFLICHER BILDUNG

Als ein wesentlicher Aspekt einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik wird eine transparente und grenzübergreifende Bewertung und Zertifizierung von innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworbener Qualifikationen verstanden. Um dies jedoch verwirklichen zu können, ist es zunächst notwendig, ein einheitliches Verständnis davon zu entwickeln, was im Rahmen transnationaler Instrumente zertifiziert werden soll.

Ist die bisherige nationalstaatliche berufliche Aus- und Weiterbildung primär durch den Erwerb von Arbeitsmarktzertifikaten gekennzeichnet, muss vor dem Hintergrund einer steigenden transnationalen Arbeitsmobilität und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens infrage gestellt werden, ob diese Form der Zertifizierung zeitgemäß und ausreichend ist. Arbeitsmarktzertifikate werden von Einzelbetrieben und deren Verbänden ausgestellt und bestätigen das Vorhandensein in der beruflichen Aus- oder Weiterbildung erworbener Qualifikationen. Sie informieren über die auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Leistungen ihrer Besitzer und sind eng an die jeweilige Struktur des nationalen Arbeitsmarktes und Beschäftigungssystems gebunden (vgl. Clement 2006, 12f.).⁵⁵ Da diese Zertifikate jedoch sehr eng an die nationalen Berufsbildungssysteme gebunden sind und kaum Spielraum für zusätzliche Qualifikationen lassen, behindern sie die Mobilität auf einem mittlerweile etablierten europäischen Arbeitsmarkt und vermögen auch nicht, non-formal und informell erworbene Qualifikationen zu zertifizieren. Durch die Arbeitsmarktzertifikate werden lediglich formal erworbene Fachkenntnisse und Fachkompetenzen abgebildet, „so genannte weiche Kompetenzen wie Sachkompetenz, Personalkompetenz, Lernkompetenz oder Problemlösefähigkeit sind in den herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten⁵⁶ allenfalls implizit enthalten“ (ebd., 16). Da vermehrt die berufliche Mobilität zwischen den Gesellschaften zunimmt, muss eine Bindung der Zertifikate an das nationale Bildungssystem als problematisch angesehen werden. Vielmehr ist es notwendig, Zertifikate zu entwickeln, die in unterschiedlichen Beschäftigungssystemen Anerkennung finden und das le-

⁵⁵ Beispiele hierfür sind die im deutschen Berufsbildungssystem fest etablierten und gesellschaftlich akzeptierten Zertifikate wie der Gesellenbrief oder der Meisterbrief.

⁵⁶ Bezüglich der Unterscheidung zwischen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten siehe Clement (2006, 13f.). Für die Argumentation in der vorliegenden Arbeit ist die Unterscheidung nicht relevant.

benslange Lernen sowie die berufliche Flexibilität fördern (vgl. ebd., 17). Daher empfiehlt es sich, die Zertifizierung der Teilnahme an konkreten Ausbildungsgängen durch eine Zertifizierung tatsächlicher Lernergebnisse und tatsächlicher Kompetenzen einer Person zu ergänzen. Diese so genannten outputorientierten Zertifikate greifen die Defizite traditioneller Arbeitsmarktzertifikate auf und bescheinigen „*das Vorhandensein von Qualifikationen und Kompetenzen unabhängig von dem je durchlaufenen Bildungsangebot*“ (ebd.). Eine outputorientierte Zertifizierung der Berufsbildung hat zur Folge, dass sie sich auf einen größeren Geltungsbereich beziehen kann und somit beispielsweise für den europäischen Raum eine einheitliche Bewertungsgrundlage bietet. Darüber hinaus fördert eine outputorientierte Zertifizierung die Durchlässigkeit im Bildungssystem, die Anerkennung bereits erbrachter Lernleistungen für weitere Bildungswege und die Zertifizierung bisher allenfalls implizit zertifizierter Kompetenzen (vgl. ebd., 19).

Die vollständige Substitution von Arbeitsmarktzertifikaten durch ausschließlich outputorientierte Zertifikate erscheint m.E. jedoch utopisch. Die historisch gewachsene Form der Arbeitsmarktzertifikate ist sowohl bei Bildungsnachfragern als auch auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert und besitzt eine hohe Symbolkraft. Gleichwohl ist die Ergänzung der Arbeitsmarktzertifikate um eine outputorientierte Zertifizierung vor dem Hintergrund der dargelegten Argumentation sinnvoll. Die Berufsbildungspolitik der EU greift diesen Aspekt auf und stellt eine Reihe an Instrumenten zur Verfügung, die eine transparente und grenzübergreifende Zertifizierung von Lernergebnissen ermöglichen sollen. Die zentrale Einheit zur Beschreibung von Qualifikationen ist dabei in allen Instrumenten der EU die Kategorie „Lernergebnisse“. Lernergebnisse sind dabei Aussagen darüber, „*was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat*“ (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2008, 11). Sie lassen sich in die Deskriptoren „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ ausdifferenzieren:

- *„Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich [...];*
- *Fertigkeiten die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen;*
- *[und] Kompetenz die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (ebd.).*

Die EU definiert Kompetenz in ihren aktuellsten Dokumenten⁵⁷ dabei im Gegensatz zu beispielsweise Schiersmann (2007) als einen Aspekt der Qualifikation und nicht als umfassende Kategorie aller individuellen *„Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die umfassendes Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen“* (ebd., 51). Der von der EU gebrauchte Qualifikationsbegriff umfasst sich somit nicht nur Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, sondern schließt alle individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen mit ein.

9.2 EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK

Die Kopenhagen-Erklärung des Europäischen Rates von November 2002 bildet die Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens beruflicher Qualifikation (vgl. Clement/Walter 2006, 6). Durch die Entwicklung des European Qualification Frameworks (EQF) soll die nächste Stufe der Lissabon-Strategie hin zu einem europäischen Arbeitsmarkt erreicht werden. Bisher wird die berufliche Flexibilität und Mobilität der Arbeitnehmer in Europa durch eine mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Bildungsanbietern und zuständigen Stellen in den jeweiligen europäischen Ländern behindert. Der EQF soll diesem Aspekt entgegenwirken und unnötige Mobilitätsbarrieren für die Bürger Europas abbauen. Der EQF soll ein gemeinsames Referenzsystem für alle Mitgliedsstaaten der EU bieten, das zwar keine rechtlich verbindliche Empfehlung für die EU-Mitgliedsstaaten darstellt, ihnen aber eine Orientierung geben soll und dazu dient, dass ein Vertrauen zwischen verschiedenen Akteuren in den Bereichen Bildung, Berufsbildung, Lernen und Arbeitsmarkt aufgebaut wird (vgl. Dunkel/Jones 2006, 50f.).

Der EQF bezieht sich dabei nicht nur auf die Berufsbildung, sondern stellt ein Vergleichsinstrument für Qualifikationen dar, die im Kontext der Allgemeinbildung, Berufsbildung und der akademischen Aus- und Weiterbildung erworben werden können.

„Der EQR⁵⁸ ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa

⁵⁷ Vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (2008, 11) und Europäische Kommission (2008b).

⁵⁸ Die Abkürzung EQR steht für Europäischer Qualifikationsrahmen. Da jedoch in den Dokumenten der Europäischen Union überwiegend die englische Bezeichnung European Qualification Framework – EQF gebraucht wird, erscheint es m.E. sinnvoll, diese Bezeichnung zu übernehmen.

verständlicher zu machen. Er verfolgt dabei zwei Kernziele: Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens“ (Europäische Kommission 2008a, 3).

Da die Förderung des lebenslangen Lernens ein wesentliches Anliegen der Bildungs- und Berufsbildungspolitik der EU ist, wurde die Bezeichnung des EQF im Laufe des Konsultationsprozesses um den Zusatz „for Lifelong Learning“ ergänzt.

Die Entwicklung des EQF wurde entscheidend durch die „Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2005b) befördert. Das Dokument beinhaltet die Grundzüge einer Gestaltung des EQF. Der daran angeschlossene europaweite Konsultationsprozess⁵⁹ lief von Juli bis Dezember 2005 und mündete nach Berücksichtigung der Konsultationsergebnisse im September 2006 in einem Vorschlag zur Errichtung eines EQF durch die Europäische Kommission (Europäische Kommission 2006a). Nach einer Phase der Beratung durch verschiedene Ausschüsse, den Rat der Europäischen Union und das Europäische Parlament im Jahr 2007 wurde der Vorschlag im Februar 2008 formal angenommen (vgl. Europäische Kommission 2008a, 3). Das aktuellste Dokument zum EQF ist die „Empfehlung zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2008), in der die Gründe für die Etablierung eines EQF nochmals aufgezeigt sowie den EU-Mitgliedstaaten Empfehlungen für den Umgang mit dem EQF gegeben werden. Diese sollen u.a. den EQF als Referenzinstrument verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen. Ferner sollen sie ihre nationalen Bildungssysteme bis 2010 an den EQF koppeln, bis 2012 in allen nationalen Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das entsprechende Niveau des EQF beifügen und eine nationale Koordinierungsstelle einrichten, die die Qualifikationsniveaus der nationalen Qualifikationssysteme mit den Niveaus des EQF durch eine transparente Methodik verknüpft (vgl. ebd., 8). Darüber hinaus befürwortet die EU die Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), die an den EQF gekoppelt sind und die Übertragbarkeit von Qualifikationen weiter erleichtern sollen (vgl. Europäische Kommission 2005b, 38ff.). Inwieweit diesen Empfehlungen auf nationaler Ebene bereitwillig nachgekommen wird, soll in Kapitel 10 am Beispiel Deutschlands erörtert werden.

⁵⁹ Auch unter Mitwirken des Bundesinstituts für Berufsbildung im Auftrag der Bundesregierung (BIBB 2005a).

Inhaltlich gestaltet sich die aktuellste Fassung des EQF wie folgt aus. Der EQF ist als Meta-Rahmen⁶⁰ zu verstehen, der multifunktional und bildungsbereichübergreifend angelegt ist. Zum einen bietet er ein gemeinsames Bezugssystem für alle EU-Mitgliedsländer, indem allgemein formulierte Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen definiert werden. Zum anderen ist der EQF aber auch Kommunikations- und Übersetzungsinstrument, das die Fähigkeiten einer Person unabhängig von ihrem formalen Berufsabschluss in einem bildungsbereichübergreifenden Rahmen einordnet und so dazu beiträgt, dass Qualifikationen europaweit miteinander verglichen werden können. Der EQF ist als eine Matrix angelegt, die acht Niveaus und drei Kategorien enthält, die die Lernleistungen ausdifferenzieren. Dabei werden die bereits angeführten Deskriptoren „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ unterschieden.⁶¹

⁶⁰ Hanf (2006, 34) definiert einen Meta-Rahmen als ein „*Mittel zur Herstellung einer Verbindung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen*“, durch das ein Bezug zwischen Qualifikationen eines Rahmenwerks und denen eines anderen Rahmenwerks hergestellt werden kann.

⁶¹ Die nachfolgenden Tabellen, die die einzelnen Niveaustufen des EQF beschreiben, sind nebeneinander gelegt zu lesen. Aus Platzgründen war es leider nicht möglich, die Tabelle insgesamt darzustellen.

Abb. 1: European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

		Kenntnisse
		Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.
Niveau 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Allgemeinwissen
Niveau 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich
Niveau 5*	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse
Niveau 6**	Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen
Niveau 7***	Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; • Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen
Niveau 8****	Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen

 Rechteck

Fertigkeiten	Kompetenz
Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routine-probleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
<ul style="list-style-type: none"> • Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten • Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
<ul style="list-style-type: none"> • Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern • Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
<ul style="list-style-type: none"> • weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

(Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2008, 12f.)

Die Beschreibung der Niveaus erstreckt sich von der Stufe 1, die Qualifikationen enthält, die direkt nach dem Abschluss der Pflichtschule erworben werden, bis hin zur Stufe 8, die ein oberstes Niveau an Qualifikation beschreibt, die beispielsweise mit einer erfolgreichen Doktorarbeit exemplarisch beschrieben werden kann. Wichtig ist der Hinweis, dass die entsprechenden Stufen des EQF nicht unbedingt den Erwerb von Zertifikaten formaler Bildungseinrichtungen voraussetzen, lediglich die erworbenen Lernergebnisse einer Person sind ausschlaggebend für die Zuordnung zu den einzelnen Qualifikationsstufen.⁶² So wird es Personen ohne formale Qualifikation sowie Seiten- und Quereinsteigern in einem Berufsfeld ermöglicht, eine ihren Lernergebnissen entsprechende Qualifikationsstufe zu er-

⁶² Vgl. zur outputorientierten Zertifizierung auch Kapitel 9.1.

reichen, sofern ihre Qualifikationen von den zuständigen Stellen validiert und akkreditiert wurden (vgl. Sellin 2006, 4).

Bezüglich der Deskriptoren wird im EQF zwischen „Kenntnissen“, „Fähigkeiten“ und „Kompetenz“ unterschieden. Die im Vergleich zu den nationalen Qualifikationsrahmen allgemein gehaltenen Deskriptoren lassen sich zusammenhängend jeweils einer Qualitätsstufe zuordnen und beschreiben die Lernergebnisse in Form von Outcomes. Auf die Inputs im Sinne der Form und Art der Ausbildungsinstitution sowie die Dauer und Methode der Ausbildung wurde in Hinblick auf die Vielzahl unterschiedlicher Berufsbildungssysteme in Europa verzichtet. Die Kategorien auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen des EQF wurden bewusst berufsfeldübergreifend formuliert, um den EQF in allen Berufsfeldern nutzen zu können. Der Berufsbezug soll in den einzelnen Branchen und Berufsfeldern von den jeweiligen Akteuren eigenständig herausgearbeitet werden. Berufsfeldbezogenen Qualifikationsrahmen sollen in einem Folgeprozess jedoch auf europäischer Ebene ergänzend zum EQF entwickelt werden (vgl. ebd.).

Neben der Förderung der Mobilität und des lebenslangen Lernens ist eine weitere Funktion des EQF darin zu sehen, dass er bei der Umsetzung von bereits verabschiedeten Empfehlungen, Entscheidungen und Richtlinien zur Transparenz (wie z.B. des Europasses) und bei der Entwicklung des ECVET einen Bezugsrahmen bieten soll (vgl. ebd., 2).

9.3 EUROPEAN CREDIT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Bezieht sich der dargestellte European Qualification Framework auf alle Bildungssysteme, ist das European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) ausschließlich für die Berufsbildung konzipiert. Das ECVET wurde parallel und in Abstimmung mit dem EQF im Rahmen der Kopenhagen-Erklärung des Europäischen Rates im November 2002 und des daran anschließenden Kopenhagen-Prozesses entwickelt und stellt ein Modell dar, das die Zuordnung von Kreditpunkten auf Lernergebnisse ermöglicht (vgl. Europäische Kommission 2008b, 2).

Die Konsultation des ECVET fand auf der Grundlage des Dokumentes „Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung“ der Europäischen Kommission (2006b) unter Einbeziehung aller europäischen Länder, die am Kopenhagen-Prozess teilnehmen, statt. Die europäischen Sozialpartner und die Berufsverbände sowie unterschiedliche Expertenmeinungen wurden ebenfalls in den Konsultationsprozess mit eingebunden. Ziel der Konsultation war es, alle Akteure und Experten aufzufordern, ihre Meinung zum Ziel,

Zweck und zu den Grundsätzen des ECVET zu äußern. Nachdem die Stellungnahmen der europäischen Länder, der Sozialpartner, der Berufsverbände und der Bildungsexperten berücksichtigt wurden, markiert der „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung“ (Europäische Kommission 2008b) vom 09.04.2008 den aktuellsten Stand bei der Umsetzung des ECVET.

Während der EQF als Übersetzungshilfe für die verschiedenen Qualifikationssysteme dienen soll und unterschiedliche Referenzniveaus zum Vergleich von **Qualifikationen** anbietet, „*bietet das ECVET einen gemeinsamen methodischen Rahmen, mit dem die Übertragung von Leistungspunkten für **Lernergebnisse** von einem Qualifikationssystem in ein anderes oder von einer Lernlaufbahn in eine andere erleichtert werden soll*“ (Europäische Kommission 2008b, 9; Hervorhebung durch T.S.). Als Lernergebnisse werden hierbei jedoch nicht ausschließlich Lernleistungen verstanden, die in formalen Ausbildungsinstitutionen erworben wurden, sondern auch informell erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. Mit Hilfe des ECVET können Lernergebnisse, die eine Person im Bereich der beruflichen Bildung erzielt hat, über die Grenzen des erlernten Berufs hinweg dokumentiert und bescheinigt werden.

Das ECVET soll ebenso wie die weiteren im Kontext der Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes entwickelten Instrumente dazu beitragen, die Mobilität der Bürger Europas sowohl im jeweiligen nationalen System als auch zwischen verschiedenen nationalen Systemen zu erhöhen (vgl. Pahl 2006, 20f.). Darüber hinaus soll das ECVET die geographische und berufliche Mobilität bereits ausgebildeter Arbeitnehmer fördern und verbessern (vgl. Le Mouillour 2006a, 28f.).

Das ECVET dient somit der Dokumentation, Validierung und Anerkennung von individuellen Lernergebnissen, die in formalen oder non-formalen Bildungseinrichtungen oder im Kontext des informellen Lernens erzielt wurden. Die Lernergebnisse werden über Einheiten beschrieben. Diese sind Komponenten der Qualifikation und fassen wiederum verschiedene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zusammen. Eine Qualifikation setzt sich aus mehreren Einheiten zusammen. Durch Akkumulation mehrerer erforderlicher Einheiten kann ein Lernender eine Qualifikation erreichen. Das ECVET ermöglicht dabei, dass die Einheiten in verschiedenen Ländern und in unterschiedlichen Kontexten erworben werden können. Eine Einheit kann, je nach Inhalt, für eine Qualifikation spezifisch oder

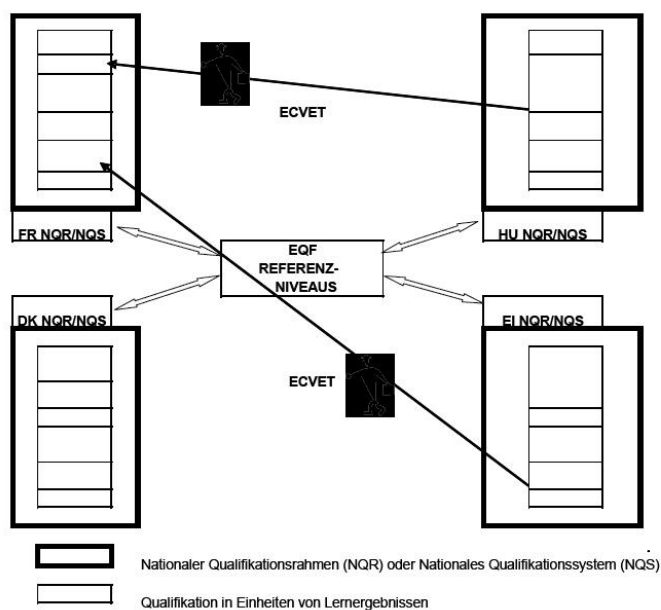
aber Bestandteil unterschiedlicher Qualifikationen sein (vgl. Europäische Kommission 2008b, 22).⁶³ Im Einzelnen sollen die Einheiten Folgendes umfassen:

- Die Bezeichnung der Einheit;
- Die Bezeichnung der Qualifikation, zu der die Einheit gehört;
- Die Einordnung der Qualifikation innerhalb des EQF samt Nennung der ECVET-Leistungspunkte der Qualifikation;
- Die in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse;
- Die Bewertungsverfahren und -kriterien dieser Lernergebnisse;
- Die der Einheit zugewiesenen ECVET-Leistungspunkte (vgl. ebd., 22f.).

Die ECVET-Leistungspunkte werden sowohl für die Qualifikation an sich als auch für die einzelnen Einheiten vergeben. Nachdem für die Qualifikation eine Gesamtpunktzahl festgelegt wurde, werden jeder Einheit entsprechend ihrer Gewichtung ECVET-Punkte zugeteilt. Dieser Prozess wird von den jeweils zuständigen nationalen Einrichtungen, die für die Gestaltung und Verwaltung der Qualifikation verantwortlich ist oder speziell mit dieser Aufgabe betraut wurde, durchgeführt (vgl. ebd., 25).

In der vorangegangenen Darstellung wurde bereits angeführt, dass der EQF und das ECVET enge Bezüge aufweisen. Die unterschiedlichen Funktionen des EQF und des ECVET lassen sich anhand folgender Abbildung verdeutlichen:

Abb. 2: Die Funktion des EQF und des ECVET



(Europäische Kommission 2008b, 12)

⁶³ Die Einheit „Fremdsprachen“ kann beispielsweise sowohl relevant für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit“ als auch für den Ausbildungsberuf „Systeminformatiker/in“ sein.

Die verschiedenen in der Abbildung dargestellten Qualifikationssysteme der einzelnen EU-Mitgliedsstaaten (in der Abb. fett umrahmt) lassen sich über die Niveaus des EQF vergleichen und miteinander in Beziehung setzen. Der EQF dient folglich als Referenzrahmen für die unterschiedlichen nationalen Qualifikationen. Die Qualifikationen sind wiederum in Einheiten von Lernergebnissen (normal umrahmt) unterteilt. Der gesamte Satz von Einheiten ergibt dabei die Qualifikation. Durch das ECVET wird es ermöglicht, Einheiten zu zertifizieren und diese in unterschiedliche nationale Qualifikationssysteme einzubringen. In der Abbildung wurden beispielsweise Einheiten von Lernergebnissen aus Ungarn (HU) und Griechenland (EL) mit Hilfe des ECVET als Teil einer Qualifikation in Frankreich (FR) anerkannt.

9.4 EUROPASS-RAHMENKONZEPT

Als ein weiteres Instrument eines transparenten europäischen Berufsbildungssystems ist der Europass anzusehen, dessen Einführung mit der Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom 15. Dezember 2004 beschlossen wurde und der sich an den Vereinbarungen der Kopenhagen-Erklärung orientiert (vgl. Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union 2004).

Der Europass ist als ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen konzipiert und *„bietet europaweit die Möglichkeit, ein individuelles und erweitertes Kompetenz- und Qualifikationsprofil von Lernenden und Beschäftigten sichtbar zu machen“* (BIBB 2004), das über formale berufliche Qualifikationsnachweise hinausgeht. Bisher nicht miteinander verbundene Einzeldokumente wurden im Europass integriert und bieten somit ein einheitliches Bildungs- und Qualifizierungsportfolio, das fünf Einzeldokumente umfasst: Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Diplomzusatz und Zeugniserläuterungen (vgl. Schopf 2006, 199).⁶⁴

Lernende und Arbeitnehmer sollen mit Hilfe des Europasses ihre Kompetenzen und Qualifikationen auf dem europäischen Arbeitsmarkt effizienter vermitteln können und den Europass bei der Arbeitssuche oder der Teilnahme an Bildungs- und Berufsbildungsprogrammen verwenden. Arbeitgebern soll der Europass dabei helfen, die Kompetenzen und Qualifikationen von Arbeitnehmern aus unterschiedlichen EU-Mitgliedsstaaten besser bewerten zu können.

⁶⁴ Eine ausdifferenzierte Erläuterung zu den Einzeldokumenten findet sich bei Drews/Kräuter (2005, 29f.).

Für die Koordination der nationalen Aktivitäten wurde in den EU-Mitgliedsstaaten jeweils eine Europass-Zentralstelle (National Europass Centre – NEC) eingerichtet. Das deutsche NEC ist in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt. Sie ist unter anderem für die Bereitstellung und Ausgabe der Europass-Dokumente zuständig. Darüber hinaus hat die NEC die Funktion, ein umfassendes nationales Informationssystem zu errichten und zu verwalten. Dieses umfasst die Information und Beratung über Lernangebote in Europa, über die Struktur der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und über sonstige Fragen in Verbindung mit lernrelevanter Mobilität. Der Europass-Lebenslauf und alle weiteren Dokumente sind sowohl in Printversion als auch online verfügbar, das zentrale Portal stellt hierbei die vom CEDEFOP eingerichtete Homepage zum Europass⁶⁵ dar (vgl. Drews/Kräuter 2005, 30).

9.5 COMMON QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK

EQF, ECVET und Europass stellen Instrumente eines transparenten europäischen Berufsbildungssystems dar, die darauf ausgerichtet sind, die berufliche Mobilität der europäischen Bürger zu erhöhen und deren Qualifikationen europaweit vergleichbar zu machen. Um die Qualität der Berufsbildung in Europa jedoch nachhaltig zu gewährleisten, ist die Implementierung eines gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung notwendig. Der Common Quality Assurance Framework (CQAF) soll diese Funktion übernehmen und die Zusammenarbeit der EU-Mitgliedsländer bei der Qualitätssicherung fördern. Ziel soll es sein, durch einen gemeinsamen Bezugsrahmen die Transparenz, Wirksamkeit und Kohärenz der Bildungssysteme zu verbessern und das gegenseitige Vertrauen in die Berufsbildungssysteme, sowohl innerhalb eines Landes als auch zwischen verschiedenen Ländern, zu fördern (vgl. Frank 2006, 192f.).

„Der gemeinsame Bezugsrahmen für Qualitätssicherung soll den Mitgliedsstaaten und anderen beteiligten Ländern dabei helfen, ihre eigenen Systeme und Verfahrensweisen anhand eines gemeinsamen Bezugssystems und konkreter Bezugsinstrumente zu entwickeln, zu verbessern, zu überwachen und zu evaluieren“ (Europäische Kommission 2004, 3).

Auf Basis von in den Mitgliedsländern bewährter Verfahrensweisen der Qualitätssicherung wurde im Jahr 2004 durch die Fachgruppe „Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“

⁶⁵ <http://europass.cedefop.europa.eu/>

innerhalb der Europäischen Kommission die Grundlage eines CQAF vorgelegt. Der entwickelte Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung wurde am 28. Mai 2004 vom Rat der europäischen Bildungsminister gebilligt (vgl. ebd.). Der CQAF soll sowohl auf der Ebene der Berufsbildungsanbieter als auch auf Systemebene Anwendung finden und dort der Qualitätssicherung dienen, indem zentrale Qualitätskriterien genannt und detailliert ausgeführt werden.

Qualitätssicherung wird im Rahmen des CQAF als ein kontinuierlicher und fortschreitender Prozess verstanden. Der CQAF umfasst dabei vier ineinander verzahnte Elemente, die jeweils durch zentrale Qualitätskriterien gekennzeichnet sind:

1. „Planung“

In dem Schritt der Planung soll das Ziel festgelegt werden, das mit der Qualitätssicherung erreicht werden soll. Darüber hinaus müssen eindeutig messbare Ziele formuliert und Verfahren bestimmt werden, mit denen die Ziele gemessen werden sollen. Auch die Entscheidung darüber, welche Institution mit der Bewertung und Zertifizierung von Qualität betraut werden sollen, muss in der Phase der Planung getroffen werden (vgl. ebd., 6).

2. „Durchführung“

Im Rahmen der Durchführung sind die wesentlichen Grundsätze und Instrumente zu bestimmen, mit denen die Erreichung der Ziele gewährleistet werden soll (vgl. ebd., 7).

3. „Evaluierung und Bewertung“

Der Schritt der Evaluierung und Bewertung zielt darauf ab, Kriterien festzulegen, *„die geeignet sind, sowohl den Input, die Prozesse, den Output und die erzielten Ergebnisse innerhalb des gesamten Zielsystems, sowohl auf Systemebene als auch bei den beteiligten Individuen (...) zu messen, zu bewerten und zu zertifizieren“* (Frank 2006, 196).

4. „Überprüfung und Verfahren zur Einleitung von Veränderungen“

Um eine kontinuierliche Verbesserung der Qualitätssicherung zu gewährleisten, muss die Qualitätssicherung kontinuierlich überprüft werden. Die Selbstbewertung der Einrichtungen sollte dabei durch eine Fremdevaluation ergänzt werden. Nach der Evaluation müssen in Bereichen, die als defizitär identifiziert würden, Veränderungen eingeleitet werden (vgl. ebd., 10).

Neben den vier Prozesselementen der Qualitätssicherung ist die Methodik von entscheidender Bedeutung. Sie stellt eine übergreifende Dimension dar, die entscheidend dafür ist, dass die Qualitätssicherung adäquat durchgeführt wird. Die Dimension umfasst dabei *„Entscheidungen über Beteiligungsmechanismen, Messverfahren, Indikatoren, die Kon-*

zeption der Bewertungs- und Evaluierungsinstrumente, Planungs-, Durchführungs- und Feedbackverfahren sowie Verfahren zur Verbindung sämtlicher Elemente zur Schaffung eines einheitlichen Systems“ (ebd., 11).

10. EXKURS: DIE IMPLIKATIONEN DER EUROPÄISCHEN BERUFSBILDUNGSPOLITIK FÜR DIE BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Die Konsolidierung einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik insbesondere seit dem Europäischen Rat in Lissabon 2000 und infolge des Kopenhagen-Prozesses hat erhebliche Konsequenzen für die nationalen Berufsbildungssysteme. Da eine detaillierte Analyse der Implikationen der europäischen Berufsbildungspolitik für die Mitgliedsstaaten jedoch im thematischen Rahmen dieser Arbeit nicht zu realisieren ist, soll an dieser Stelle nur exemplarisch auf die wichtigsten Entwicklungen in Deutschland eingegangen werden. Dabei wird deutlich werden, dass es innerhalb Deutschlands keine einheitliche Position der Bundesregierung, der Landesregierungen sowie der Gewerkschaften und der Privatwirtschaft zu einer Modifikation der Berufsbildung in Deutschland vor dem Hintergrund der europäischen Berufsbildungspolitik gibt.

Auch wenn das in Art. 149 EGV und Art. 150 EGV festgeschriebene Harmonisierungsverbot sowie das Subsidiaritätsprinzip die Kompetenzen der Europäischen Union im Bildungsbereich erheblich einschränken, können sich die einzelnen Nationalstaaten den Entwicklungen auf europäischer Ebene faktisch nicht entziehen. Durch das offene Koordinierungsverfahren und das damit verbundene Benchmarking übt die EU einen erheblichen Einfluss auf nationale Bildungspolitiken aus.⁶⁶ Insbesondere die von der EU intendierte Einrichtung Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)⁶⁷ und die Anwendung des ECVET auf nationaler Ebene führen zu erheblichen Veränderungen in der deutschen Berufsbildungslandschaft. Darüber hinaus ergibt sich die Notwendigkeit einer Reform der deutschen Berufsbildung aus der Tatsache, dass die fortschreitende ökonomisch Globalisierung und die Entwicklung einer wissensbasierten Ökonomie auch in Deutschland konstruktiv begleitet werden muss. So folgert auch Lange (2005, 79), dass es notwendig ist, das Bildungssystem zu öffnen und zu verändern, damit deutsche Absolventen auf dem gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig sind und Absolventen aus anderen EU-Mitgliedsstaaten auch in Deutschland ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt wahrnehmen können.

⁶⁶ vgl. hierzu auch Kapitel 6.1.2.

⁶⁷ Insbesondere das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das BIBB ersetzen den Begriff eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) durch Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Im Folgenden soll trotz dieser Spezialisierung auch weiterhin für den deutschen Kontext die zuvor eingeführte Terminologie gebraucht werden.

10.1 NATIONALER QUALIFIKATIONSRAHMEN UND ECVET – DIE UMSETZUNG EUROPÄISCHER INSTRUMENTE IN DEUTSCHLAND

Bezüglich der Anwendung von Instrumenten, die im Rahmen einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik entwickelt wurden, gibt es innerhalb Deutschlands unterschiedliche Positionen, die von den jeweiligen Interessen der unterschiedlichen Parteien geleitet werden. Im Folgenden sollen die wesentlichen Aspekte der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens und der Umsetzung des ECVET in Deutschland aufgezeigt werden. Dabei muss sowohl auf die Initiativen und Überlegungen der Bundesregierung und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eingegangen werden, wie auch auf die Argumentation der Sozialpartner und der Privatwirtschaft. Einigkeit zwischen der Bundesregierung, den Sozialpartnern und der Privatwirtschaft besteht darin, dass ein bildungsbe- reichübergreifender NQR unter Beteiligung aller Akteure gemeinsam entwickelt werden muss. Darüber hinaus wird die gemeinsame Position vertreten, dass ein NQR in Anlehnung an den EQF ebenso dazu dienen soll, Bildung im Sinne des lebenslangen Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten (vgl. Hanf/Rein 2006, 1).

Die Notwendigkeit der Entwicklung eines NQR ergibt sich aus der Tatsache, dass der EQF lediglich allgemein formulierte Kompetenzen auf den unterschiedlichen Niveaus definiert und somit nicht geeignet ist, konkrete in einem nationalen Bildungssystem erworbene Kompetenzen zu klassifizieren. Die Aufgabe eines Nationalen Qualifikationsrahmens ist es, eine konkrete und auf das jeweilige Bildungssystem bezogene Zuordnung von formalen, non-formalen und informellen Lernleistungen und Kompetenzen zu den Niveaustufen des NQR zu ermöglichen. Ferner soll der Nationale Qualifikationsrahmen alle formal in Deutschland anerkannten Qualifikationen in einen expliziten Zusammenhang bringen. Unter Qualifikationen werden in diesem Zusammenhang geprüfte bzw. nachgewiesene Kompetenzbündel verstanden, die unabhängig von einem bestimmten Lernweg erworben wurden. Sie werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von unterschiedlichen Niveaus zugeordnet (vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005, 9). Ein NQR soll dabei primär zwei Funktionen erfüllen: er soll zum einen die internationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen garantieren, zum anderen aber auch auf nationaler Ebene zu einer Übersichtlichkeit im Bildungssystem beitragen (vgl. Hanf/Rein 2006, 2).

10.1.1 DIE INITIATIVEN DER DEUTSCHEN BUNDESREGIERUNG

Grundlegend für die Positionierung der deutschen Bundesregierung zu den Entwicklungen auf europäischer Ebene sind die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten Prüfungen und Bewertungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Die Implementierung eines international anschlussfähigen Nationalen Qualifikationsrahmens auf der Grundlage des EQF wird von Regierungsseite aus durch Überlegungen und Stellungnahmen des BIBB begleitet.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die deutsche Bundesregierung die Entwicklung eines EQF befürwortet und darüber hinaus beabsichtigt, gemeinsam mit Ländern, Sozialpartnern und anderen relevanten Bildungsverantwortlichen einen NQR zu entwickeln und im Folgeprozess zu implementieren (vgl. BMBF 2007a, 17). Diese Absicht wurde auch durch eine gemeinsame Stellungnahme des BMBF und der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15.11.2005 zum ersten EQF-Entwurf der Europäischen Kommission mitgeteilt (vgl. Hanf/Rein 2006, 2). Auch der Hauptausschuss des BIBB hat sich in seiner Stellungnahme vom 14.12.2005 zum EQF-Entwurf der Europäischen Kommission für die Entwicklung eines bildungsbereichübergreifenden NQR ausgesprochen. Diese Position wurde auf Folgesitzungen wiederholt bekräftigt (vgl. ebd.). Letztmalig betonte die Bundesbildungsministerin Annette Schavan in einer Pressemitteilung die Notwendigkeit einer europäischen Öffnung in der Berufsbildung und den Nutzen des EQF resp. eines neu zu entwickelnden NQR (vgl. BMBF 2007c).

Eine innerhalb des BMBF „Innovationskreises Berufliche Bildung“ (IKBB) angesiedelte Arbeitsgruppe „Europäische Öffnung“ soll u.a. den Prozess der Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes beratend begleiten und nationale Antworten auf die europäischen Herausforderungen finden. Die Arbeitsbereiche des Innovationskreises erstrecken sich von der Entwicklung eines NQR und der Entwicklung, Erprobung und Implementierung des ECVET auf nationaler Ebene über die Schaffung europäischer Netzwerkstrukturen für längerfristige Austauschmaßnahmen in der Berufsbildung bis hin zur Förderung und Umsetzung der mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes geschaffenen Möglichkeiten längerfristiger Auslandsaufenthalte während der Berufsausbildung (vgl. BMBF 2007a, 17). Die Arbeitsschwerpunkte des „Innovationskreises berufliche Bildung“ wurden im Juni 2007 durch die Festsetzung von „10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ bestimmt. Insbesondere Leitlinie 8 bezieht sich explizit auf den europäischen Berufsbildungsraum. Dort wird betont, dass es Aufgabe des IKBB ist, Konzepte zur europäischen Öffnung der deutschen Berufsbildung und zur Förderung der Mobilität

der Arbeitnehmer zu entwickeln. Die Unterstützung bei der Schaffung eines Nationalen Qualifikationsrahmens und die Erprobung des ECVET auf nationaler Ebene werden dabei als zentrale Tätigkeitsfelder des IKBB hervorgehoben (vgl. BMBF 2008, 22).

Bezüglich der Umsetzung des ECVET sieht das BMBF noch erheblichen Handlungsbedarf und unterstützt seit 2007 die Entwicklung eines Leistungspunktesystems auf nationaler Ebene mit einer nationalen Pilotinitiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“. Die Initiative ist für einen Zeitraum von drei Jahren bis in das Jahr 2010 geplant.⁶⁸

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der europäischen Öffnung des deutschen Berufsbildungssystems ist die Novellierung des deutschen Berufsbildungsgesetzes. Durch die Gesetzesänderung vom 01.04.2005 wurde die Möglichkeit geschaffen, Teile der Ausbildung im Ausland zu absolvieren und die dort erworbenen Qualifikationen auf die Ausbildung anrechnen zu lassen (vgl. BMBF 2005, §63).

10.1.2 DIE POSITION DER PRIVATWIRTSCHAFT UND DER GEWERKSCHAFTEN

Auch von Seiten der Privatwirtschaft und der Gewerkschaften besteht der Wille, in einem gemeinsamen Prozess mit staatlichen Institutionen die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und die in diesem Kontext angeregte Erarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens voranzutreiben. Sowohl die deutsche Wirtschaft als auch die Gewerkschaften betonen ihre aktive Teilhabe an der Entwicklung eines EQF.

Die im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) zusammengesetzten Spitzenverbände der Wirtschaft betonen in einer Vielzahl von Dokumenten, dass sie die Fortschreitung des Kopenhagen-Prozesses und die Entwicklung eines EQF für die Berufsbildung sowie die Implementierung des ECVET auf nationaler Ebene begrüßen und sich an einer Entwicklung konstruktiv beteiligen wollen (vgl. insbesondere KWB 2005a; KWB 2005b und KWB 2007). Sie plädieren jedoch dafür, das System einer dualen Aus- und Weiterbildung in Deutschland weiterhin beizubehalten⁶⁹ und versuchen dahingehend Einfluss auf die Gestaltung des EQF und auch des NQR zu nehmen.

Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft heben folgende Punkte bei der Umsetzung des EQF hervor und machen von deren Berücksichtigung das Gelingen eines EQF abhängig: Die Hauptaufgabe eines EQF sehen sie insbesondere in der Förderung beruflicher Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit. Der Aspekt der Gleichwertigkeit der allgemei-

⁶⁸ Vgl. auch Kapitel 10.1.3.

⁶⁹ Vgl. hierzu auch Kapitel 10.2.

nen und beruflichen Bildung, d.h. dass alle Stufen eines EQF über verschiedene Bildungswege erreicht werden müssen und lediglich die erworbenen Kompetenzen für eine Zuordnung zu den Stufen relevant sind, wird dabei besonders betont. Weiter wird von den Spitzenverbänden an dem Berufsprinzip festgehalten und betont, dass die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen gewahrt werden muss. Diesbezüglich befürchten die Spitzenverbände, dass die Outputorientierung des EQF und des ECVET dazu beitragen kann, dass eine „Atomisierung“⁷⁰ der Qualifikationen vollzogen wird (vgl. KWB 2005b, 1). Bezüglich der nationalen Umsetzung des ECVET merken sie an, dass die Vergabe von Leistungspunkten in der Berufsbildung durch die Wirtschafts- und Sozialpartner erfolgen muss und dass neue institutionelle Strukturen im Hinblick einer angestrebten Kostenneutralität für Wirtschaft und Gewerkschaften vermieden werden sollen. Auch an bewährten Nachweis- und Bewertungssystemen soll festgehalten werden. Leistungspunkte sollen im Verständnis der Spitzenverbände keine Rechtskraft zur Anerkennung besitzen, sondern lediglich der Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen (vgl. KWB 2005a, 4f.).

In Hinblick auf die Einrichtung eines NQR wird insbesondere herausgestellt, dass die duale Ausbildung und praxisnahe Weiterbildung wesentliche Bestandteile des deutschen Berufsbildungssystems sind, die unbedingt im Kontext eines von schulischen Berufsbildungssystemen geprägten Europa gestärkt werden müssen (vgl. Kloas 2006, 45).

In der dargestellten Argumentation der Spitzenverbände der Wirtschaft wird deutlich, dass sie das duale Berufsbildungssystem erhalten wollen. In einem Vorschlag zu einem neuen flexiblen Qualifizierungskonzept (vgl. KWB 2006) zeigen sie aber ihre Bereitschaft, das bestehende System zu reformieren und insbesondere die Flexibilität der Ausbildung durch eine modulare Qualifizierungskomponente zu erhöhen. Einheitliche Module unterschiedlicher Ausbildungsgänge sollen demnach angerechnet werden können. In den Ausbildungsberufen sollen Pflichtmodule eingeführt werden, durch die die Basis- und Kernqualifikationen in zwei Jahren vermittelt werden. Diese Qualifikationen bilden in ihrer Gesamtheit einen vollwertigen Berufsabschluss, der durch eine Kammerprüfung am Ende der Ausbildung zertifiziert wird. So bliebe das Berufsprinzip erhalten, eine Anrechenbarkeit der Qualifikationsinhalte nach ECVET wäre dennoch gewährleistet (vgl. Euler/Severing 2006, 132f.). Der EQF und ein NQR werden vom KWB als freiwillig zu nutzende Meta-Rahmen verstanden, die das bisherige System ergänzen und eine europäische Vergleichbarkeit herstellen sollen (vgl. KWB 2007, 1).

⁷⁰ Unter „Atomisierung“ wird hier die Aufgliederung von Bildungsgängen in Module verstanden. Dabei besteht das Risiko, dass nicht mehr ganzheitlich strukturierte Berufsprofile zertifiziert werden, sondern schmale Bündel von Fähigkeiten in zertifizierten Modulen zusammengefasst werden.

Die Position der Gewerkschaften soll exemplarisch an der Argumentation des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) dargestellt werden. Der DGB begrüßt die Errichtung eines europäischen Bildungsraumes, äußert jedoch bezüglich der von der Europäischen Kommission vorgesehenen Umsetzung eines EQF Vorbehalte. Zwar wird dem EQF zugestanden, dass er bei entsprechender Realisierung ein Instrument zur Mobilitätsförderung in Europa sein kann und eine größere Transparenz und Vergleichbarkeit von Leistungen mit sich bringt, jedoch wird die Befürchtung geäußert, dass ein EQF zu einer Herausbildung eines europäischen Bildungsmarktes führt (vgl. DGB 2005, 4).⁷¹ Weitere zentrale Kritikpunkte des DGB an der Umsetzung des EQF durch die Europäische Kommission sind dabei:

- Der Konsultationsprozess des EQF wurde in zu kurzer Zeit abgeschlossen. Die dem Vorschlag vorangegangenen Beratungen in den Expertengremien seien nicht von allen Betroffenen nachvollziehbar und die Einflussnahme der Gewerkschaften sei nur bedingt möglich gewesen.
- Das Bewertungsschema des EQF sei mit seinen acht Stufen zu komplex und in der Praxis schwer anwendbar.
- Die Outputorientierung im EQF könne eine Beliebigkeit der Inhalte und Lernmethoden fördern und so dazu beitragen, dass statt einer ganzheitlichen Berufsqualifikation nur noch schmale Bündel von Lernleistungen zertifiziert würden.

(vgl. ebd., 4ff.)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es der DGB als ausreichend empfindet, wenn der EQF lediglich als ein Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen nationalen Bildungssystemen betrachtet wird. Anpassungen auf nationaler Ebene und eine Modifizierung der dualen Berufsausbildung werden kritisch bewertet (vgl. ebd., 6).

10.1.3 DIE ENTWICKLUNG EINES NATIONALEN QUALIFIKATIONSRAHMENS UND DIE ERPROBUNG DES ECVET AUF NATIONALER EBENE

Im Januar 2007 hat eine von Bund und Ländern eingerichtete gemeinsame Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Deutschland ihre Arbeit aufgenommen. Die Arbeitsgruppe setzt sich aus Mitgliedern der KMK und des BMBF zusammen, die sich mit relevanten Akteuren aus dem gesamten Bildungsbereich und der Wirtschaft abstimmen wollen (vgl. BMBF 2007b). Daran wird deutlich, dass die Schaffung eines NQR als eine gemeinsame Aufgabe angesehen wird, an der alle relevanten Stellen

⁷¹ Warum dies als negativ bewertet wird, wurde von Seiten des DGB nicht begründet.

und Institutionen beteiligt sein müssen (vgl. Hanf/Rein 2006, 6). Die Erarbeitung eines NQR soll in enger Abstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen vollzogen werden und sich ebenfalls an beruflichen Lernleistungen ausrichten.

Nachfolgend sollen erste Überlegungen des BIBB zur Konstruktion eines NQR dargestellt werden. Diese Überlegungen basieren im Wesentlichen auf dem Berufsbildungsbericht 2008 (BMBF 2008) sowie den Erkenntnissen eines BIBB-Prüfberichtes zum ersten Entwurf des EQF (BIBB 2005b).

Der NQR wird als ein Instrument verstanden, mit dessen Hilfe vergleichbare Aussagen zu Qualifikationen getroffen werden können, die auf verschiedenen Wegen erzielt wurden. Darüber hinaus soll mit dem NQR ein Bezug zum EQF hergestellt werden.

„Funktion eines DQR⁷² ist es, sowohl die Spezifika des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen und abzubilden als auch eine Struktur von Referenzniveaus zu entwickeln, die zum EQF möglichst kompatibel sind“ (BMBF 2008, 223).

Der NQR soll durch nationale Behörden und regionale und sektorale Körperschaften entwickelt werden und auf nationale Prioritäten ausgerichtet sein. Anders als im EQF, in dem allgemein formulierte Lernergebnisse den unterschiedlichen Niveaus zugeordnet werden, sollen mit Hilfe eines NQR konkrete in der bildungssystemspezifischen Ausbildung erworbene Lernergebnisse unabhängig vom formalen Bildungsabschluss unterschiedlichen Niveaustufen zuordnet werden können (vgl. Hanf/Rein 2006, 2f.). Der NQR soll eine angemessene Beschreibung von im Rahmen dualer Ausbildungsgänge erworbener Lernergebnisse ermöglichen und dazu beitragen, dass diese bewertbar und vergleichbar werden. Die Zertifizierung von Lernergebnissen statt von absolvierten Berufsausbildungsgängen soll wiederum die Durchlässigkeit innerhalb der Bildungsbereiche und zwischen diesen fördern.⁷³ Aktuell befindet sich der Nationale Qualifikationsrahmen in der Erarbeitungsphase. Angestrebt wird die Präzisierung des NQR in einem nationalen Konsultationsprozess bis 2010 (vgl. BMBF 2008, 223f.).

Zur Erprobung des ECVET auf nationaler Ebene hat das BIBB 2007 die bereits angeführte Pilotinitiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ ins Leben gerufen. Im Zentrum der Initiative stehen zehn Pilotprojekte in verschiedenen Branchen, in denen eine systematische Erprobung des ECVET stattfindet. Dabei soll insbeson-

⁷² Da es sich um ein Zitat handelt, wurden die Abkürzungen nicht an die in der Arbeit gebrauchte Terminologie angepasst.

⁷³ Detaillierte Aspekte der Konstruktion eines deutschen NQR finden sich bei Hanf/Rein (2006), im Berufsbildungsbericht 2008 (BMBF 2008) und in weiteren Veröffentlichungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (z.B. BIBB 2006).

dere die Übertragbarkeit von Lernergebnissen zwischen folgenden Teilbereichen des beruflichen Bildungssystems erprobt werden:

- zwischen der Berufsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung;
- zwischen dualen Ausbildungsgängen innerhalb eines Berufsfeldes;
- zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung;
- zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung.

Ziel der Pilotinitiative ist es, transferierbare Anrechnungsmechanismen innerhalb der Berufsbildung in Deutschland zu entwickeln und zu erproben. Die Erprobung des ECVET in Deutschland wird dabei vom BIBB betreut und vom Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Universität Marburg sowie dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena wissenschaftlich begleitet (vgl. BIBB 2008, 224).

10.2 DIE KONSEQUENZEN EINER GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN

BERUFSBILDUNGSPOLITIK FÜR DIE DEUTSCHE DUALE BERUFSAUSBILDUNG

Bisher galt innerhalb der deutschen Berufsbildung das duale Berufsausbildungssystem als die tragende Säule der Qualifizierung. Das duale Ausbildungsangebot wird dabei ergänzt durch unterschiedliche vollzeitschulische Angebote, die sich sowohl in den einzelnen Ländern als auch Ausbildungsbereichen stark unterscheiden. Vor dem Hintergrund der europäischen Berufsbildungspolitik muss jedoch diskutiert werden, welche Implikationen der EQF und das ECVET sowie die Erarbeitung eines NQR für die duale Berufsausbildung in Deutschland haben wird. Die zentrale Frage hierbei ist, inwieweit die Zertifizierung im deutschen dualen Berufsbildungssystem mit den Prinzipien des ECVET kompatibel ist. Severing (2006, 79) führt diesbezüglich aus, dass Aspekte wie die Integration von Subsystemen der Berufsbildung, Standards der Bewertung von informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen sowie standardisierte Module und Niveaustufungen innerhalb der Ausbildungsgänge, die zu den Grundsätzen des EQF und des ECVET gehören, dem deutschen System der Berufsausbildung allesamt fremd sind.

Die Privatwirtschaft und die Gewerkschaften propagieren in einem hohen Maße die Erhaltung des dualen Ausbildungssystems in Deutschland. Die Bundesregierung schließt sich zwar der Europäischen Kommission an und befürwortet die Schaffung eines NQR, sieht die Zukunft der Berufsbildung in Deutschland aber auch weiterhin im dualen System. Als Folge dessen wird im Zusammenhang mit dem ECVET-System oft von einer „Parallel-

währung“ gesprochen, die neben die ursprünglichen Zertifizierungssysteme (Abschlüsse der dualen Ausbildung) treten soll, statt diese zu ersetzen (vgl. Severing 2006, 87). Dieser Prozess ist jedoch als problematisch zu bewerten, da das deutsche duale System der Berufsausbildung nur sehr begrenzt kompatibel zu den europäischen Zertifizierungsinstrumenten ist. Insbesondere die fehlende innere Differenzierung der Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse kann zu Adaptionproblemen führen. Die formale Eingangsvoraussetzung für eine Berufsausbildung ist in Deutschland auf das Hauptschulniveau festgelegt, Abschlüsse aller Berufsausbildungen haben formal ein einheitliches Niveau. Individuell unterschiedliche Kompetenzen sowohl beim Eingang in die Berufsausbildung als auch beim Berufsabschluss werden durch die Arbeitsmarktzertifikate der deutschen dualen Berufsausbildung nicht berücksichtigt, könnten jedoch durch das ECVET unterschiedlich zertifiziert werden. Auch die Zertifizierung einzelner Einheiten der Ausbildung auf unterschiedlichen Niveaustufen ist innerhalb des dualen Systems der Berufsbildung nicht möglich. Andere europäische Länder, die ebenfalls ein duales Berufsbildungssystem besitzen, haben diese Probleme nicht, da sie bereits früh unterschiedliche Niveaus innerhalb der Berufsausbildung definiert haben (vgl. ebd., 88).

Aber nicht nur die Konsequenzen, die sich aus der Einführung des EQF und des ECVET für Deutschland ergeben, führen dazu, dass eine Reform der dualen Berufsausbildung diskutiert wird. Auch die Veränderungen auf dem europäischen Arbeitsmarkt sprechen für eine Modifikation des bisherigen dualen Berufsausbildungssystems. Diese wird als zu statisch angesehen und kann folglich dem erhöhten Bedarf an qualifizierten, jedoch flexiblen Arbeitskräften nicht gerecht werden (vgl. ebd., 89). Daher ist es nötig, das duale Ausbildungssystem in einer Weise zu reformieren, wie es schon in Ländern mit ebenfalls dualem System geschehen ist. Die europäischen Zertifizierungsstandards könnten zu einer Modernisierung nationaler Zertifizierungssysteme in der Berufsbildung beitragen und müssen gleichwohl nicht das duale System in Frage stellen. Eine reine Zuordnung von nationalen Abschlüssen von Bildungsgängen zu europäischen Zertifizierungen von Lernergebnissen wird jedoch als wenig sinnvoll bewertet (vgl. ebd., 91).

Trotz der hier dargestellten Problematik in der aktuellen dualen Berufsausbildung sind deren generelle Vorteile, wie beispielsweise der Praxisbezug oder die Arbeitsprozessorientierung innerhalb der Ausbildung, unbestritten (vgl. Esser 2006). Für den notwendigen Modernisierungsprozess innerhalb der deutschen Berufsbildung erscheint es somit sinnvoll, das Modell der dualen Berufsausbildung beizubehalten, es jedoch an die Erfordernisse eines europäischen Arbeitsmarktes anzupassen. Dabei wird es wichtig sein, innerhalb

des deutschen Berufsbildungssystems eine innere Differenzierung zu fördern, die Zertifizierung von Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu ermöglichen und auch informell erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen zertifizierbar zu machen.

Innerhalb der deutschen Berufsbildungsforschung werden diverse Modelle einer reformierten dualen Berufsausbildung diskutiert. Euler und Severing (2006, 42ff.) zeigen beispielsweise zwei Möglichkeiten der Modernisierung der dualen Berufsausbildung auf. In beiden Modellen wird die Berufsausbildung über Ausbildungsbausteine strukturiert, die als abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbildes verstanden werden. Die Umsetzung der Ausbildungsbausteine im Ausbildungsberuf unterscheidet sich jedoch in den beiden Modellen erheblich.

Modell 1 steht für eine graduelle Optimierung des Status quo der dualen Berufsausbildung. In die bisherigen Ausbildungsgänge würden Ausbildungsbausteine über die gesamte Dauer der Ausbildung eingerichtet werden, um so eine Strukturierung der Berufsausbildung zu fördern (vgl. ebd., 46). Somit wäre es möglich, Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) näher an die eigentliche Berufsausbildung anzugliedern und eine Durchlässigkeit zu horizontal zur dualen Berufsausbildung positionierten Ausbildungsgängen zu erhöhen. Im Modell 1 bliebe somit der bisherige Ausbildungsverlauf unberührt – die Inhalte der Bausteine würden durchlaufen aber nicht einzeln abgeprüft werden. Eine zeitpunktbezogene Prüfung am Ende der Ausbildung bliebe weiterhin bestehen. Lediglich die Zwischenprüfung soll als vollwertiger Teil der Gesamtprüfung konzipiert werden und Grundqualifikationen abprüfen. Bei einem Ausbildungsabbruch soll die Möglichkeit bestehen, dass den Auszubildenden durch gesonderte Prüfungen Teilleistungen einzelner Ausbildungsbausteine zertifiziert werden. Diese Teilqualifikationen könnten auf weitere Ausbildungsgänge angerechnet werden. Ferner beabsichtigen Euler und Severing, erfolgreich absolvierte Ausbildungsbausteine in der BAV oder in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen bei einem Wechsel in die duale Berufsausbildung als Teilleistungen anzuerkennen (vgl. ebd., 46ff.).

Modell 2 schließt an die Modifikationen von Modell 1 an, plädiert aber für eine Integration von bausteinbezogenen Prüfungen. Auch in Modell 2 wird die Ausbildung durch Ausbildungsbausteine strukturiert. Diese werden jedoch einzeln geprüft und zertifiziert. Der Ausbildungserfolg wird durch Prüfungen in den Ausbildungsbausteinen und eine abschließende verkürzte Prüfung durch die jeweils zuständigen Kammern dokumentiert. Die Prüfungen in den Bausteinen können dabei auch am Lernort erfolgen. Dieses Modell ermög-

licht die Anerkennung von gleichwertigen Ausbildungsleistungen beim Wechsel zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen (vgl. ebd., 50f.).

Die dargestellten Modelle im Anschluss an Euler/Severing (2006) stellen lediglich zwei mögliche Überlegungen bezüglich einer Modernisierung der deutschen dualen Berufsbildung dar. Weitere Ansätze werden derzeit in der deutschen Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik intensiv diskutiert und auf ihren Nutzwert und ihre Realisierbarkeit hin untersucht. Die Implikationen einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik für die deutsche Berufsbildungslandschaft wären daher im Rahmen einer ausführlichen eigenständigen Arbeit zu untersuchen und sind in diesem Kontext nicht abschließend zu thematisieren. Der Exkurs in die deutsche Berufsbildungspolitik soll vielmehr dazu dienen, die Komplexität der Diskussion zu verdeutlichen und einen exemplarischen Einblick in die Folgen, die die Berufsbildungspolitik der EU für die EU-Mitgliedsstaaten hat, zu geben. Daher wurde auch darauf verzichtet, die im föderalistischen deutschen Bildungssystem begründeten regionalen Unterschiede in der Berufsbildung auszuführen. Auch wenn in Deutschland auf Bundesebene durch die Modifikation des Berufsbildungsgesetzes und die Erarbeitung einheitlicher Instrumente wie eines NQR zu einer Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland beigetragen werden kann, müssen inhaltliche Reformprozesse in der Berufsbildung freilich primär in den Bundesländern realisiert werden.

11. FAZIT UND AUSBLICK

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, den Konsolidierungsprozess eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes darzustellen und zu analysieren. Dabei wurde der Arbeit die These zu Grunde gelegt, dass die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union zum einen auf die Globalisierung und die Notwendigkeit einer Internationalisierung innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung reagiert, zum anderen jedoch auch durch die intendierte Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes zu einer Angleichung der Berufsausbildung und folglich zu einer Intensivierung des Globalisierungsprozesses innerhalb des weltgesellschaftlichen Funktionssystems Bildung/Erziehung beiträgt.

Um diesen doppelten Zusammenhang zwischen der Berufsbildungspolitik der EU und der Globalisierung herauszuarbeiten, war es zunächst notwendig, in Teil I der Arbeit detailliert auf den Prozess der Globalisierung und dessen Implikationen für die Berufsbildung einzugehen. Globalisierung soll dabei im Anschluss an Fäßler (2007, 30) als ein Prozess verstanden werden, der durch eine Expansion sozialer Interaktionen, eine Verdichtung von Interaktionsnetzwerken und globale Wechselwirkungen gekennzeichnet ist und der zu einer Transformation der in den Globalisierungsprozess einbezogener Gesellschaften beiträgt. Diese Definition von Globalisierung ist m.E. besonders geeignet, da sie apriorisch keine Dimensionen definiert, innerhalb derer sich ein Globalisierungsprozess vollzieht. Gehen z.B. Waters (1996) oder Adick (2000) davon aus, dass neben die ökonomische Dimensionen noch die Dimensionen der Politik und Kultur treten, versteht Fäßler (2007, 30) Globalisierung als einen gesamtgesellschaftlichen Querschnittsprozess, der sich in allen gesellschaftlichen Funktionssystemen vollzieht. Die dargestellte Weltgesellschaftstheorie Niklas Luhmanns erlaubt es anschließend, alle empirisch belegbaren Funktionssysteme der Weltgesellschaft als Dimensionen der Globalisierung zu verstehen (vgl. Seitz 2002, 127). Durch die Identifikation des Bildungs- und Erziehungssystems als eines der derzeit wichtigsten weltgesellschaftlichen Funktionssysteme – neben beispielsweise dem Wirtschaftssystem, dem Wissenschaftssystem oder dem politischen System – kann Bildung/Erziehung ebenfalls als eine Dimension der Globalisierung verstanden werden. Indikatoren für die Globalisierung von Bildung und Erziehung sind dabei u.a. die weltweite formale Institutionalisierung von Bildung, die Herausbildung eines weltweit gültigen Musters beim Schullehrplan, die Verbreitung einer weltweiten Bildungssemantik und die Einrichtung

eines Bildungsmonitorings (vgl. Lenhart 2000, 48).⁷⁴ Dabei muss insbesondere die unterstützende Rolle von auf supranationaler Ebene entworfener, beschlossener und evaluierter Bildungsprogramme betont werden. Supranationale Zusammenschlüsse tragen sowohl inhaltlich – beispielsweise durch die Angleichung von Bildungsstandards innerhalb des supranationalen Zusammenschlusses – als auch strukturell – z.B. durch die Entwicklung einheitlicher Zertifizierungsinstrumente – zu einer Vereinheitlichung der Bildung bei.⁷⁵

Die in Teil I der Arbeit vorgenommene Identifikation von Bildung/Erziehung als Dimension der Globalisierung sowie der Bedeutung supranationaler Zusammenschlüsse für die Globalisierung von Bildung sind eine Grundvoraussetzung, wenn gezeigt werden soll, dass die EU als supranationaler regionaler Zusammenschluss zu einem Globalisierungsprozess im Funktionssystem Bildung /Erziehung beiträgt.

Die Berufsbildungspolitik der EU muss dabei jedoch zunächst vor dem Hintergrund der Globalisierung – insbesondere im ökonomischen Funktionssystem – analysiert werden. Der in der Berufsbildungsforschung häufig betonte Zusammenhang zwischen Bildung resp. Berufsbildung und einer postindustriellen Ökonomie⁷⁶ sowie die daraus resultierende Notwendigkeit der Internationalisierung beruflicher Bildung⁷⁷ können als die zentralen Leitprinzipien der EU Berufsbildungspolitik angesehen werden. Anhand der Analyse aller für die Berufsbildungspolitik der EU relevanten Dokumente, Beschlüsse und Vereinbarungen kann gezeigt werden, dass im Verständnis der Europäischen Union einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung die Aufgabe zukommt, die Bürger Europas für eine wissensbasierte Ökonomie und eine durch Internationalität gekennzeichnete Arbeitswelt zu qualifizieren. Bereits im Weißbuch der Europäischen Kommission „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ von 1993 als auch im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ von 1995 wird betont, dass sich die Qualifikationsanforderungen für die Beschäftigten auf einem globalen Arbeitsmarkt verändern und Berufsbildung daher internationale Aspekte mit berücksichtigen muss. Dieses Verständnis korrespondiert mit der in der Berufsbildungsforschung vertretenen Position, dass eine Globalisierung der Wirtschaft notwendigerweise zu einer Internationalisierung der Berufsbildung führen muss, um Arbeitskräfte adäquat für einen internationalen Arbeitsmarkt zu qualifizieren (vgl. Borch et al. 2003).

⁷⁴ Vgl. zur Globalisierung von Bildung Kapitel 3.1.1. Dort werden die einzelnen Indikatoren im Anschluss an Lenhart (2000), Seitz (2002) und Liegle (2002) detailliert beschrieben.

⁷⁵ Vgl. Kapitel 3.2.

⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.1.2.

⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.2

Dass die Berufsbildungspolitik der EU insbesondere durch eine ökonomische Dimension motiviert ist, wird im Rahmen der Lissabon-Erklärung aus dem Jahr 2000 und des speziell für die Berufsbildung relevanten Kopenhagen-Prozesses deutlich. Das auf dem Europäischen Rat in Lisabon 2000 gesetzte Ziel, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, setzt den Übergang zu einer wissensbasierten und international anschlussfähigen Gesellschaft voraus. Dabei wird einer Modernisierung und Internationalisierung der Bildungs- und Ausbildungssysteme eine zentrale Bedeutung zugesprochen, da die Bürger Europas nur so für einen globalen Wettbewerb adäquat qualifiziert werden können. Die Erhöhung der beruflichen Mobilität und die Förderung der Transparenz von Befähigungsnachweisen sind im Anschluss an den Europäischen Rat in Lisabon 2000 zu wesentlichen Eckpunkten einer europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik geworden.

Insbesondere im Kontext des Kopenhagen-Prozesses wird die Notwendigkeit einer Internationalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor dem Hintergrund einer ökonomischen Globalisierung betont. Die in Kapitel 8 herausgearbeitete Schwerpunktsetzung der EU im Berufsbildungsbereich spiegelt diese Überzeugung wieder. Neben der Unterstützung inhaltlicher Modifikationen innerhalb der beruflichen Bildung wie beispielsweise der Förderung des Fremdspracherwerbs in Rahmen des „Aktionsplans zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004-2006“⁷⁸ zielt die Berufsbildungspolitik der EU insbesondere auf die Veränderung von Rahmenbedingungen beruflicher Bildung. Durch die Implementierung gemeinsamer Bezugsrahmen wie beispielsweise des European Qualification Frameworks (EQF), des Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) oder des Europasses versucht die EU die Internationalität innerhalb der Berufsbildung verstärkt zu fördern.

Da mit der dargestellten Etablierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes trotz des in Art. 149 EGV und Art. 150 EGV festgeschriebenen Harmonisierungsverbotes wiederum eine Angleichung der Berufsbildung in den EU-Mitgliedsstaaten verbunden ist, kann die eingangs der Arbeit formulierte These, dass die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union zu einer Intensivierung des Globalisierungsprozesses im weltgesellschaftlichen Funktionssystem Bildung/Erziehung beiträgt, belegt werden. Dieses Erkenntnis korrespondiert mit der Auffassung von Dale/Robertson (2002, 10), dass supranationale Zusammenschlüsse wie die EU mittlerweile einen erheblichen Einfluss auf bildungspolitische Entwicklungen in den Nationalstaaten haben. Ebenso merkt Fäßler (2007, 31) an, dass

⁷⁸ Vgl. Kapitel 8.1.

die Etablierung supranationaler Ordnungsrahmen die Globalisierung verstärkt. Mit dem EQF und dem ECVET wurden in Europa Instrumente implementiert, die in Zukunft einen einheitlichen Rahmen für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa schaffen sollen. Um Qualifikationen international vergleichbar zu machen, greifen die Instrumente auf outputorientierte Beschreibungen von Qualifikationsniveaus zurück, die neben die bisherigen nationalstaatlichen Zertifizierungsmechanismen treten.⁷⁹

Des Weiteren werden durch die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union Inhalte der beruflichen Aus- und Weiterbildung tradiert. Die Betonung des lebenslangen Lernens im Kontext formaler, non-formaler und informeller Lernsituationen sowie der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens können als zentrale inhaltliche Aspekte einer europäischen Berufsbildungspolitik herausgestellt werden. Ferner trägt die EU durch Förderprogramme wie beispielsweise den Europäischen Sozialfonds zu einer Angleichung der Schwerpunkte nationaler Bildungspolitik bei.

Welche exakten Implikationen die Berufsbildungspolitik der EU und die von ihr intendierte die Konsolidierung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraumes für die einzelnen EU-Mitgliedsstaaten hat, konnte in dieser Magisterarbeit lediglich ansatzweise thematisiert werden. Die Heterogenität der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den Nationalstaaten birgt jeweils andere Ausgangspositionen in den EU-Mitgliedsstaaten und macht es unmöglich, allgemeingültige Aussagen zu den Implikationen der europäischen Berufsbildungspolitik für diese zu tätigen. Gleichwohl ergeben sich aus der Heterogenität der europäischen Berufsbildungssysteme für die Berufsbildungsforschung neue und interessante Forschungsfelder. So existieren bisher kaum Länderstudien, die sich der Thematik in Bezug auf jedes EU-Mitglied annehmen. Für den deutschen Kontext konnten im Rahmen eines Exkurses lediglich die wesentlichen Entwicklungen und Diskussionslinien herausgearbeitet werden. Dennoch ergeben sich auch in Bezug auf die Implikationen der europäischen Berufsbildungspolitik für Deutschland eine Vielzahl an Aspekten, die einer ausführlichen Thematisierung bedürfen. In deskriptiver Hinsicht wäre eine genaue Analyse der unterschiedlichen Positionen von Bund, Ländern und Sozialpartnern bezüglich der Umsetzung europäischer Vorgaben von Mehrwert. Darüber hinaus müssen von dem Hintergrund der Konsequenzen und der Herausforderungen, die insbesondere eine ökonomische Globalisierung für die Berufsbildung mit sich bringt, in Zukunft fundierte und realisierbare Konzepte der Modernisierung der deutschen dualen Berufsausbildung entwickelt werden.

⁷⁹ Vgl. zur outputorientierten Beschreibung von Qualifikationen und den Instrumenten einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik Kapitel 9 dieser Arbeit.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adick, Christel* (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Adick, Christel* (2000): Globalisierung als Herausforderung für nationale Pflichtschulsysteme. In: Scheunpflug/Hirsch (2000), S. 156-168.
- Anweiler, Oskar / Mitter, Wolfgang* (2002): Globalisierung und Weltpädagogik. Einleitung zu diesem Heft. In: *Bildung und Erziehung* 55:4 (2002), S. 357-364.
- Baethge, Martin* (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: Eckert/Zöllner (2006), S. 23-32.
- Beck, Ulrich* (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bektchieva, Jana* (2004): Die europäische Bildungspolitik nach Maastricht. Münster: LIT Verlag.
- Benz, Elena* (2007): Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? Die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und die tatsächliche und rechtliche Situation der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Berghaus, Margot* (2004): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln: Böhlau.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung* (2004): Europass (Rahmenkonzept zur Förderung und Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen). Pressemitteilung 45/2004. <http://www.bibb.de/de/16444.htm>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung* (2005a): BIBB-Statement zur Veranstaltung: Der Europäische Qualifikationsrahmen. Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/27Juni2005titel.pdf>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung* (Hrsg.) (2002): Veränderte Arbeitswelt – Veränderte Qualifikationen: Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Bonn: BIBB.

- Bildung und Erziehung* 55:4 (2002): Globalisierung und Weltpädagogik. Köln: Böhlau.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2005): Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005. http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2007a): Berufsbildungsbericht 2007. http://www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2007b): Pressemitteilung 013/2007 vom 26.01.2007. <http://www.bmbf.de/press/1957.php>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2007c): Pressemitteilung 099/2007 vom 10.05.2007. <http://www.bmbf.de/press/2043.php>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2008): Berufsbildungsbericht 2008. http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Borch, Hans et al.* (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Carnoy, Martin* (2000): Globalization and Educational Reform. In: Stromquist/Monkman (2000), S. 41-61.
- CEDEFOP* (Hrsg.) (2000): Internationalising vocational education and training in Europe. Prelude to an overdue debate. A discussion paper. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Clement, Ute / Le Mouillour, Isabelle / Walter, Matthias* (Hrsg.) (2006) : Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikation in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.
- Clement, Ute / Walter, Matthias* (2006) : Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikation in Europa. In: Clement/Le Mouillour/Walter (2006), S. 5-9.
- Dale, Roger / Robertson, Susan* (2002): The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. In: Stromquist (2002), S. 10-36.
- Delors, Jacques* (Ed.) (1996): Learning: the treasure within. Paris: UNESCO.

- Deutscher Gewerkschaftsbund* (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenzinstrument zur Förderung der Mobilität und Durchlässigkeit“. www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf, aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Drews, Sibilla / Kräuter, Willi* (2005): Dokumentation von Qualifikationen und Kompetenzen auf europäischer und nationaler Ebene: EUROPASS und ProfilPASS. In: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2005): Herausforderung Europa: Der Beitrag des LEONARDO DA VINCI-Programms zur grenzüberschreitenden Bildungskooperation. http://bibb2.skygate.de/info3/upload/impuls_15.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Dunkel, Thorsten / Jones, Simon* (2006): Lissabon – Kopenhagen – Maastricht : Europäisierung nationaler Berufsbildung. In: Clement/Le Mouillour/Walter (2006), S. 40-60.
- Eckert, Manfred / Zöllner, Arnulf* (Hrsg.) (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Education for All 2000 Assessment* (2000). Paris UNESCO.
- Esser, Friedrich Hubert* (2006): Vollzeitschulische Berufsausbildung – Bedrohung der Herausforderung für das duale System? In: Zöllner (2006), S. 91-98.
- Euler, Dieter / Severing, Eckart* (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Typoskript. Nürnberg, St. Gallen: BMBF.
- Europäische Kommission* (1993a): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert ; Weißbuch. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission* (1993b): Europäische Sozialpolitik. Weichenstellungen für die Europäische Union; Grünbuch. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission* (1994): Europäische Sozialpolitik. Ein zukunftsweisender Weg für die Union; Weißbuch. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Europäische Kommission* (1995): Lehren und Lernen. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung ; auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission* (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen.
<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11047.htm>, aufgerufen 10.Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/communication/com_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2002a): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.
<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11086.htm>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2002b): Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11056.htm>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2002c): Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11064.htm>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2004): Grundlagen eines „gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“ in Europa. http://www.na-bibb.de/uploads/leo/first_report_of_the_quality_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2005a): Mitteilung für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates: Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze. Ein Neubeginn für die Strategie von Lissabon. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:DE:PDF>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäische Kommission* (2005b): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäische Kommission (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen.

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäische Kommission (2007): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006.

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäische Kommission (2008a): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (2008b): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET).

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/com180_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäische Kommission / GD Bildung und Kultur (2004): Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. http://www.bmbf.de/pub/communique_de_141204_final.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäische Kommission / GD Bildung und Kultur (2006): Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes.

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

Europäischer Rat (2002): Schlussfolgerungen des Vorsitzes.

http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/01s2002_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

- Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union* (2004): Entscheidung über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2004/l_390/l_39020041231de00060020.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union* (2006a): Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens 2007-2013. Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_327/l_32720061124de00450068.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union* (2006b): Verordnung (EG) Nr. 1081/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Juli 2006 über den Europäischen Sozialfonds und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1784/1999. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:210:0012:01:DE:HTML>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Europäisches Parlament / Rat der Europäischen Union* (2008): Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Europäische Kommission (2008a), S. 5-15.
- Fäßler, Peter E.* (2007): Globalisierung. Köln: Böhlau Verlag.
- Frank, Irmgard* (2006): Gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – Common Quality Assurance Framework – CQAF. In: Eckert/Zöllner (2006), S. 189-198.
- Giddens, Anthony* (1996): Die Konsequenz der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grollmann, Philipp / Ruth, Klaus* (2006): Zertifizierung, Innovation und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung in Europa. In: Clement/Le Mouillour/Walter (2006), S. 61-78.
- Grollmann, Philipp / Spröttl, Georg / Rauner, Felix* (Hrsg.) (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltaufgabe. Hamburg: LIT-Verlag.
- Group of Lisboa* (1995): Limits of Competition. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Hanf, Georg* (2006): Die Blaupause für den europäischen Qualifikationsrahmen – Konstruktion und Konsultation. In: Eckert/Zöllner (2006), S. 33-44.
- Hanf, Georg / Hippach-Schneider, Ute* (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag_Hanf_Hippach-Schneider_BWP_1_05.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Hanf, Georg / Rein, Volker* (2006): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung.
http://deposit.ddb.de/ep/netpub/51/72/94/979947251/_data_stat/fe231104lu.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Hornstein, Walter* (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2001 / 4. Weinheim: Beltz, S. 517-537.
- Hübner, Kurt* (1998): Der Globalisierungskomplex. Grenzenlose Ökonomie – grenzenlose Politik? Berlin: Ed. Sigma.
- Kloas, Peter-Werner* (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen: Eine erste Einschätzung aus nationaler Perspektive. In: Eckert/Zöllner (2006), S. 45-60.
- KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (2005a): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (2005b): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“. http://kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_EQF_Stellungnahme.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (2007): Stellungnahme der Spitzenorganisationen der Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)“. http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2007_03_ECVET_Stellungnahme_deutsch.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

- KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (Hrsg.) (2006): Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Berufsbezug – Neue Impulse für die berufliche Bildung. Bonn: KWB.
- Lange, Gerhard* (2005): Berufliche Bildung – Europas Zukunft. Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen. In: *Die berufsbildende Schule*, 57 (2005) 3/4, S. 76-79.
- Läufer, Thomas* (Hrsg.) (1998a): Der Vertragstext von Maastricht; mit den deutschen Begleitgesetzen. 8. Aufl. Bonn: Europa Union Verlag.
- Läufer, Thomas* (Hrsg.) (1998b): Vertrag von Amsterdam: Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages. Bonn: Europa Union Verlag.
- Le Mouillour, Isabelle* (2006a): Der Spagat zwischen Differenziertheit und Standardisierung am Beispiel eines *Credit Systems* für die Berufsbildung. In: *Clement/Le Mouillour/Walter* (2006), S. 28-39.
- Le Mouillour, Isabelle* (2006b): Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 35 (2006) / 2, S. 24-28.
- Lenhart, Volker* (1993): *Bildung für alle. Zur Bildungskrise der Dritten Welt.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Lenhart, Volker* (2000): *Bildung in der Weltgesellschaft.* In: *Scheunflug/Hirsch* (2000), S. 47-64.
- Lenhart, Volker* (2007): *Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2007 / 6. Weinheim: Beltz, S. 810-824.
- Liegle, Ludwig* (2002): „Weltsystem“-Ansatz oder „Welt“-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung* 55:4 (2002), 365-382.
- Luhmann, Niklas* (1978): *Handlungstheorie und Systemtheorie.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 30. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 211 – 227.
- Luhmann, Niklas* (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas* (1987a): Archimedes und wir. Interviews, hg. von Dirk Baecker und Georg Stanitzek. Berlin: Merve.
- Luhmann, Niklas* (1987b): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: West. Verlag.
- Luhmann, Niklas* (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: West. Verlag.
- Luhmann, Niklas* (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Band. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas* (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oates, Tim* (2000): Trends in the internationalisation of qualifications. In: CEDEFOP (2000), S. 21-26.
- Pahl, Veronika* (2006): Europäischer Bildungsraum und Kopenhagenprozess. In: Eckert/Zöllner (2006), S. 17-22.
- Parsons, Talcott* (1972): Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa.
- Prager, Jens U. / Wieland, Clemens (Hrsg.)* (2007): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rat der Europäischen Union* (2001): Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm>, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Rat der Europäischen Union* (2002): Entschließung des Rates zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/resolution_de.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Rat der Europäischen Union (Bildung) / Europäische Kommission* (2002): The Copenhagen Declaration. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.

- Rat der Europäischen Union / Europäische Kommission* (2004): Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabonstrategie. http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Rauner, Felix* (2006): Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieft Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann/Spröttl/Rauner (2006), S. 35-52.
- Rauner, Felix / Grollmann Philipp / Spröttl, Georg* (2006): Den Kopenhagenprozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma. Bremen: ITB-Forschungsberichte. http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/fb_20_06.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Risager, Karen* (2000): Globalisation and internationalisation: two conflicting discourses? Towards a multilingual, ethically reflective intercultural competence. In: CEDEFOP (2000), S. 15-20.
- Robertson, Roland* (1992): Globalization. Social Theory and Global Culture. London: SAGE Publications.
- Schemmann, Michael* (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.)* (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schiersmann, Christiane* (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Gert / Trinczek, Rainer* (1999): Globalisierung, Ökonomie und soziale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts. Soziale Welt, Sonderband 13. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Schopf, Michael* (2006): Nach ECTS und ECVET jetzt ELC für informelles Lernen? In: Eckert/Zöllner (2006), S. 199-204.
- Seitz, Klaus* (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Sellin, Burkhardt* (2002): Europäische Qualifikationsstrukturen und -systeme – neuere Entwicklungen in einigen Mitgliedsstaaten und Herausforderungen für einen offenen Arbeitsmarkt der EU. In: BIBB (2002), S. 113-118.
- Sellin, Burkhardt* (2006): EQR – Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung. http://www.bwpat.de/ausgabe11/sellin_bwpat11.pdf, zuletzt aufgerufen: 10. Juni 2008.
- Severing, Eckart* (2006): Europäisierung der Berufsbildung – Wirkungen auf die duale Ausbildung. In: Eckert, Zöllner (2006), S. 79-98.
- Siebek, Jürgen* (2003): Globalisierung aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht. In: Wölfling/Lenhardt (2003), S. 14-25.
- Søgaard, Jørn* (2000): Internationalisation – what are the possibilities? In: CEDEFOP (2000), S. 27-42.
- Stichweh, Rudolph* (1999): Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa. In: Schmidt/Trinczek (1999), S. 275-292.
- Stromquist, Nelly P.* (2002): The Meanings of Globalization for Educational Change. Comparative Education Review 46,1. Chicago: Univ. Of Chicago Press.
- Stromquist, Nelly P. / Monkman, Karen* (2000): Defining Globalization and Assessing its Implications on Knowledge and Education. In: Dies. (2000), S. 3-26.
- Stromquist, Nelly P. / Monkman, Karen (Eds.)* (2000): Globalization and Education. Integration and Contastation across Cultures. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Tessaring, Manfred* (2007): Berufsbildung in Europa – Herausforderungen und Strategien. In: Prager/Wieland (2007), S. 57-76.
- Thiele, Burkard* (2001): Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger. Münster: LIT Verlag.
- Tippelt, Rudolf* (2002): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich.

Wallerstein, Immanuel (1995): Die Sozialwissenschaft 'kaputtdenken'. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. Weinheim: Beltz.

Waters, Malcom (1996): Globalization. London, New York: Routledge.

Wölfling, Willi / Lenhart, Volker (Hrsg.) (2003): Globalisierung und Bildung. Das Heidelberger Dienstagsseminar 2001. Weinheim: Beltz.

Zöller, Arnulf (Hrsg.) (2006): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld: Bertelsmann.